60 χρόνια
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»

Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές

14, 15 & 16 Ιουνίου 2024

Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας"
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α'

ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

14,15&16 Ιουνίου 2024

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α΄

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

και

Μαρία Σακελλαρίου

Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Αικατερίνη Παπουτσή

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

45110, Ιωάννινα

Σχεδιασμός: Μαρία Σακελλαρίου

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Διορθώσεις: Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Αικατερίνη Παπουτσή

Γραφιστική επιμέλεια - Ηλεκτρονική Σελιδοποίηση:

Τμήμα Εκδόσεων - Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ISBN: **978-960-233-313-6**

Copyright @ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ 2026





ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α΄

Επιστημονική Επιμέλεια:
Μαρία Σακελλαρίου

Σε συνεργασία με:

Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Αικατερίνη Παπουτσή

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Καθηγήτρια Άννα Μπατιστάτου, Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καθηγητής Γεράσιμος Σιάσος, Πρύτανης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, π. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αντιπρόεδρος:

Θωμάς Μπάμπαλης, Καθηγητής, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, Διευθυντής του ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη:

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αλεξόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Αναστασίου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αρτινοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δημάκη-Ζώρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζμάς Αριστοτέλης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλία Ιλιάδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Καλογιαννάκη Πελαγία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κατσιαμπούρα Γιάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Κληρίδης Ελευθέριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κόνσολας Μάνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κορνελάκη Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κουτρομάνος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Κουτσελίνη Μαίρη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κυριακίδης Λεωνίδας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωτσιόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λαζαράκου Ελισάβετ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λοΐζου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαλαφάντης Δ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μάντζιος Άκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικηφορίδου Ζωή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαντωνίου Γεωργία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πάτσιου Βασιλική, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ρέντζου Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σκορδούλης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σπανάκη Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σταμάτης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σταυρινίδης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Συμεού Λοΐζος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συμεωνίδου Σιμώνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συνώδη Ευανθία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσαντόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τσιμπουκλή Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσώλη Κωνσταντίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φάντης Κώστας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φιλίππου Σταυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτιάκα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χαραλάμπους Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μέλη:

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, π. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραμέρη Κωνσταντίνα, Νομικός, Med, Senior Project Manager Stimmuli for Social Change

Κατσαδήμα Ευθαλία, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κοκολάκη Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ

Κολοκούρη Ελένη, Διδάκτωρ, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μήτση Πολυξένη, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπάνου Μαρία, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π., Med, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νάτσια Ελευθερία, Εκπαιδευτικός, Med, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οικονομοπούλου Βάσω, Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ

Παπουτσή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παππά Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στεφάνου Χρήστος, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΔΙΠΑΕ

Στράτη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Α1. Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Α2. Κριτική και Συγκριτική Παιδαγωγική

Α3. Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα

Α4. Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

Α5. Σχολική Παιδαγωγική

Α6. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Α7. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία

Α8. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης

Α9. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Α10. Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Ενεργός Πολιτειότητα

Α11. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών

Α12. Η Πρόσβαση των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων στο Σύγχρονο Δημοκρατικό Σχολείο

Α13. Ηθική και Δεοντολογία στην Εκπαίδευση

Α14. Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Β. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Β1. Μεθοδολογία, Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας: Συνεργατική και Διερευνητική Μάθηση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, Παιδαγωγική του Παιχνιδιού, ο Χώρος σε Περιβάλλοντα Μάθησης

Β2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Β3. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Β4. Διδακτική Μεθοδολογία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Β5. Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση: Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας- Κοινότητας, Προγράμματα Μετάβασης, Συναισθηματικής Ανάπτυξης, Πολιτιστικά, Περιβάλλοντος και Αειφορίας, Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Β6. Νέες Τεχνολογίες και Προγράμματα Σπουδών

Β7. Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση

Β8. Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Εκπαίδευση: Πρακτικές, Αξιοποίηση και Αξιολόγησητων Ψηφιακών καιΤεχνολογικών Μέσων, Κοινωνικές ΑνισότητεςκαιΑντιμετώπισήτους

Γ. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Γ1. Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτική Κοινότητα: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Γ2. Δια Βίου Μάθηση και Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Γ3. Αναβάθμιση και Επαναπροσανατολισμός των Ήπιων Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση του 21ου αιώνα

Γ4. Πρακτικές Δια Βίου Μάθησης και Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Γ5. Διλήμματα και Αυτοαξιολόγηση της Δια Βίου Μάθησης

Γ6. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ 21

Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην Εκπαίδευση: Η συνεισφορά της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα 22

Κυριακίδης Λεωνίδας 22

Μικροπιστοποιητικά/Μικροδιαπιστευτήρια (Microcredentials) για τη Διά Βίου Μάθηση και την Απασχολησιμότητα: 52

Μια αλλαγή Παραδείγματος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση 52

Συμεού Λοΐζος 52

Εκπαίδευση και Ηγεσία για τη Μάθηση σε έναν κόσμο που αλλάζει 61

Αμαλία Υφαντή 61

Το δημόσιο καλό των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων: Διαβουλεύσεις 62

και Διαξιφισμοί σε Ελλάδα και Κύπρο 62

Αριστοτέλης Ζμας 62

Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης Εθνικής Στρατηγικής για τη Βία και την Παραβατικότητα Ανηλίκων: Θεσμικές εξελίξεις και προοπτικές 63

Βασιλική Αρτινοπούλου 63

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 64

Συγκριτική θεώρηση της οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών 65

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη 65

Κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κοινωνιολογική θεώρηση 79

Κωτσιόπουλος Κωνσταντίνος 79

Θρησκεία, εκπαίδευση και μετανεωτερικές προκλήσεις 86

Δεναξάς Νικόλαος 86

Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός: Συχνότητα, Ένταση, Χώρος και Χρόνος Εκδήλωσης των Περιστατικών 93

Θάνος Θεόδωρος 93

Κατσικάς Απόστολος 93

Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού απέναντι στο φαινόμενο της έμφυλης βίας 109

Πλιόγκου Βασιλική 109

Κατσαρού Βασιλική 109
Επανεξετάζοντας την ιστορία των επιστημών από την πλευρά της κριτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής – ενδυναμώνοντας τις επιλογές των μαθητριών 122
Κατσιαμπούρα Γιάννα 122
Πρακτικές Ασκήσεις σε Τμήματα Προσχολικής Αγωγής 132
και Εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα 132
Σταμάτης Παναγιώτης 132
Νταβλαμάνου Μερόπη 132
Το παιχνίδι στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο στη Δανία και τη Φιλανδία . 143
Συνώδη Ευανθία 143
Η δυνατότητα συμβολής της «Φιλοσοφίας της Διδακτικής» στην ανάλυση του πολυδιάστατου φαινομένου της διδασκαλίας 154
Φύκαρης Ιωάννης 154
Ευαγγέλου Φίλιππος 154
Ανάδειξη της εκπαιδευτικής συμβολής της έρευνας και των εννοιών της εξέλιξης 167
Φριλίγγος Ευστάθιος 167
Καρενά-Ευσταθίου Αικατερίνη 167
Βουδούρη Γεωργία 167
Λαζαρίδη Παναγιώτα 167
Στράτη Χρύσα 167
Παγγέ Πολυξένη 167
Ντζάνη Ευαγγελία 167
Τούκα Αναστασία 167
Σωτηρόπουλος Κωνσταντίνος 167
Παπακώστας Σπύρος 167
Γεωργάτος Σπύρος 167
Οι Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις Σύγχρονες Συμπεριληπτικές Τάξεις: Σχολική Ετοιμότητα και Παράγοντες Ομαλής Μετάβασης 180
Σακελλαρίου Μαρία 180
Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια 180
Στράτη Παναγιώτα 180
Μήτση Πολυξένη 180
Παπουτσή Αικατερίνη 180
Σχολικές Βιβλιοθήκες ή Σχολικά Πληροφοριακά Κέντρα 199
στα Σχολεία μας; 199

Ζάχος Γεώργιος 199
Το πανεπιστήμιο στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών: Μια πρώτη εμπειρία στην Ελλάδα. 206
Γκαραβέλας Κωνσταντίνος 206
Σταμούλη Ελένη 206
Froehlich Dominik 206
Νέγρη Αθηνά 206
Raberger Julia 206
Εκπαίδευση και Απασχόληση: Το παράδοξο μιας σχέσης 214
Γκόγκας Θεμιστοκλής 214
Γιώτης Γεώργιος 214
Εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας: ο παράγοντας των δημογραφικών δεδομένων και οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών 227
Γκόρος Δημήτριος 227
Σακελλαρίου Μαρία 227
Απόψεις Νηπιαγωγών Γενικής Εκπαίδευσης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 241
Σακελλαρίου Μαρία 241
Παππά Αλεξάνδρα 241
Ενδυνάμωση του (Μετά)Νεωτερικού Εκαιδευτικού: Η συμβολή των κινήτρων και της σχολικής ηγεσίας 250
Γιαννούλη Καλομοίρα 250
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή 250
Τηλεκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες 261
Μεγαλοοικονόμου Παύλος-Στυλιανός 261
Τάσεις της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας απέναντι στα άτομα με Αναπηρία 274
Δρόσος Κωνσταντίνος 274
Η εκπαιδευτική Οδύσσεια μιας Ρομά μαθήτριας 282
Δευτεραίος Παντελής 282
Θάνος Θεόδωρος 282
Παπαλέξη Σοφία 282
Εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης κατάλληλες για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία . 292
Αλέτρας Κωνσταντίνος 292
Η πρόσληψη των παιδαγωγικών ιδεών του Γκράμσι στην Ελλάδα 297
Σούρλας Κωνσταντίνος 297
Σκορδούλης Κωνσταντίνος 297

Διασφαλίζοντας την απρόσκοπτη μετάβαση των μαθητών/τριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: προκλήσεις και προοπτικές στο πλαίσιο ενός ενταξιακού προσανατολισμού 305

Κικίδη Σοφία 305

Χριστοπούλου Αθηνά-Άννα 305

Μπαμπάλης Θωμάς 305

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό 2016-2024: επιχειρώντας τη σύνθεση ενός κατακερματισμένου «εκπαιδευτικού τοπίου» 316

Κοκολάκη Μαρία 316

Η Εκπαίδευση και η Εργασία των Γυναικών στην Ελλάδα τον 20ο αιώνα 328

Κολιαμπή Δήμητρα 328

Παπαθεοδώρου Αναστασία 328

Μέρμηγκα Παναγιώτα 328

Καραούλας Απόστολος 328

Από την Βρεφοκομία στην Νηπιακή Αγωγή: μια Συγκριτική Μελέτη Εφαρμογής Αρχών Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και ο Ρόλος της Οικογένειας Σήμερα 348

Λυμπέρη Αντιγόνη 348

Κοτσιφάκος Δημήτριος 348

Η αυθεντική αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: μία επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας 359

Μακρή Αγορίτσα 359

Η θέση της γυναίκας στην Αθηναϊκή κοινωνία του «χρυσού αιώνα» μέσα από την τραγωδία του Ευριπίδη «Μήδεια» 373

Αποστόλου Μαριάννα 373

Σαμορέλης Σεραφείμ 373

Ματιάκη Αικατερίνη 373

Το μαθησιακό περιεχόμενο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως μέσο κατανόησης της πολιτειότητας μέσω της προσέγγισης του σύγχρονου πολιτικού λόγου 378

Παπαδημητρίου Δημήτρης 378

Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων 393

Παναγιώτου Αλεξάνδρα 393

Κριτικές Προσεγγίσεις της Ψηφιακής Γνώσης: Προκλήσεις 405

Κοντόσταυλου Ειρήνη Ζωή 405

Κατσιαμπούρα Γιάννα 405

Ο υβριδικός χαρακτήρας της ταυτότητας μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Διερεύνηση των αντιλήψεων εφήβων δεύτερης γενιάς μεταναστών 414

Σπαχίου Ιωάννα 414
Μανιάτης Παναγιώτης 414
Το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι στους χώρους της προσχολικής αγωγής: εμπόδια και αντιλήψεις 427
Ψυρρόπουλος Ζήσης 427
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 437
Ντεγιρμεντζόγλου Χρυσάνθη 437
Τσώλη Κωνσταντίνα 437
Μπαμπάλης Θωμάς 437
Η συμβολή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στη δημιουργία διαφορετικών ειδών εργασιών σε πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας 448
Πατσιλιά Παρασκευή 448
Αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) στη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου 465
Σερακιώτη Δήμητρα 465
Αγγελίδου Άννα 465
Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 476
Σκεπετάρη Διαμάντω 476
Καρανικόλα Ζωή 476
Γκούρλια Ελένη 476
Διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ηγετικό πρότυπο διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 489
Παναγόπουλος Νικόλαος 489
Αναστασίου Σοφία 489
Κατανοώντας την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό: Ορισμοί - Αίτια και Επιπτώσεις 498
Μπέση Μαρίνα 498
Νταμάνη Αικατερίνη 498
Ντόκα Αγλαΐα 498
Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις: Πρωτόκολλα διαχείρισης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) 511
Ντόκα Αγλαΐα 511
Μπέση Μαρίνα 511
Νταμάνη Αικατερίνη 511
Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις: Πρωτόκολλα πρόληψης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) 525

Νταμάνη Αικατερίνη 525
Μπέση Μαρίνα 525
Ντόκα Αγλαΐα 525
Ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας 538
Κρομμύδας Ιωάννης 538
Μπρούζος Ανδρέας 538
«Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ μέσα από την οπτική της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας και της δημιουργικής γραφής 554
Τσάτσου – Νικολούλη Σοφία 554

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην Εκπαίδευση: Η συνεισφορά της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Κυριακίδης Λεωνίδας

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή γίνεται μία ιστορική αναδρομή της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) και περιγράφεται το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Υποστηρίζεται ότι ο απώτερος στόχος της ανάπτυξης και εγκυροποίησης του ΔΜΕΑ ήταν η δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στην Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και την Έρευνα για Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Έτσι, στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την υπάρχουσα γνώση της ΕΕΑ για σκοπούς βελτίωσης. Πέρα από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής προσέγγισης, περιγράφονται επίσης μελέτες που διερευνούν την επίδρασή της στην προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων (διάσταση της ποιότητας). Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη, εγκυροποίηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Η μεθοδολογική πρόοδος που συντελέστηκε επέτρεψε την εξαγωγή αποτελεσματικότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικού και σχολείου στις διαφορές που παρουσιάζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010· Goldstein, 2003· Scheerens, 2013· Kyriakides et al., 2021). Πρόοδος έχει, επίσης, σημειωθεί και στο θεωρητικό τομέα της εν λόγω ερευνητικής περιοχής, όσον αφορά στη διατύπωση σαφέστερων ορισμών στις έννοιες που χρησιμοποιούνται καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις (Scheerens, 2016). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη θεωρητικών μοντέλων τα οποία να είναι σε θέση να αποτελέσουν μια βάση για την ανάπτυξη θεωρίας, ενώ το πρόβλημα επιδεινώνεται με τη σπάνια αξιοποίηση των υπαρχόντων μοντέλων (Creemers & Kyriakides, 2015).

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται τα βασικά θεωρητικά σχήματα της ΕΕΑ και επισημαίνεται ότι κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές είχαν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία χαρακτηρίζονταν από συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας, όπως την κοινωνιολογική και τη ψυχολογική προσέγγιση (π.χ., Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Έρευνες

που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας των μοντέλων αυτών αποκάλυψαν την ανάγκη να ληφθεί υπόψη ότι η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Kyriakides, 2008). Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson, 2001). Παράλληλα, η εισήγηση αυτή τονίζει ότι είναι σημαντικό τα σύγχρονα μοντέλα της ΕΕΑ να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας και σχολικής μονάδας, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνωστικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα μάθησης και το προσωπικό μαθησιακό τους στυλ.

Με βάση τα πιο πάνω, αναπτύχθηκε το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2008) με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ της ΕΕΑ και της Έρευνας για Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, τονίζεται η ανάγκη καθιέρωσης μιας προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) και θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Πέραν, όμως, από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής αυτής προσέγγισης γίνεται αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασής της στην προώθηση της μάθησης. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση.

Ιστορική Αναδρομή της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Η ανάγκη για δημιουργία και εξέταση θεωρητικών μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας έγκειται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, ένα μοντέλο εξυπηρετεί στην ευκολότερη και απλούστερη ερμηνεία των ευρημάτων προηγούμενων εμπειρικών ερευνών. Δεύτερον, η καθιέρωση και ο έλεγχος θεωρητικών μοντέλων συμβάλει στην καθοδήγηση των νέων ερευνητών στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αποτρέποντας την άσκοπη διερεύνηση ήδη γνωστών θεμάτων και καταδεικνύοντας τομείς στους οποίους επιπρόσθετη έρευνα είναι αναγκαία. Τέλος, ένα θεωρητικό μοντέλο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικούς, διευθυντές, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής) (Creemers & Kyriakides, 2006).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές έχουν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία χαρακτηρίζονταν από συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας, όπως την κοινωνιολογική και τη ψυχολογική προσέγγιση (π.χ., Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Τα μοντέλα αυτά χαρακτηρίζονται από μια πολυεπίπεδη δομή, όπου τα σχολεία εδράζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι τάξεις εδράζονται σε σχολεία και οι μαθητές εδράζονται σε τάξεις. Για τον εντοπισμό και την αιτιολόγηση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στα μοντέλα γίνεται χρήση τόσο θεωριών διοίκησης όσο και θεωριών μάθησης. Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σε αυτή τη φάση των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, θεωρείται το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994). Η εγκυρότητα του μοντέλου αυτού έχει

αναδειχθεί μέσα από έξι έρευνες οι οποίες διενεργήθηκαν σε δύο διαφορετικές χώρες (de Jong, Westerhof, & Kruiter, 2004· Driessen & Sleegers, 2000· Kyriakides, 2005· Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000· Kyriakides & Tsangaridou, 2008· Reezigt, Guldemond, & Creemers, 1999). Οι έρευνες αυτές προσέφεραν εμπειρική υποστήριξη στις κυριότερες υποθέσεις του μοντέλου και αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις των διάφορων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών είναι πολυεπίπεδες (Kyriakides, 2008). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα των πλείστων ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που διενεργούνται σε διάφορες χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000) και στηρίζει την υπόθεση ότι τα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα. Ωστόσο, εκτός από την πολυεπίπεδη φύση της αποτελεσματικότητας, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα διάφορα επίπεδα είναι πιο σύνθετες από ότι υπέθεταν τα προηγούμενα μοντέλα (Kyriakides, 2008). Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις επιδράσεις που προκύπτουν δια μέσου των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα επίπεδα της τάξης και του μαθητή και καταδεικνύουν τη σημασία διερεύνησης της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004). Παράλληλα, μια σύνθεση των πιο πάνω ερευνών έχει καταλήξει σε εισηγήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη του ολιστικού μοντέλου, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides, 2008). Έρευνες που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας του ολιστικού μοντέλου, καθώς και έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της σταθερότητας των σχολικών επιδράσεων (π.χ., Gray, Goldstein, & Jesson, 1996· Gray, Goldstein, & Thomas, 2001· Thomas, 2001· Thomas, Peng, & Gray, 2007) αναφέρουν αδυναμίες των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας με σημαντικότερη να αφορά στο ότι η σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται ως ένα στατικό φαινόμενο. Η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson, 2001).

Παράλληλα, είναι σημαντικό τα σύγχρονα μοντέλα να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας κάθε σχολικής μονάδας, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνωστικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα μάθησης και το προσωπικό μαθησιακό τους στυλ (Tomlinson, 1999). Οι έρευνες κατά τη δεκαετία του 80' των Brookover, Beady, Flood, Schweitzer και Wisenbaker (1979) και Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, και Smith (1979), ανέδειξαν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν σχολεία σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Αυτό άλλωστε αποτελούσε και τον πρωταρχικό σκοπό της ΕΕΑ που δεν ήταν άλλος από να αναδείξει ποιοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος μπορούσαν άμεσα ή/και έμμεσα να εξηγήσουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), την αρχική επίδοση, την προσωπικότητα, το φύλο και την εθνικότητα (Creemers & Kyriakides, 2008· Scheerens, 2014). Σταδιακά, όμως, η ΕΕΑ άρχισε να δίνει περισσότερη έμφαση στη εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων (διάσταση της ποιότητας), παρά στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών που

προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (διάσταση της ισότητας) με το επιχείρημα ότι προωθώντας την ποιότητα ταυτόχρονα επιτυγχάνεται και ισότητα στην εκπαίδευση (Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2018).

Η εκπαίδευση αναμένεται να επιτύχει υψηλά αποτελέσματα σε διάφορες θεματικές περιοχές και τομείς της μάθησης. Παρ' όλα αυτά, διεθνείς έρευνες αξιολόγησης δείχνουν ότι στην Ευρώπη περίπου το 20% των νέων δεν διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Για παράδειγμα, η πρόσφατη μελέτη της PISA αποκάλυψε ότι το 22% των Ευρωπαίων μαθητών έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Η μελέτη έδειξε, επίσης, ότι ένας μαθητής 15 ετών ο οποίος προέρχεται από ένα σχετικά μειονεκτικό οικογενειακό περιβάλλον είναι 2,37 φορές πιο πιθανό να έχει χαμηλή επίδοση (δηλαδή η βαθμολογία του να είναι κάτω από το επίπεδο 2 που μετρά τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά) από έναν μαθητή που προέρχεται από μια εύπορη οικογένεια (βλ. OECD, 2012· Schleicher, 2014). Η PISA αναφέρει, επίσης, ότι το 40% της διακύμανσης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά βρίσκεται ανάμεσα στα σχολεία της ίδιας χώρας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας χώρας. Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου οι οποίες να αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι οι παρεμβάσεις στήριξης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ισχυρότερες επιδράσεις από τις παρεμβάσεις που αφορούν στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scheerens & Bosker, 1997· Townsend, 2007). Επιπρόσθετα, η εξέταση προγραμμάτων αποτελεσματικότητας που εστιάζουν στη βελτίωση της επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλές βασικές δεξιότητες, δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003· Creemers & Kyriakides, 2012· Hattie, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, οι Creemers και Kyriakides (2008) έχουν αναπτύξει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο περιγράφεται πιο κάτω.

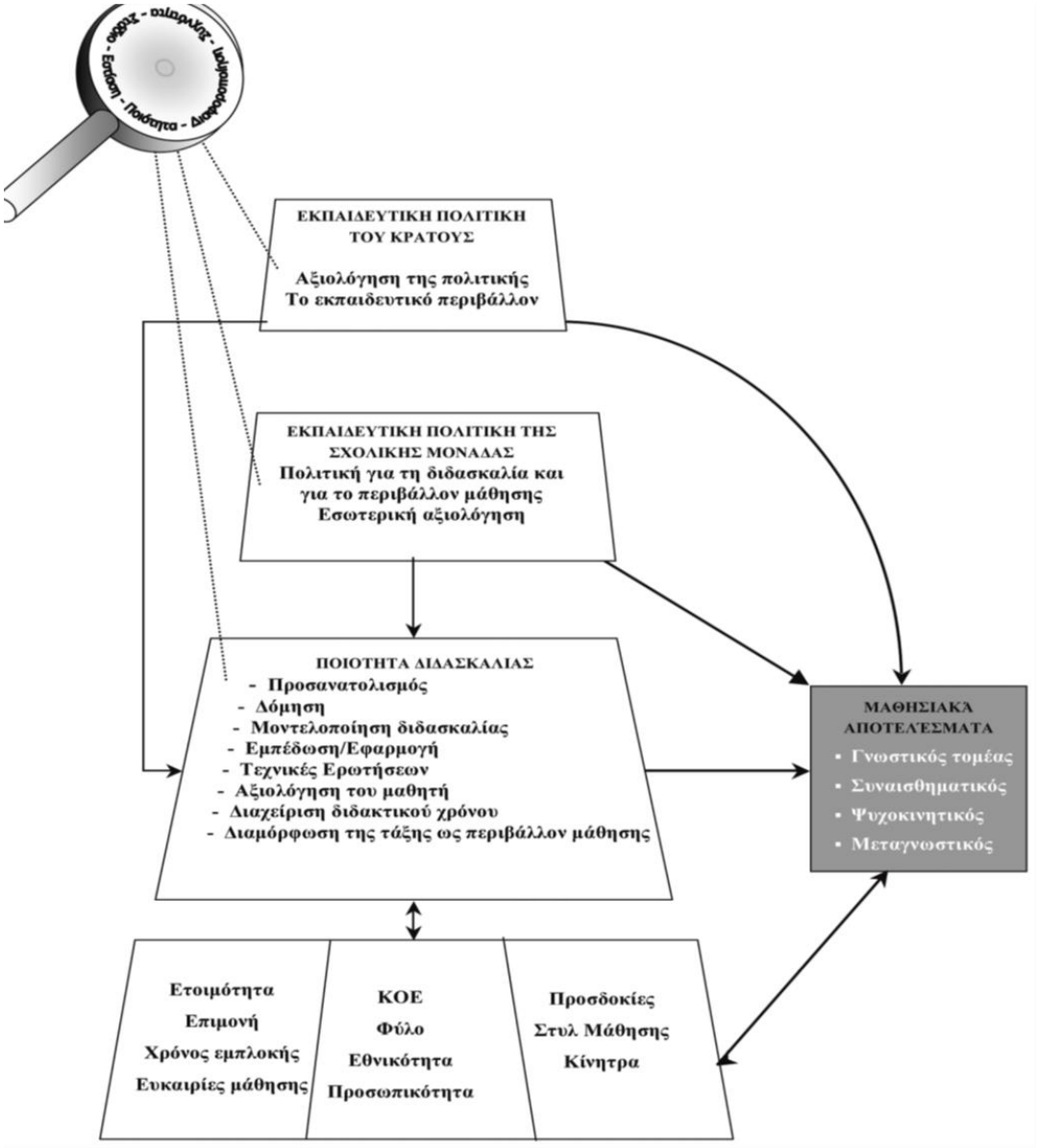
Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Α) Βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ

Το ΔΜΕΑ βασίζεται στις ακόλουθες τρεις βασικές υποθέσεις. Πρώτον, το γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζονται αποκλειστικά στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε αντίθεση με το εύρος των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (γνωστικοί, μεταγνωστικοί και συναισθηματικοί), αποκαλύπτει ότι τα μοντέλα της ΕΕΑ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και τους πιθανούς τρόπους εφαρμογής τους για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό υποδεικνύει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητο να ορίζονται με ευρύτερο τρόπο και να μην περιορίζονται στην απλή επίτευξη βασικών δεξιοτήτων. Συνεπάγεται, επίσης, η χρήση νέων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας. Δεύτερον, ένας σημαντικός περιορισμός των υπαρχουσών προσεγγίσεων στη δημιουργία μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δεν συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, το ΔΜΕΑ έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να βοηθά τους υπεύθυνους χάραξης

εκπαιδευτικής πολιτικής και τους άλλους εμπλεκομένους να αναλαμβάνουν δράση για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών με τη λήψη ορθολογιστικών αποφάσεων σχετικά με τη βέλτιστη προσαρμογή των παραγόντων του μοντέλου στην παρούσα κατάσταση των σχολικών οργανισμών ή/και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2012). Τέλος, το ΔΜΕΑ πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφει την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι το μοντέλο μπορεί αφενός να βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης, αλλά την ίδια στιγμή κάποιοι από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι αλληλένδετοι.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά, το ΔΜΕΑ λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες (Teddlie & Reynolds, 2000). Συνεπώς, το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και αναφέρεται σε παράγοντες που δρουν στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (*μαθητή, τάξης, σχολείου* και *εκπαιδευτικού συστήματος*) που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι ρόλοι των βασικών εμπλεκομένων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού) αναλύονται. Πέραν όμως από αυτά τα δύο επίπεδα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και οι οποίοι αναμένεται να επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο. Το επίπεδο του συστήματος αναφέρεται στην επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται παράλληλα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί οργανισμοί δρουν. Παράγοντες όπως οι κοινωνικές αξίες που προωθούν τη μάθηση, καθώς και η σημασία που προσδίδεται στη μάθηση από την κοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση των προσδοκιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των διάφορων εμπλεκομένων αναφορικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.



Διάγραμμα 1. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Επιπλέον το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και συστήματος έχουν τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς εκτός από την επίδοση των μαθητών είναι σε θέση να επηρεάζουν και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι η επίδραση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος είναι απαραίτητο να ορίζονται και να υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης. Συγκεκριμένα, η πολιτική για τη διδασκαλία και οι δράσεις που αναλαμβάνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής πρέπει να μετρούνται διαχρονικά και σε σχέση με τις αδυναμίες που παρατηρούνται σε ένα σχολείο. Η υπόθεση είναι ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία είναι σε θέση να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν πολιτική αναφορικά με τις πτυχές της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος που χρήζουν βελτίωσης, είναι παράλληλα σε θέση να βελτιώνουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και κατ' επέκταση την

αποτελεσματικότητά τους. Μόνο οι αλλαγές σε παράγοντες στους οποίους τα σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα αναμένεται να σχετίζονται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό υπονοεί ότι η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκονται τα υπό διερεύνηση υποκείμενα (Creemers & Kyriakides, 2009). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι υπάρχει ανάγκη αναγνώρισης και ενδελεχούς διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των διάφορων παραγόντων αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση στην προσπάθεια μοντελοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορεί να αποκαλύψει ομαδοποιήσεις παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Κατά συνέπεια, δια μέσου της προσέγγισης αυτής, πιθανόν να προκύψουν ολιστικές στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012).

Τέλος, η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δεν γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν έναν παράγοντα είναι: *η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα* και *η διαφοροποίηση*. Η *συχνότητα* αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην *εστίαση* λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά στο σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το *στάδιο* αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η *ποιότητα* αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Τέλος, η *διαφοροποίηση* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα/φορείς που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών. Η αντίληψη του πολυδιάστατου χαρακτήρα των παραγόντων αποτελεσματικότητας συμβάλλει τόσο στην καλύτερη απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αποτελεσματικοί, αλλά συνεισφέρει επίσης και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης και προώθησης της μάθησης.

Καθώς ένας από τους βασικότερους στόχους της εισήγησης αυτής είναι η παρουσίαση των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του μοντέλου στο επίπεδο του σχολείου και κατ΄ επέκταση η αναφορά σε πειραματικές έρευνες που έγιναν στην Κύπρο και στο εξωτερικό με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, πιο κάτω θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των σχολικών παραγόντων και στις επιμέρους πτυχές τους.

Β) Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Αναφορικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στις ακόλουθες δύο πτυχές της σχολικής πολιτικής οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση τόσο σε επίπεδο μαθητή, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης): *α) τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία* και *β) την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.* Οι δύο αυτοί παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου δεν υπονοούν την απλή ανάπτυξη επίσημων εγγράφων για την εγκαθίδρυση της πολιτικής του σχολείου. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου αναφέρονται κυρίως στις δράσεις που αναλαμβάνονται από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους να αποκτήσουν μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα ως προς το ρόλο τους και τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του. Έτσι, θεωρείται σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύσσει πολιτική σε θέματα που αφορούν στις δύο προαναφερθείσες πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008):

> *1) Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*
>
> *2) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.*
>
> *3) Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
>
> *4) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και των ενεργειών που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*

Όσον αφορά στον παράγοντα σχετικά με την πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, αυτός περιλαμβάνει τις τρεις πιο κάτω πτυχές:

i. *Ποσότητα διδασκαλίας:* Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά κάποια προβλήματα που μειώνουν το διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα αφού πρέπει να εκτελούνται διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας μπορεί να αποφευχθεί αναλαμβάνοντας δράσεις για τις ακόλουθες τέσσερις πτυχές: (α) τις απουσίες των μαθητών, (β) τις απουσίες των εκπαιδευτικών, (γ) την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, και (δ) την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία.

ii. *Ευκαιρίες μάθησης:* Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία. Η

ανάπτυξη αυτής της πτυχής δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να δραστηριοποιηθούν, μειώνοντας έτσι τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, ο παράγοντας της πολιτικής του σχολείου για τις ευκαιρίες μάθησης περιλαμβάνει: (α) αξιοποίηση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος, και (β) βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

iii. *Ποιότητα διδασκαλίας:* Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί (*δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, υποβολή ερωτήσεων, εμπέδωση, αξιολόγηση του μαθητή, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση μαθήματος, περιβάλλον μάθησης στην τάξη*) δεν αναφέρονται σε μια μόνο προσέγγιση διδασκαλίας όπως τη μετωπική διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση, αλλά υποστηρίζουν και τον οικοδομισμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι, επίσης, καίριας σημασίας να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής καθώς σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2012).

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά στις ακόλουθες τέσσερις πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου:

α) τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

β) τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

γ) την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία

δ) την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και

Οι πρώτες τρεις πτυχές του παράγοντα αναφέρονται στους κανονισμούς που έχει αναπτύξει το σχολείο για την καθιέρωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος εντός και εκτός των τάξεων. Εδώ ο όρος μάθηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση που λαμβάνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αφενός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επιδράσει αφετέρου στη διδακτική τους πράξη, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τη μάθηση των μαθητών τους. Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την παροχή πηγών μάθησης. Η διαθεσιμότητα των πηγών εκμάθησης στα σχολεία μπορεί να μην έχει μόνο επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών.

Γ) Η Εγκυρότητα του ΔΜΕΑ

Μέχρι σήμερα η εγκυρότητα του ΔΜΕΑ έχει εξεταστεί μέσα από διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα, έχουν διενεργηθεί περισσότερες από 20 εμπειρικές έρευνες και τρεις μετα-αναλύσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξέταση των κυριότερων υποθέσεων του μοντέλου (βλ. Kyriakides et al., 2021 για μια εκτενή αναφορά στις έρευνες αυτές). Τα ευρήματα από τις έρευνες και τις μετα-αναλύσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 1. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές

παραδοχές του μοντέλου μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών. Πρώτον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία από αυτές τις έρευνες και μετα-αναλύσεις δεν δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, μέσα από όλες τις έρευνες υποστηρίζεται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του μοντέλου. Δεύτερον, οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Τρίτον, όλες οι έρευνες αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ.

Οι μετα-αναλύσεις ερευνών που αφορούσαν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010) και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013) παρείχαν στήριξη στην επίδραση των περισσοτέρων παραγόντων του σχολείου και της τάξης στην επίδοση των μαθητών και επίσης, κατέδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών ασχολήθηκαν μόνο με τη διάσταση της συχνότητας αυτών των παραγόντων. Όσον αφορά στην προσπάθεια του μοντέλου για αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που δρουν στο ίδιο επίπεδο, επτά έρευνες έδειξαν ότι οι διδακτικές δεξιότητες που μετρούνται μέσω του ΔΜΕΑ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε συγκεκριμένα στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων στρατηγικών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ. Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013a). Όσον αφορά στην επίδραση των παραγόντων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να αναγνωριστεί ο εντοπισμός κυρίως άμεσων επιδράσεων τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Creemers, 2012). Ακόμη, υπάρχει μια έρευνα που παρέχει υποστήριξη στον περιστασιακό χαρακτήρα των παραγόντων του σχολείου. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία βρέθηκαν να έχουν ισχυρότερες επιδράσεις σε σχολεία όπου η ποιότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης ήταν χαμηλή (Creemers & Kyriakides, 2009).

Πίνακας 1. Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις

Υποθέσεις του ΔΜΕΑ	**Έρευνες**	**Μετα-αναλύσεις**
1. Πολυεπίπεδο μοντέλο	Όλες	Όλες
2. Χρήση πέντε διαστάσεων μέτρησης:		
α) παραγόντων στο επίπεδο της τάξης	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20	
β) παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου	1, 3, 4, 17, 19	
3. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 23	2
4. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 3, 4, 17, 18, 19	1

5. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα	15, 22	3
6. Περιπτωσιακός χαρακτήρας των σχολικών παραγόντων	1	
7. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο: στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 23	2
8. Αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων που ερμηνεύουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων	3, 19	
Αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με οποιαδήποτε υπόθεση	Καμία	Καμία

Έρευνες:

1) A longitudinal study measuring teacher and school effectiveness in different subjects (i.e., mathematics, language and religious education) and different learning domains (cognitive and affective) (Kyriakides & Creemers, 2008).
2) A study investigating the impact of teacher factors on achievement of Cypriot students at the end of pre-primary school (Kyriakides & Creemers, 2009).
3) A follow-up study testing the validity of the dynamic model at the school level by looking at the extent to which changes in the functioning of school factors can predict changes in the effectiveness status of schools in different subjects (i.e., mathematics and language) (see Creemers & Kyriakides, 2010b).
4) A European study testing the validity of the dynamic model at teacher, school and system level (Panayiotou et al., 2014).
5) A study in Canada searching for grouping of teacher factors included in the dynamic model and revealing specific stages of effective teaching (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
6) An experimental study investigating the impact upon student achievement of a teacher professional development approach based on the dynamic approach (Antoniou & Kyriakides, 2011).
7) Examining not only the impact but also the sustainability of the dynamic approach on improving teacher behaviour and student outcomes (Antoniou & Kyriakides, 2013).
8) Searching for stages of teacher's skills in assessment (Christoforidou et al., 2014).
9) The effects of two intervention programmes on teaching quality and student achievement revealing the added value of the dynamic approach (Azkiyah et al., 2014).
10) Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment in two different countries (Cyprus and Greece) (Christoforidou & Xirafidou, 2014).
11) Using observation and student questionnaire data to measure the impact of teaching factors on mathematical achievement of primary students in Ghana (Azigwe et al., 2016).
12) Examining the impact of teacher behaviour on promoting students' cognitive and metacognitive skills (Kyriakides et al., 2020).
13) Investigating the impact of teacher factors on slow learners' outcomes in language (Ioannou, 2018).
14) Integrating generic and content-specific teaching practices when exploring teaching quality in primary physical education (Kyriakides, Tsangaridou et al., 2018).
15) A European study looking at the impact of national educational policies on student achievement (Kyriakides, Georgiou et al., 2018).
16) A longitudinal study investigating for the short- and long-term effects of the home learning environment and teacher factors included in the dynamic model on student achievement in mathematics (Dimosthenous et al., 2020).
17) A case study of policy and actions of Rivers State, Nigeria to improve teaching quality and the school learning environment (Lelei, 2019).
18) Exploring school resource and teacher qualification policies, their implementation and effects on schools and students' educational outcomes in Brazil (Paget, 2018).
19) A longitudinal study investigating the impact of school policy and stakeholders' actions on student achievement gains in mathematics (Kyriakides, Creemers et al., 2015).
20) Do teachers exhibit the same generic teaching skills when they teach in different classrooms (Kokkinou & Kyriakides, 2018).
21) A longitudinal study on the impact of instructional quality on student learning in primary schools of Maldives (Musthafa & Kyriakides, 2023)
22) Searching for the impact of national culture dimensions on student achievement (Mejía-Rodríguez & Kyriakides, 2023)
23) Stages of teaching skills in Taiwan based on the Dynamic Model of Educational Effectiveness (Antoniou et al., 2025).

Μετα-αναλύσεις:

1) A quantitative synthesis of 67 studies exploring the impact of school factors on student achievement (Kyriakides et al., 2010).
2) A quantitative synthesis of 167 studies investigating for the impact of generic teaching skills on student achievement (Kyriakides, Chirstoforou, & Charalambous, 2013).
3) A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness (Mejía-Rodríguez & Kyriakides, 2022).

Τέλος, μια έρευνα που συγκέντρωσε δεδομένα από τα ίδια σχολεία σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (2003-2004 και 2008-2009) έδειξε ότι οι αλλαγές στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου μπορούν να εξηγήσουν την ταξινόμηση των σχολείων σε εκείνα που κατάφεραν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και σε εκείνα που παρέμειναν εξίσου αποτελεσματικά ή ακόμη παρουσίασαν μείωση στην αποτελεσματικότητά τους (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010β). Συνεπώς, η έρευνα αυτή ήταν σε θέση να ελέγξει μία από τις βασικότερες διαφορές του ΔΜΕΑ από τα προηγούμενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, η οποία σχετίζεται με την προσπάθειά του να συσχετίσει τις μεταβολές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων με τις μεταβολές στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου.

Παρόλο που οι προαναφερθείσες έρευνες παρέχουν στήριξη στα βασικά χαρακτηριστικά και τις υποθέσεις του ΔΜΕΑ, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες θα πρέπει να διεξαχθούν προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον οι παράγοντες του μοντέλου συνδέονται με την επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, έχει διεξαχθεί μια συγκριτική έρευνα σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, η οποία αποκάλυψε ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Επιστήμης (Panayiotou et al., 2014· Panayiotou, Kyriakides, & Creemers, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα αυτή έχει διεξαχθεί σε έξι μόνο χώρες εντός της Ευρώπης, συγκριτικές μελέτες πρέπει επίσης να διενεργηθούν για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να εξηγήσουν τη διακύμανση στην επίδοση των μαθητών σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα. Τέτοιες συγκριτικές έρευνες, μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος αλλά και να συμβάλουν στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα, σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια (Reynolds, 2006).

Σύνδεση της Έρευνας Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και της Σχολικής Βελτίωσης

Η εισήγηση αυτή υποστηρίζει ότι το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008) μπορεί να συμβάλει στην καθιέρωση μιας προσέγγισης βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία έχουν εγκυροποιηθεί. Ο ισχυρισμός για χρήση μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα είναι γενικά αποδεκτός και χρησιμοποιείται σε πληθώρα πολιτικών έγγραφων. Ο όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα βελτίωσης πρέπει να εισάγονται μετά από συστηματική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς που καταδεικνύουν τις επιδράσεις τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Slavin, 2002). Το ΔΜΕΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μια σειρά από έρευνες ήταν σε θέση να παρέχουν εμπειρική στήριξη στην εγκυρότητά του, όπως διαφάνηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ΔΜΕΑ είναι ότι δεν αναφέρεται μόνο σε παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ερμηνεία της διακύμανσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αλλά προσπαθεί επίσης να εξηγήσει γιατί αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί με την ενσωμάτωση διαφορετικών

θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατή η γνωστοποίηση σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους που συμμετέχουν στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης, η εμπειρική υποστήριξη των παραγόντων με τους οποίους ασχολούνται και ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Μέσω της προσέγγισης αυτής, οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση με ευέλικτο τρόπο, να την προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου τους. Συνεπώς, πιο κάτω προτείνεται μια δυναμική προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Α) Βασικά χαρακτηριστικά της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η δυναμική προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας προωθεί το σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης τα οποία βασίζονται σε μια θεωρία η οποία έχει συστηματικά ελεγχθεί (Mosteller & Boruch, 2002· Slavin, 2002). Αυτό υπονοεί ότι η στήριξη μόνο στις εμπειρίες των διάφορων εμπλεκομένων του σχολείου μπορεί να είναι περιοριστική όσον αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (Britzman, 1991). Αυτό υποστηρίζεται δεδομένου ότι φαίνεται να υπάρχουν λίγα (και εάν βέβαια υπάρχουν) στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που να δηλώνουν ότι η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερομένους για να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα βελτίωσης, χωρίς να προσφέρεται ένα εγκυροποιημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να ανταποκρίνεται στις ατομικές επαγγελματικές τους ανάγκες και να συμβάλει στον καθορισμό προτεραιοτήτων για βελτίωση, είναι σε θέση να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους (Scheerens, 2013; Smith & Hatton, 1992). Ομοίως, πολλές έρευνες τονίζουν την ανάγκη για παροχή ενός τεκμηριωμένου πλαισίου, το οποίο να βασίζεται σε μια θεωρία και να είναι σε θέση να αποτελέσει τη βάση της προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητς στην εκπαίδευση (π.χ., Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008· Buczynski & Hansen, 2010· Domitrovich et al., 2009· Yoon et al., 2007). Έτσι, η δυναμική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση βασίζεται στο δικό της θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται σε συγκεκριμένος παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή αλλαγών σε επίπεδο σχολείου. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στο ΔΜΕΑ, το οποίο αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, και την ίδια στιγμή μέσω της παρουσίασης των παραγόντων και των διαστάσεων μέτρησής τους, προσφέρει ευκαιρίες ευέλικτης αντιμετώπισης της βελτίωσης στην εκπαίδευση (Sammons, 2009).

Επίσης, η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ρόλο που αναμένεται να διαδραματίσει η συμβουλευτική και ερευνητική ομάδα, προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Creemers & Kyriakides, 2012). Η ερευνητική ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στα σχολεία εμπειρογνωμοσύνη και τη διαθέσιμη βιβλιογραφία για τη βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται σε κάθε σχολείο.

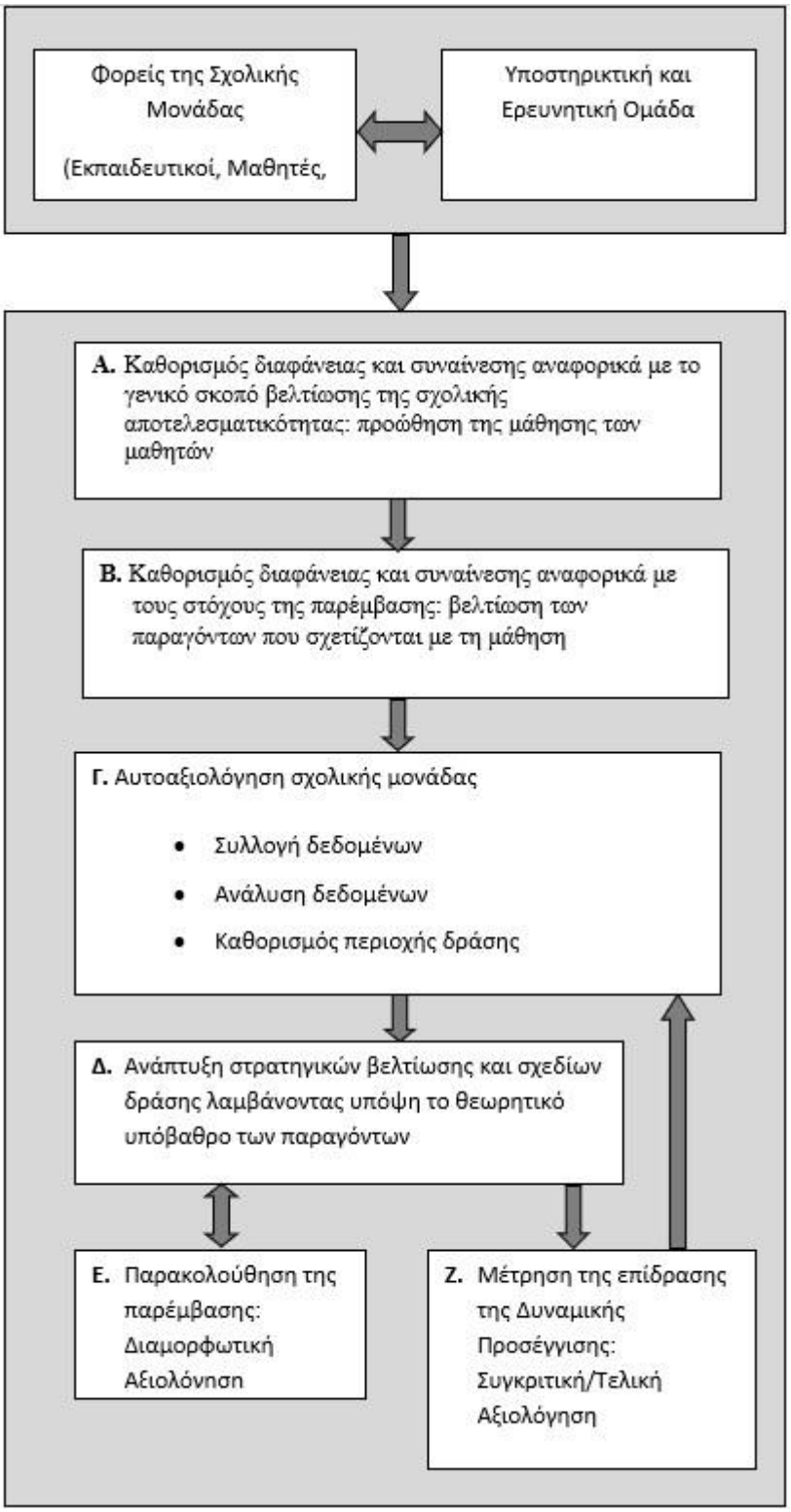
Παρά το γεγονός ότι ένα σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια επαγγελματική κοινότητα η οποία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δικών της στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς δεν αφήνονται μόνοι τους στην προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής των στρατηγικών και των δράσεων τους, αλλά ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας και των άλλων διαθέσιμων πόρων εντός και εκτός του σχολείου (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013b).

Η δυναμική προσέγγιση ασχολείται ταυτόχρονα και με την επίδραση του προγράμματος βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει μια τελική αξιολόγηση η οποία γίνεται με τη χρήση παρόμοιων προσεγγίσεων με εκείνες που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών αναμένεται να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της δυναμικής προσέγγισης στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Κατ' επέκταση, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια ειδική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση, όπου είναι απαραίτητο τα ενδιαφερόμενα μέλη και η ερευνητική ομάδα να συνεργαστούν προκειμένου να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης και σχέδια δράσης, αλλά κάθε εμπλεκόμενος να διαδραματίσει το δικό του ρόλο με βάση τη δική του γνώση και εμπειρία, ώστε η συνεισφορά του στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου να είναι ουσιαστική.

Τέλος, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στο ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου (ιδιαίτερα στο διαμορφωτικό σκοπός της αξιολόγησης) για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της πολιτικής για το μαθησιακό περιβάλλον ως πρωταρχικούς παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν τους δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση για τη βελτίωση της λειτουργίας της πολιτικής του σχολείου τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει σημαντική θέση στη δυναμική προσέγγιση προκειμένου να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσής τους (Demetriou & Kyriakides, 2012).

Β) Βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης

Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται, η ενεργός συμμετοχή των μελών του σχολικού οργανισμού και της ερευνητικής ομάδας σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, είναι απαραίτητη. Η ικανότητά τους να εργαστούν από κοινού και να ανταλλάξουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος βελτίωσης του σχολείου. Τα έξι στάδια που ακολουθούνται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω.



Διάγραμμα 2. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

1. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους γενικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου, θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου***

Το πρώτο βήμα κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια σαφής κατανόηση του σκοπού και του τρόπου με τον οποίο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί (Wiggins και McTighe, 1998). Επιπλέον, πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση για συλλογική εργασία, ωστόσο, όπως τονίζουν οι Chapman και Fullan (2007), οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων στις προσπάθειες αλλαγών του σχολείου, αν και αυτό μπορεί να αποβεί ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του. Συνεπώς, είναι σημαντικό να θεσπιστούν διαδικασίες οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη σαφή κατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων ως προς τους στόχους βελτίωσης του σχολείου. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, τονίζεται ότι η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως ο απώτερος στόχος κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου. Ωστόσο, κατά την παρουσίαση της δυναμικής προσέγγισης στους εμπλεκόμενους φορείς, είναι πιθανόν να μην επιτευχθεί συναίνεση και συμφωνία μεταξύ όλων των μελών όσον αφορά στο σχέδιο βελτίωσης. Παρόλο που η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένεται ότι όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού θα επιθυμούν να συμμετάσχουν στο σχέδιο βελτίωσης. Από την άλλη πλευρά, είναι κρίσιμο σε αυτό το σημείο να εξασφαλιστεί συμφωνία μεταξύ ενός επαρκούς αριθμού μελών του σχολείου όσον αφορά στον κύριο σκοπό και τους ενδιάμεσους στόχους του σχεδίου βελτίωσης, οι οποίοι να επιθυμούν να συμμετέχουν και να προσφέρουν από το χρόνο και την ενέργειά τους για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο, πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση τόσο της σχολικής κοινότητας, όσο και της ερευνητικής-υποστηρικτικής ομάδας για την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.

2. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου ώστε να επιτευχθεί βελτίωση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση***

Η υιοθέτηση της δυναμικής προσέγγισης υποθέτει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες σχεδιασμού προγραμμάτων που να απευθύνονται σε αλλαγές σε όλους τους τομείς του σχολείου, με την προοπτική να υπάρξει βελτίωση στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται (Creemers & Kyriakides, 2012). Με βάση την υπόθεση αυτή, η εμπλοκή του σχολείου σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητάς του αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το στάδιο αυτό περιλαμβάνει αναφορά στους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ και οι οποίοι σχετίζονται με την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στην διασφάλιση της συναίνεσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών. Θα πρέπει συνεπώς, να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ότι ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του. Άρα, η εμπλοκή των σχολείων σ' ένα

πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakides, Ioannou, Charalambous, & Michaelidou, 2024).

Αφού παρουσιαστεί το ΔΜΕΑ, το οποίο αποτελεί τη θεωρητική βάση του προγράμματος στα μέλη του σχολείου, θα τονιστεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς εντοπισμού περιοχών βελτίωσης. Αυτό θα οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων για τον κάθε παράγοντα. Έτσι, τα μέλη του σχολείου θα ασχολούνται με τους παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης έχοντας υπόψη ότι η βελτίωσή τους θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα μέλη του σχολείου που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα για τη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να πειστούν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο σχετίζονται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα και χρειάζεται να λειτουργούν όσο το δυνατό καλύτερα, έτσι ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθεί συλλογή στοιχείων τα οποία σχετίζονται με τις προτεραιότητες βελτίωσης και με παράγοντες στους οποίους πιθανόν να υπάρχουν αδυναμίες.

3. Εντοπισμός περιοχής δράσης

Οι διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου και τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας του, πρέπει να αναληφθούν από κοινού από την ερευνητική ομάδα και τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Στη συνέχεια, θα συλλεχθούν δεδομένα αξιοποιώντας τα εργαλεία μέτρησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας και θα αναλυθούν με βάση την εμπειρία της ερευνητικής ομάδας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες για τη βελτίωση της λειτουργίας των συγκεκριμένων παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάλυση των δεδομένων, οι ενδιαφερόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει, επίσης, να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία και πρέπει να ενθαρρύνονται ως προς τον εντοπισμό των ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, το εύρος της ανάλυσης θα επεκταθεί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου θα ληφθούν υπόψη. Η περιοχή βελτίωσης, η επιλογή της οποίας γίνεται με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, πρέπει να ανακοινώνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και τα πιθανά σχόλια/αντιδράσεις πρέπει να εξετάζονται προκειμένου να καθοριστεί η περιοχή βελτίωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι στο σχολείο να κατανοήσουν τους παράγοντες για τους οποίους θα αναληφθούν δράσεις.

4. Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης με βάση την υπάρχουσα γνώση για τους παράγοντες προς βελτίωση

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες έχει διεξαχθεί μια σειρά ερευνών, οι οποίες δεν διερευνούν μόνο την επίδραση του κάθε παράγοντα, αλλά επίσης αναφέρουν τις συνθήκες υπό τις οποίες

αυτοί οι παράγοντες έχουν ισχυρότερες επιδράσεις στη μάθηση (Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou, & Charalambous, 2015). Κατά συνέπεια, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων, που αυξάνουν την επίδρασή τους στη μάθηση. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου, παρέχοντας επιπρόσθετες εισηγήσεις για υφιστάμενες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις, προκειμένου να μπορέσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οποίες βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία, τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία και τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το σχολείο, καθώς η ανάπτυξη των σχεδίων δράσης απαιτεί όχι μόνο την εφαρμογή στην πράξη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών στοιχείων, αλλά και την υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών του κάθε σχολείου. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι δράσεις οι οποίες πρέπει να αναληφθούν, τα υπεύθυνα άτομα για την υλοποίηση κάθε δράσης, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της κάθε δράσης και οι απαραίτητοι πόροι οι οποίοι πρέπει να παρέχονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή των δράσεων.

5. Παρακολούθηση της παρέμβασης μέσω μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης για έλεγχο της διαδικασίας βελτίωσης. Ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να τονιστεί για να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχέδια δράσης μπορούν να βελτιωθούν. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι σημαντικός, αφού οι εμπειρίες των μελών της για την ανάπτυξη της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους. Παρόλα αυτά, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν άμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης, και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις και εμπειρίες τους για να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το μηχανισμό αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθούν τα σχέδια δράσης και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συγκέντρωση στοιχείων για σκοπούς βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πληθώρα ερευνών (π.χ., Gray et al., 1999· Shaw & Replogle, 1996). Ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες του σχεδίου δράσης τους και κατ' επέκταση να πάρουν αποφάσεις για βελτίωσή του. Η εναλλαγή ιδεών και εμπειριών με την ερευνητική ομάδα θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να συμφωνήσουν για τη βελτίωση του σχεδίου δράσης τους, έχοντας υπόψη τις ανάγκες αυτών που λαμβάνουν μέρος, αλλά και τις ικανότητές τους. Εάν χρειάζεται επιπλέον στήριξη στα άτομα που θα εφαρμόσουν τους στόχους του σχεδίου δράσης, η ερευνητική ομάδα μπορεί να εισηγηθεί το είδος της υποστήριξης και μεθόδους παροχής βοήθειας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η τελική απόφαση είναι ευθύνη των εμπλεκομένων οι οποίοι αναμένεται να αξιολογήσουν την παρέμβαση του σχεδίου δράσης για

διαμορφωτικούς σκοπούς. Τις περισσότερες φορές, οι εμπλεκόμενοι αλλά και η ερευνητική ομάδα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν όλα τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης και της παρέμβασης. Έτσι, χρησιμοποιώντας διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχολείο μπορεί να εντοπίσει προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και να τα αντιμετωπίσει. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στόχοι που έχουν αναληφθεί για βελτίωση, μπορεί να μην παραμένουν ίδιοι κατά τη διάρκεια της δράσης. Σε γενικές γραμμές, στο στάδιο αυτό, αρχίζει να γίνεται παρακολούθηση της παρέμβασης (διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος) από την ερευνητική ομάδα. Η παρακολούθηση αυτή γίνεται με τακτές επισκέψεις στο σχολείο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διευθυντική ομάδα. Στόχος στο σημείο αυτό είναι η έγκαιρη ανάλυση των δεδομένων και η λήψη διορθωτικών μέτρων, έτσι ώστε να βελτιώνονται τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα.

6. Τελική αξιολόγηση και μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης

Στο έκτο στάδιο, οι εμπλεκόμενοι (με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας) πρέπει να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου, αλλά και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αναμένεται να αυξήσουν τη δέσμευση του σχολείου στη χρήση της προσέγγισης αυτής. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων των μελών του σχολείου που δεν είχαν εμπλακεί άμεσα και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μελλοντικά ανάλογα προγράμματα. Επιπλέον, τα άτομα τα οποία έχουν εμπλακεί άμεσα στο πρόγραμμα, αναμένεται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά στοιχεία για τη λήψη αποφάσεων. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα μέλη του σχολείου να πάρουν αποφάσεις για το κατά πόσο το πρόγραμμα έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ή/και αν θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές και το σχέδιο δράσης τους. Συγκεκριμένα, για να μπορέσει να επιτευχθεί η τελική αξιολόγηση, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να συλλέξουν συγκρίσιμα δεδομένα με αυτά που προκύπτουν από το τρίτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το Διάγραμμα 2 δείχνει ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι μια συνεχής διαδικασία, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικό ένα σχολείο μπορεί να είναι, κάτι που καταδεικνύει ότι η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας λαμβάνεται υπόψη. Οι προσπάθειες βελτίωσης θεωρούνται ως μια συνεχής διαδικασία και ενσωματώνονται στις ευρύτερες διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου.

Η τελική αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει μόνο τους εμπλεκόμενους να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης, αλλά και να εξετάσουν τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Επίσης, η τελική αξιολόγηση θα βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να αποφασίσουν κατά πόσο οι παράγοντες που έχουν αντιμετωπιστεί έχουν βελτιωθεί και αν υπάρχει η ανάγκη θέσπισης νέων προτεραιοτήτων για βελτίωση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν νέα σχέδια δράσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Στην περίπτωση όπου εντοπιστούν νέες προτεραιότητες, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να αναπτύξουν νέα σχέδια δράσης, να δώσουν ευθύνες στο κάθε μέλος για να τα εφαρμόσει και να καθορίσουν μηχανισμούς ελέγχου. Σε μερικές περιπτώσεις η

συλλογή επιπλέον δεδομένων μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης.

Σε γενικές γραμμές, στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης θα διεξαχθεί τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος. Στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το αν οι δράσεις που θα αναληφθούν θα αναφέρονται στην ίδια περιοχή δράσης ή/και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες.

Γ) Διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην επίδοση των μαθητών

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται σε επτά πειραματικές έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συμμετοχική προσέγγιση (participatory approach) η οποία δίνει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι τρεις έρευνες (1,2 και 6) που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 αφορούσαν παρεμβάσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης ήταν μεγαλύτερη από την επίδραση καθεμίας από τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την προσέγγιση η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (competency based approach) και την ολιστική προσέγγιση (holistic approach) (Creemers et al., 2013a).

Οι υπόλοιπες τέσσερις έρευνες (3, 4, 5 και 7) αφορούσαν παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η τρίτη έρευνα παρείχε υποστήριξη στην χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη δημιουργία μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε δημοτικά σχολεία και στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, ενώ η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε Ευρωπαϊκές χώρες και ασχολήθηκε με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για σκοπούς αντιμετώπισης και μείωσης του φαινομένου του εκφοβισμού. Η πέμπτη έρευνα έδειξε την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας. Η έρευνα αυτή εφαρμόστηκε σε ευπαθή κοινωνικά σχολεία τεσσάρων Ευρωπαϊκών χωρών. Τέλος, η έβδομη έρευνα αφορούσε μια τριετή διαχρονική έρευνα που διερεύνησε την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση των σχολικών παραγόντων και την προώθηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η σημασία της παροχής της παρέμβασης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και φάνηκε ότι στα σχολεία που το πρόγραμμα παρέμβασης διάρκησε για περισσότερα από ένα έτος είχαν καλύτερα αποτελέσματα. Εξετάστηκαν επίσης, θέματα βιωσιμότητας της παρέμβασης σε 18 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Πίνακας 2. Πειραματικές μελέτες* σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις (participatory approaches) που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών

Περιοχή διερεύνησης	Επίδραση παραγόντων	Απώτεροι στόχοι
1. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την ολιστική για προσφορά προγραμμάτων επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (n=130)	Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
2. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την προσέγγιση που επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (CBA) για προσφορά προγράμματος επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση (n=240)	Η δυναμική προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
3. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη δημιουργία μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε δημοτικά σχολεία (n=60)	Δεν ήταν δυνατή η εξέταση αφού τα σχολεία δεν ασχολήθηκαν με τους ίδιους παράγοντες αλλά είχαν διαφορετικές περιοχές βελτίωσης	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
4. Ενσωμάτωση της δυναμικής προσέγγισης με την έρευνα για τον εκφοβισμό για συμβολή στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και μείωσης του εκφοβισμού σε σχολεία (n=79) πέντε Ευρωπαϊκών χωρών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη μείωση του εκφοβισμού
5. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας σε ευπαθή κοινωνικά σχολεία (n=72).	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στη σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.
6. Η χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή.	Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή.	Το πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης είχε επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και στα αποτελέσματα των μαθητών (γνωστικά και μετα-γνωστικά) στα Μαθηματικά.
7. Τριετής διαχρονική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση των σχολικών παραγόντων και την προώθηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά. Επίσης, διερευνά τη διάρκεια της παρέμβασης (προσφέροντας την για περισσότερο από ένα έτος) αλλά και θέματα βιωσιμότητάς της σε 18 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.	Η δυναμική προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των σχολικών παραγόντων όταν αυτή προσφέρεται για περισσότερα από 1 έτη.	Η ομάδα σχολείων που χρησιμοποίησε τη δυναμική προσέγγιση για τα δύο πρώτα έτη παρέμβασης ήταν πιο αποτελεσματική από την ομάδα ελέγχου στην προώθηση των γνωστικών αποτελεσμάτων στα μαθηματικά στο τέλος του 1ου, 2ου και 3ου έτους. Τα σχολεία που έκαναν χρήση της δυναμικής προσέγγισης και για τα τρία χρόνια βρέθηκαν να είναι τα πιο

αποτελεσματικά στο τέλος του 3ου έτους.

***Ερευνες:**

1. Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(3), 291-311.
2. Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2013). Searching for stages of teacher skills in αξιολόγησης. *Studies in Educational Evaluation*, *40*, 1-11.
3. Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education, 38*(2), 149-170.
4. Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104.
5. Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D., & Fahie, D. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(1), 121-149.
6. Kyriakides, L., Charalambous, E., Christoforidou, M., Antoniou, P., & Ioannou, I. (2024). Searching for differential effects of the dynamic approach to teacher professional development: A study on promoting formative assessment. *European Journal of Teacher Education.*
7. Kyriakides, L., Ioannou, I., Charalambous, E., & Michaelidou, V. (2024). The dynamic approach to school improvement: investigating duration and sustainability effects on student achievement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, *35*(3), 342–364.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τρεις από αυτές τις έρευνες κατέδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Θα πρέπει, ωστόσο, να αναγνωριστεί ότι απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα η οποία μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ και στην καθιέρωση της δυναμικής προσέγγισης η οποία υποστηρίζει την αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων και τεκμηριωμένων θεωρητικών σχημάτων. Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί ότι οι 6 από τις 7 παρεμβάσεις που αναφέρονται πιο πάνω έγιναν σε «τυπικά» σχολεία για αυτό και τονίζεται η ανάγκη συστηματικής διερεύνησης της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα ερευνών της ΕΕΑ που στόχευαν στην αναζήτηση στρατηγικών για βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων σε αυτού του είδους τα σχολεία (Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979), έγινε η χρήση της δυναμικής προσέγγισης για υποστήριξη των σχολείων αυτών στην πέμπτη έρευνα. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως στόχο να στηρίξει δημοτικά σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Κύπρος, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία), ώστε να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Η βασική θεωρητική παραδοχή του προγράμματος αυτού ήταν ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία κλείνοντας το χάσμα των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών σε σχέση με το υπόβαθρό τους, ιδιαίτερα τις ικανότητές τους και την κοινωνικο-πολιτισμική κατάσταση της οικογένειάς τους. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα αυτό ανέπτυξε μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και αξιολόγησε την επίδρασή της τόσο στην προώθηση της προόδου των μαθητών (διάσταση της *ποιότητας*) όσο και στη μείωση της επίδρασης του ΚΟΕ στα μαθησιακά

αποτελέσματα (διάσταση της *ισότητας*). Συγκεκριμένα, τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να κρατήσουν σταθερή την επίδραση του ΚΟΕ στα τελικά αποτελέσματα των μαθητών τους στα Μαθηματικά, σε σύγκριση με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου όπου η επίδραση του ΚΟΕ είχε αυξηθεί σημαντικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αυτά διαχρονικών ερευνών που έγιναν σε διαφορετικές χώρες και φανερώνουν ότι το μέγεθος της συνολικής επίδρασης του ΚΟΕ αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Hansen, Rosén, & Gustafsson, 2011· Sammons, 2008).

Συμπεράσματα και Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η εισήγηση αυτή ασχολείται με την ανάπτυξη και τον έλεγχο του ΔΜΕΑ καθώς μετά από μια κριτική επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν το 1990, έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί να λάβει υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Το ΔΜΕΑ ενσωματώνει τα αποτελέσματα των ερευνών οι οποίες αποσκοπούσαν στον έλεγχο των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας και κυρίως του ολιστικού μοντέλου, καθώς και τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Συνεπώς, παρουσιάζονται και συζητούνται οι βασικές παραδοχές του ΔΜΕΑ, καθώς και οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Παρουσιάζονται, επίσης, στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του ΔΜΕΑ και παρέχονται προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξή του.

Δεδομένου ότι ένας από τους κύριους στόχους της δημιουργίας του ΔΜΕΑ ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, έχει αναπτυχθεί μια προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση η οποία έχει ως θεωρητικό γνώμονα το μοντέλο αυτό. Η προτεινόμενη δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό στρατηγικών και σχεδίων δράσης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, περιγράφονται αναλυτικά τα κύρια χαρακτηριστικά και στάδια της προσέγγισης αυτής για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, τονίζεται ότι έχουν διεξαχθεί επτά έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης και ότι τα κύρια αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Στην εισήγηση αυτή, προχωρούμε πέρα από την καθιέρωση θεωρητικών μοντέλων που μπορούν να περιγράψουν τη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης του ΔΜΕΑ για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι περαιτέρω έρευνα για την μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να εξεταστούν συστηματικότερα οι διαδικασίες βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητική ατζέντα της ΕΕΑ πρέπει να διευρυνθεί καλύπτοντας θέματα που σχετίζονται όχι μόνο με την μοντελοποίηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, αλλά και με την ανάπτυξη μιας προσέγγισης βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση η οποία να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα όσο και σε θεωρητικά σχήματα που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Αυτοί οι δύο τομείς έρευνας δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως δύο διαφορετικοί τομείς, καθώς έρευνες που αφορούν στη διαδικασία της βελτίωσης των σχολείων μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ.

Περαιτέρω έρευνα είναι επίσης αναγκαία, ούτως ώστε να διερευνηθούν εκτός από τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης και οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες μπορεί όχι μόνο να αποκαλύψουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά και να προσδιορίσουν τις συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής της για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα αυτής της προσέγγισης είναι απαραίτητο να συζητηθούν και να διερευνηθούν. Για παράδειγμα, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι φορείς και η ερευνητική/συμβουλευτική ομάδα μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι η επιτυχής εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ των φορέων του σχολείου και της ερευνητικής ομάδας, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε σχολεία που έχουν ασχοληθεί με τη δυναμική προσέγγιση για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πλέον σε θέση να την εφαρμόσουν με ελάχιστη ή ακόμα και χωρίς ουσιαστική βοήθεια από την ερευνητική ομάδα. Με τον προσδιορισμό των αλλαγών στον ρόλο όλων των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα βελτίωσης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της ερευνητικής ομάδας, θα καταδειχθεί ο δυναμικός χαρακτήρας της προτεινόμενης προσέγγισης και θα προωθηθεί, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, όλες σχεδόν οι παρεμβάσεις που είχαν γίνει μέχρι τώρα σε διάφορες χώρες, κατάφεραν να αναδείξουν την προστιθέμενη αξία της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 2), αλλά τα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτές δεν βρίσκονταν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διερευνηθεί η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη διάσταση της ισότητας. Συνεπώς, με την εφαρμογή του πέμπτου προγράμματος στις τέσσερις χώρες (Κύπρο, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία) κατέστη δυνατή η εύρεση επιδράσεων της δυναμικής προσέγγισης όχι μόνο στη διάσταση της ποιότητας, αλλά και στη διάσταση της ισότητας. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη και το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, χρειάζεται να γίνουν και άλλες έρευνες διερεύνησης της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στη διάσταση της ισότητας και ιδιαίτερα διαχρονικές που να μπορούν να αποκαλύψουν κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές να βελτιώσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(3), 291-311.

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behavior and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 1-12.

Antoniou, P., Tsai, P., Kyriakides, L., & Dimosthenous, A. (2025). Understanding Teacher Professional Development Needs in Taiwan: Stages of teaching skills

based on the Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Studies in Educational Evaluation.*

Azigwe, J.B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development, 51,* 51-61.

Azkiyah, S.N., Doolaard, S., Creemers, B.P.M., & Van Der Werf, M.P.C. (2014). The effects of two intervention programs on teaching quality and student achievement. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 4-11.

Bierman, K., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3)*,* 821-843.

Borman, G.D., Hewes, G. M., Overman, L.T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and student achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research 73*(2), 125-230.

Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach.* Albany: State University Press.

Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.

Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599–607.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model.* London: Routledge/Falmer.

Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for equitable Improvement: Towards a Networked Learning System? *School Leadership and Management, 27*(3), 207-213.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40,* 1-11.

Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 12-25.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347–366.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education, 29*(3), 293–315.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010α). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 263–294.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), 409–427.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 102-119.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013a). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013b). A Dynamic Approach to School Improvement: Main Features and Impact. *School Leadership and Management, 33*(2), 114-132.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.

de Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(1), 3–31.

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education, 38*(2), 149-170.

Domitrovich, C.E., Gest, S.D., Gill, S., Bierman, K.L., Welsh, J.A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal, 46*(2)*,* 567-597.

Donaldson, L. (2001). *The Contingency Theory of Organizations: Foundations for Organisational Science.* Thousands Oaks, CA: Sage.

Driessen, G., & Sleegers, P. (2000). Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(1), 57–79.

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(10), 15-24.

Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models.* London: Edward Arnold.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving school: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.

Gray, J., Goldstein, H., & Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education, 11*(1), 35–51.

Gray, J., Goldstein, H., & Thomas, S. (2001). Predicting the future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A-level. *British Educational Research Journal, 27*(4), 1–15.

Hansen, K.Y., Rosén, M., & Gustafsson, J.-E. (2011). Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(2), 197-211.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kendall, M.G., & Babington, S.B. (1939). The Problem of *m* Rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*, *10*(3), 275–287.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(2), 103–152.

Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(4), 429–446.

Kyriakides, L., Anthimou, M., & Charalambous, C.Y., (2016). Searching for the Impact of Teacher Behavior on Promoting Students' Cognitive and Metacognitive Skills. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2016 Conference "Public Scholarship to Educate Diverse Democracies".* Washington, DC, April 8 – April 12.

Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction, 48*(2), 11-24.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *11*(4), 501–529.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 36,* 143-152.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 183–205.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1*(1), 61–86.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18*(5), 403-424.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*(5), 807-830.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction, 36,* 113-124.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge.

Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal, 34*(6), 807–838.

Mejía-Rodríguez, A. M., & Kyriakides, L. (2022). What matters for student learning outcomes? A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness. *Review of Education*, 34, e3374.

Mejía-Rodríguez, A. M., & Kyriakides, L. (2023). Searching for the impact of national culture dimensions on student achievement: implications for educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 226-246.

Mosteller, F., & Boruch, R. (2002). *Evidence matters: Randomized trials in education research*. Washington, DC: Brookings.

Musthafa, H. S., & Kyriakides, L. (2023). Using student ratings and external observations to detect the effects of quality of teaching on student learning outcomes: a longitudinal study in the Maldives. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–17.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

Olson, J.F., Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26,* 73–93.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2016). Testing the validity of the dynamic model at school level: a European study. *School Leadership & Management, 36*(1), 1-20.

Reezigt, G.J., Guldemond, H., & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical Validity for a Comprehensive Model on Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), 193–216.

Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation, 12*(6), 535–560.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sammons, P. (2008). Zero tolerance of failure and New Labour approaches to school improvement in England. *Oxford Review of Education, 34*(6), 651-664.

Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement, 20*(1), 123-129.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(1), 1-38.

Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School effectiveness and school improvement*, *25*(2), 282-290.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World.* Paris: OECD.

Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Shaw, K.M., & Replogle, E. (1996). Challenges in evaluating school-linked services – toward a more comprehensive evaluation framework. *Evaluation Review, 20*(4), 424–469.

Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.

Smith, D., & Hatton, N. (1992). Towards reflection in teacher education. What counts as Evidence? *A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Deakin University, November, 1992.

Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness* (pp. 35–69). Groningen: ICO.

Teddlie, C., & Reynolds, D., (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.

Thomas, S. (2001). Dimensions of secondary school effectiveness: Comparative analyses across regions. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(3), 285–322.

Thomas, S., Peng, W.J., & Gray, J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education, 33*(3), 261–295.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education, 31*(2), 183-211.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1*(6), 80–83.*Yoon, K.S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2007). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State Scho

Μικροπιστοποιητικά/Μικροδιαπιστευτήρια (Microcredentials) για τη Διά Βίου Μάθηση και την Απασχολησιμότητα:

Μια αλλαγή Παραδείγματος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Συμεού Λοΐζος

Καθηγητής, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Κύπρος

Περίληψη

Οι πρωτοφανείς ρυθμοί αλλαγών στην καθημερινή και επαγγελματική καθημερινότητα του σύγχρονου πολίτη και οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς αποτελούν οριστικό δεδομένο της ζωής μας. Οι εξελίξεις αυτές αναδεικνύουν όλο και πιο έντονα την ανάγκη γεφύρωσης της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, και των αναγκών της ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων. Για το λόγο αυτό, στις 16 Ιουνίου 2022, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), αναγνώρισε το γεγονός ότι οι πολίτες της χρειάζεται να επικαιροποιούν και αναβαθμίζουν συνεχώς τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές τους (up-skilling και re-skilling) και εξέδωσε σύσταση σχετικά με μια ευρωπαϊκή προσέγγιση για τα Μικροδιαπιστευτήρια/ Μικροπιστοποιητικά (Microcredentials) για τη Διά Βίου Μάθηση και την απασχολησιμότητα. Σε λιγότερο από ένα χρόνο, μια μέρα μετά τον εορτασμό της Ημέρας της Ευρώπης στις 9 Μαΐου 2023, η ΕΕ ανακοίνωσε με φεστιβάλ και εορταστικές εκδηλώσεις στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και σε όλα τα κράτη-μέλη ότι το 2023 θα αποτελέσει το Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων. Τα μικροδιαπιστευτήρια συγκέντρωσαν αυξημένη προσοχή στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Δεξιοτήτων 2023 και αναδείχθηκαν ως μια πιθανή λύση για την κάλυψη της αυξανόμενης ζήτησης για μάθηση που συνδέεται με την αγορά εργασίας και σύγχρονες μεθόδους πιστοποίησης. Τα μικροδιαπιστευτήρια αποτελούν μικρές πιστοποιήσεις, τις οποίες οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν για να αποδείξουν την επάρκειά τους σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή τομέα γνώσεων, προσφέροντάς τους έτσι έναν ευέλικτο και προσιτό τρόπο για να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες σε τομείς και δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα στον χώρο εργασίας, τεκμηριώνοντας την ίδια στιγμή την απόκτησή τους. Στην εισήγησή μου στο συνέδριο αυτό, που εστιάζει μεταξύ άλλων στις προκλήσεις και προοπτικές της Δια Βίου Μάθησης, παρουσιάζω και συζητώ τα μικροδιαπιστευτήρια ως δυναμικά δομικά μαθησιακά στοιχεία που σχεδιάζονται για να ενσωματώνουν ακριβή μαθησιακά αποτελέσματα από συμπαγείς, μικρού όγκου, στοχευμένες και βραχυπρόθεσμες μαθησιακές δραστηριότητες. Παράλληλα, συζητώ πώς τα μικροδιαπιστευτήρια δύναται να ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προσφέροντας τους εστιασμένες ευκαιρίες απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προωθώντας έτσι τη Δια Βίου Μάθηση, και πώς δύνανται να έχουν άμεση αξιοποίηση στην επαγγελματική σταδιοδρομία του πολίτη, να είναι προσιτά και να μπορούν να αποκτηθούν χωρίς να διαταράξουν το εργασιακό ή εκπαιδευτικού του/της πρόγραμμα. Τα μικροδιαπιστευτήρια, όπως καταλήγω στην εισήγησή μου, δύνανται μέσα από το σχεδιασμό τους να αποτελέσουν ένα μαθησιακό κεφάλαιο με επίκεντρο τον/την εκπαιδευόμενο/η, αναδεικνύοντας έτσι μια αλλαγή Παραδείγματος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Λέξεις-Κλειδιά: μικροδιαπιστευτήρια, μικροπιστοποιητικά, Microcredentials, Δια Βίου Μάθηση, δεξιότητες, επικαιροποίηση, αναβάθμιση

Abstract

The unprecedented pace of change in the daily and professional life of the modern citizen and the rapid scientific and technological developments in all areas are a definite fact of our lives. These developments increasingly highlight the need to bridge the gap between formal education and training and the needs of a rapidly changing society and the labour market and professions. For this reason, on 16 June 2022, the Council of the European Union (EU) announced the need for its citizens to continuously update and upgrade their knowledge, skills and competences (using the terms "up-skilling" and "re-skilling") and adopted a Recommendation on a European approach to Microcredentials for Lifelong Learning and Employability. Less than a year later, the day after Europe's Day on May, 9 2023, the EU announced with festivals and celebrations in the European Parliament and in all Member States that 2023 will be declared the European Year of Skills. Microcredentials have attracted increased attention during the European Year of Skills 2023 and emerged as a potential solution to meet the growing demand for labour market-related learning and modern certification methods. Microcredentials are small certifications that citizens can obtain to demonstrate their proficiency in a specific skill or knowledge area, thus offering a flexible and accessible way for them to acquire new skills, knowledge and experience in areas and activities that they can directly apply in the workplace, while at the same time documenting their acquisition. In my speech at this conference, which focuses among other on the challenges and perspectives of Lifelong Learning, I present and discuss microcredentials as dynamic learning building blocks designed to incorporate precise learning outcomes from compact, low-volume, targeted and short-term learning activities. At the same time, I discuss how these can empower learners by offering them focused opportunities to acquire skills and competences, thus promoting Lifelong Learning, and how microcredentials have direct relevance to the career of the citizen, are accessible and can be acquired without disrupting his/her work or educational schedule. Microcredentials can, as I conclude in my speech, through their design be a learner-centred learning capital, thus highlighting a paradigm shift in education and training.

Keywords: Microcredentials, Lifelong Learning, skills, up-skilling, re-skilling

1. Εισαγωγή

Οι πρωτοφανείς ρυθμοί αλλαγών στην καθημερινή και επαγγελματική καθημερινότητα του σύγχρονου πολίτη και οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς αποτελούν οριστικό δεδομένο της ζωής μας. Οι εξελίξεις αυτές αναδεικνύουν όλο και πιο έντονα την ανάγκη γεφύρωσης της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, και των αναγκών της ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων.

Για το λόγο αυτό, στις 16 Ιουνίου 2022, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), αναγνώρισε το γεγονός ότι οι πολίτες της χρειάζεται να επικαιροποιούν και αναβαθμίζουν συνεχώς τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές τους (χρησιμοποιήθηκαν μάλιστα οι όροι «up-skilling» και «re-skilling») και εξέδωσε σύσταση σχετικά με μια ευρωπαϊκή προσέγγιση για τα Μικροδιαπιστευτήρια/Μικροπιστοποιητικά (Microcredentials) για τη Διά Βίου Μάθηση και την απασχολησιμότητα (Council of the European Union, 2022). Σε λιγότερο από ένα χρόνο, και συγκεκριμένα, μια μέρα μετά τον εορτασμό της Ημέρας της Ευρώπης στις 9 Μαΐου 2023, η ΕΕ ανακοίνωσε με φεστιβάλ και εορταστικές εκδηλώσεις στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και σε όλα τα κράτη-μέλη ότι το 2023 θα αποτελούσε το Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων (European Commission, 2023).

Τα μικροδιαπιστευρήρια συγκέντρωσαν αυξημένη προσοχή και συζητήθηκαν εκτενώς στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Δεξιοτήτων 2023 και αναδείχθηκαν ως

μια πιθανή λύση για την κάλυψη της αυξανόμενης ζήτησης για μάθηση και σύγχρονες μεθόδους πιστοποίησης.

Στην εισήγησή μου στο συνέδριο αυτό, που εστιάζει μεταξύ άλλων και στη θεματική της Δια Βίου Μάθησης, επικεντρώνομαι σε αυτήν ακριβώς την πρόταση, την πρόταση για τα μικροδιαπιστευτήρια, προσπαθώντας να αναδείξω μεταξύ άλλων τις προκλήσεις και προοπτικές της στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

2. Τι είναι τα Μικροδιαπιστευτήρια;

Παρόλο που ο όρος «Microcredentials»-«Μικροδιαπιστευρήρια» ή κατά άλλους στην ελληνική «Μικροπιστοποιητικά»- μπορεί να είναι σχετικά νέος, τα σύντομης διάρκειας πιστοποιημένα προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες επανεκπαίδευσης και αναβάθμισης των δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια αυτής της εποχής των πρωτοφανών εκπαιδευτικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών, παρέχονται εδώ και χρόνια σε πολλούς εκπαιδευτικούς τομείς. Είτε πρόκειται για καινοτομία είτε για «παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι/με νέα ετικέτα», ήταν ήδη εδώ, αλλά με άλλα ονόματα (π.χ. σεμινάρια με πιστοποίηση, μοριοδοτούμενα σεμινάρια, κ.ά.), ενδεχομένως με άλλους σκοπούς, και ενδεχομένως με άλλες εμφάσεις και εστίαση. Μέσα από την εξαγγελθείσα Ευρωπαϊκή Προσέγγιση για τα Μικροδιαπιστευτήρια (Council of the European Union, 2022), όμως, αναδεικνύεται πλέον η σημασία που τους αποδίδεται, ιδιαίτερα ως προς το πώς θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό ή και παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο.

Τα μικροδιαπιστευτήρια αποτελούν, όπως προκύπτει και από την ονομασία τους, μια μικρή πιστοποίηση, την οποία οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν για να αποδείξουν την επάρκειά τους σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή τομέα γνώσεων. Αποτελούν δυναμικά δομικά μαθησιακά στοιχεία που σχεδιάζονται για να ενσωματώνουν ακριβή μαθησιακά αποτελέσματα από συμπαγείς, μικρού όγκου, στοχευμένες και βραχυπρόθεσμες μαθησιακές δραστηριότητες. Σε σύγκριση με τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, τα μικροδιαπιστευτήρια έχουν άμεση αξιοποίηση στην επαγγελματική σταδιοδρομία του πολίτη, είναι πιο προσιτά και μπορούν να αποκτηθούν χωρίς να διαταράξουν το εργασιακό ή εκπαιδευτικού του/της πρόγραμμα. Τα μικροδιαπιστευτήρια με ευέλικτο και προσιτό τρόπο επιτρέπουν στους πολίτες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες σε τομείς και δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα στον χώρο εργασίας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των μικροδιαπιστευτηρίων είναι τα ακόλουθα:

- είναι προγράμματα διά βίου μάθησης, της μορφής, μεταξύ άλλων:
  - αυτόνομων/ανεξάρτητων (standalone) προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες, καθώς και τη ζήτηση από τους εργοδότες και εργαζομένους·
  - αρθρωτών προγραμμάτων, που αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης δομής, ακολουθίας ή διάταξης, έτσι ώστε να μπορούν να προστεθούν σε αυτά άλλα μικροδιαπιστευτήρια με αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγαλύτερων διαπιστευτηρίων (δυνατότητα Στοίβαξης/Stackability)·
  - ενοτήτων/μαθημάτων από προγράμματα ενός Ιδρύματος Ανώτερης Εκπαίδευσης.
- έχουν ρητά καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένο επίπεδο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων της κάθε χώρας (NQF).
- έχουν φόρτο εργασίας σε μονάδες ECTS/ECVET ή ώρες μάθησης.

- έχουν κριτήρια αξιολόγησης και απονέμονται μετά από επιτυχή αξιολόγηση.
- μπορούν να προσφέρονται με διαφορετικές μεθόδους μάθησης (συμβατικές, εξ αποστάσεως, μεικτές/υβριδικές), χωρίς να απαιτείται υποχρεωτική παρακολούθηση (και ως εκ τούτου αποδίδονται και με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μη τυπική μάθηση).
- περιγράφονται από κατάλληλα μετα-δεδομένα (metadata), μεταξύ άλλων όνομα, κατηγορία, ECTS/ECVET ή ώρες μάθησης, αντιστοίχιση με μαθησιακά αποτελέσματα, ημερομηνία έκδοσης/λήξης, τα οποία επιτρέπουν την αποτελεσματική και αποδοτική αναζήτηση και αξιοποίησή τους.

3. Προκλήσεις και προοπτικές καθιέρωσης των μικροδιαπιστευτηρίων

Ένας μεγάλος αριθμός μικροδιαπιστευτηρίων προσφέρεται ήδη σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (αλλά και της Βορείου Αμερικής), γεγονός που αντανακλά το γεγονός ότι η αξία των μικροδιαπιστευτηρίων αναγνωρίζεται ήδη ευρέως. Παρόλα αυτά, οι προκλήσεις και προοπτικές καθιέρωσης των μικροδιαπιστευτηρίων στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης και ο τρόπος που αυτά θα συνδεόνται με την απασχολησιμότητα, είναι πολλές, προκειμένου να υποστηριχθεί η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αναγνώρισή τους μεταξύ των ιδρυμάτων-παρόχων (λ.χ. των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων/ΑΕΙ) ή και άλλων παρόχων (individual providers), των επιχειρήσεων, των επιμέρους τομέων αγοράς και εργασίας, αλλά και για να διασφαλισθεί η διασυνοριακή τους μεταφορά και αξιοποίηση.

Ενώ, λοιπόν, τόσο αρκετά ΑΕΙ όσο και άλλοι πάροχοι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν αρχίσει να παρέχουν προγράμματα μάθησης που οδηγούν σε μικροδιαπιστευτήρια, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές στην εννοιολόγησή τους. Οι διαφορές αυτές διαπιστώνονται τόσο στον σχεδιασμό τους όσο και στην έκδοσή τους. Επιπλέον, παραμένουν ακόμη πολλά ανοικτά ερωτήματα σχετικά με διάφορα ζητήματα για την προσφορά των μικροδιαπιστευτηρίων, όπως το ποιοι δύναται να είναι οι πάροχοι, η διασφάλιση της ποιότητάς τους, η διαφάνεια ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά/μετα-δεδομένα (metadata) τους, η υιοθέτηση των μικροδιαπιστευτηρίων μεταξύ και εντός των χωρών, η φορητότητα, η κατανομή τους στα επίπεδα NQF, κ.λπ.

Για το λόγο αυτό, το Συμβούλιο της ΕΕ υιοθέτησε το 2022 την Ευρωπαϊκή Προσέγγιση για τα μικροδιαπιστευτήρια (Council of the European Union, 2022), ώστε τα μικροδιαπιστευτήρια να περιγράφονται από κοινά τυποποιημένα στοιχεία, καθώς και να διέπονται από αρχές για το σχεδιασμό και την έκδοση μεταξύ των κρατών μελών, ώστε να διευκολύνεται η ποιότητα, η διαφάνεια, η Στοίβαξη/Stackability τους, η δυνατότητα μεταφοράς και η αναγνώρισή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και εργασιακά συστήματα.

Διαπιστώνουμε, παράλληλα, ότι η ανάδειξη ζητημάτων σχετικά με τα μικροδιαπιστευτήρια αποτελεί πλέον μέρος της πολιτικής ατζέντας, συμπεριλαμβανομένων διαφόρων διεθνών πρωτοβουλιών που έχουν αναδείξει τις δυνατότητές τους, αλλά και αναγνωρίσει τους περιορισμούς τους. Όλες, όμως, αυτές οι πρωτοβουλίες αναδεικνύουν ως υψίστης και κεντρικής σημασίας τον πρωταρχικό ρόλο της διασφάλισης ποιότητας, καθώς, όπως επισημαίνει η πιο πάνω Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ «η ποιότητα είναι η πρώτη ευρωπαϊκή αρχή για το σχεδιασμό και την έκδοση των μικροδιαπιστευτηρίων» (Council of the European Union, 2022, σ. 29).

Παραδείγματα ευρωπαϊκών προγραμμάτων που εστίασαν στα μικροδιαπιστευτήρια είναι το Microbol (συγχρηματοδοτούμενο από το πρόγραμμα

Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής) το οποίο είχε ως στόχο να εξετάσει αν, και πώς, τα εργαλεία της Συνθήκης της Μπολόνιας μπορούν να υποστηρίξουν την υιοθέτηση των μικροδιαπιστευτηρίων. Το έργο MICROBOL ολοκληρώθηκε το 2022 με την πρόταση για υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου για τα μικροδιαπιστευτήρια στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτερης Εκπαίδευσης (Microbol, 2022).

Ένα δεύτερο έργο είναι το έργο IMINQA (Implementation and Innovation in Quality Assurance through Peer Learning), οι εργασίες του οποίου επικεντρώθηκαν μεταξύ άλλων στη διασφάλιση της ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων (IMINQA, 2023). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου διεξήχθη ερευνητική μελέτη με τη συλλογή και ανάλυση διαφορετικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη διασφάλιση της ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων μεταξύ των είκοσι πέντε (25) χωρών που έλαβαν μέρος στο έργο. Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου υπήρξε ένας από τους παρόχους που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, καταγράφοντας στο πλαίσιο του έργου μια χαρτογράφιση της κυπριακής προοπτικής προσφοράς διαπιστευτηρίων.

4. Τυπικές και ποιοτικές αρχές μιας Ευρωπαϊκής Προσέγγισης για τον σχεδιασμό και την έκδοση μικροδιαπιστευτηρίων

Συνθέτοντας τις συστάσεις και τις εισηγήσεις που έχουν δημοσιοποιηθεί τα τελευταία πέντε χρόνια ως προς το πώς τα μικροδιαπιστευτήρια δύνανται να χαρακτηρίζονται από κοινά τυποποιημένα στοιχεία, και να διέπονται από κοινές αρχές για τον ποιοτικό τους σχεδιασμό και την έκδοσή τους, έτσι ώστε να ικανοποιείται η ευρωπαϊκή προσέγγιση/αντίληψη για την επίτευξη του σκοπού τους, καταγράφω τα ακόλουθα βασικά τους χαρακτηριστικά:

4.1 Η ουσία των μικροδιαπιστευτηρίων: ένα μορφωτικό περιουσιακό στοιχείο των κατόχων τους

Τα μικροδιαπιστευτήρια από τον σχεδιασμό τους χρειάζεται να ιδωθούν ως ένα περιουσιακό στοιχείο μορφωτικού περιεχομένου με επίκεντρο τον/την εκπαιδευόμενο/η, τα οποία διασφαλίζουν την ιδιοκτησία τους, τη μεταφερσιμότητά τους από ένα πλαίσιο σε άλλο, και την αμέση αξιοποίησή τους, καταλήγοντας έτσι ως μια πρόταση αλλαγής παραδείγματος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους, τα μικροδιαπιστευτήρια πρέπει να είναι ευέλικτα από την αρχή, προσιτά και όχι ακριβά.

4.2 Τα μικροδιαπιστευτήρια ως μη γραμμικά μαθησιακά ταξίδια

Σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές διαδρομές γραμμικής μάθησης και δια βίου μάθησης, τα μικροδιαπιστευτήρια υποστηρίζουν την έννοια των πορτφολίων ανοικτού κύκλου, τα οποία θα προσφέρονται κατά παραγγελία, θα ανήκουν στον/την εκπαιδευόμενο/η, και θα είναι επικεντρωμένα στον/τη χρήστη. Αυτή η διαφορετική αφετηρία προσφοράς τους αναγνωρίζει τις διαφορετικές διαδρομές που ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες, επιτρέποντας την προσαρμογή και την προσαρμοστικότητά τους. Τα μικροδιαπιστευτήρια, είτε αυτόνομα είτε σε ένα σύνολο, είτε μεμονωμένα είτε συνδυασμένα σε μεγαλύτερα διαπιστευτήρια/πιστοποιητικά, αποκαλύπτουν ευέλικτες διαδρομές και επιτρέπουν νέες μαθησιακές διαδρομές, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες στις ατομικές φιλοδοξίες και τον προγραμματισμό των εκπαιδευομένων. Αυτή η στρατηγική προσέγγιση αναγνωρίζει τη σύγχρονη ανάγκη για ευελιξία στην αντιμετώπιση των ταχέως εξελισσόμενων απαιτήσεων μιας πολύπλευρης αγοράς εργασίας.

4.3 Η δυνατότητα της Στοίβαξης/Stackability

Ο ρόλος της Στοίβαξης (ή άλλως πως Στοιβασιμότητας ή και Συσσωρευσιμότητας- διεθνώς Stackability) αναδεικνύεται σε ακρογωνιαίο λίθο και αναπόσπαστο στοιχείο της επιτυχίας των μικροδιαπιστευτηρίων. Οι εμπειρογνώμονες υπογραμμίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ των παρόχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φορέων διασφάλισης ποιότητας είναι καθοριστικής σημασίας για τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο τα μικροδιαπιστευτήρια συγχωνεύονται σε ολιστικά προσόντα. Η επιδίωξη της απρόσκοπτης ενσωμάτωσης αυτών των διαφορετικών πιστοποιητικών ενισχύει την πρόταση για την αξία τους, διατηρώντας παράλληλα τη σημασία των συμβατικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων.

4.4 Η ενσωμάτωση των μικροδιαπιστευτηρίων στο βιογραφικό σημείωμα Europass και τον ατομικό λογαριασμό μάθησης ή/και το ψηφιακό πορτφόλιο

Τα μικροδιαπιστευτήρια από τον σχεδιασμό τους χρειάζεται να πλαισιωθούν με τις συζητήσεις, οι οποίες αναδεικνύουν το όραμα της ευθυγράμμισής τους με τα βιογραφικά σημειώματα Europass και τον ατομικό λογαριασμό μάθησης ή/και το ψηφιακό πορτφόλιο, μια αξιοσημείωτη φιλοδοξία της Ευρωπαϊκής Προσέγγισης και αντίληψης για τη δια βίου μάθηση και την απασχολησιμότητα που υπόσχεται να διευκολύνει την τυποποιημένη καταγραφή των δεξιοτήτων των ευρωπαίων πολιτών.

4.5 Η διασφάλιση ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων και η κρίσιμη επικύρωση της επάρκειας

Ο πλέον ισχυρός απόηχος της εισήγησής μου αυτής είναι εκείνος της διασφάλισης ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων. Οι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας χρησιμεύουν ως θεμέλιο της αυθεντικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Η επιβεβαίωση της ακριβούς απόκτησης και επικύρωσης των αποκτηθείσων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, ανάλογη με τις αξιολογήσεις επάρκειας για την εξασφάλιση άδειας οδήγησης, είναι υψίστης σημασίας· αναφερόμενοι στα μικροδιαπιστευτήρια μας ενδιαφέρει να επικυρώσουμε το τι ΜΠΟΡΕΙ να κάνει ο εκπαιδευόμενος (και ΟΧΙ ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΕΙ). Η επικύρωση αυτή, χρειάζεται να διασφαλίζεται μέσα από την αξιολόγηση των αποκτηθείσων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, διασφαλίζοντας ότι αυτές δεν είναι μόνο γνώριμες στον/την εκπαιδευόμενο/η σε γνωσιακό πλαίσιο αλλά και ότι αποδεδειγμένα δύναται να τις εφαρμόζει.

4.6 Διαφάνεια στην πιστοποίηση και η επιταγή της τυποποίησης των μικροδιαπιστευτηρίων

Ένα κυρίαρχο θέμα που προκύπτει για το κύρος και την επικύρωση των μικροδιαπιστευτηρίων είναι η ανάγκη για διαφάνεια στην πιστοποίησή τους. Για να υπάρξει σαφής διαφάνεια ως προς την κατανόηση του περιεχομένου των μικροδιαπιστευτηρίων, θα πρέπει να διασφαλίζονται απρόσκοπτα και να είναι προσβάσιμα ζωτικά χαρακτηριστικά των μικροδιαπιστευτηρίων (τα μετα-δεδομένα του/metadata), όπως ο τίτλος του μικροδιαπιστευτηρίου, ο τόπος έκδοσής (χώρα, περιοχή) του, ο φορέας απονομής (ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης/ΑΕΙ ή ανεξάρτητος/άλλος πάροχος) του, η ημερομηνία έκδοσής του, τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν, ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευόμενου για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (σε ECTS ή ECVET) που ορίστηκαν, ο τρόπος αξιολόγησης και το επίπεδο επίτευξης για κάθε εκπαιδευόμενο/η. Επιπλέον, είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία συνέπειας και σαφήνειας στην κατηγοριοποίηση των μικροδιαπιστευτηρίων η ευθυγράμμιση των εθνικών και ευρωπαϊκών προτύπων (επίπεδο και κύκλος, κατά περίπτωση) των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με τα ισχύοντα κριτήρια αναφοράς (ESG, EQF, QF,

ΕΗΕΑ). Ομοίως, το είδος της αξιολόγησης στην οποία θα υποβάλλονται οι συμμετέχοντες/ουσες προκειμένου να αποδείξουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες και ικανότητές τους, και η αναμενόμενη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες, είναι κεντρικής σημασίας για την τυποποίηση των μικροδιαπιστευτηρίων.

5. Στοχεύοντας στην καθιέρωση των μικροδιαπιστευτηρίων

Τα μικροδιαπιστευτήρια δεν μπορούν να υποκαθιστούν τα προγράμματα σπουδών που προσφερουν τα ΑΕΙ, και για να καθιερωθούν, χρειάζεται να σχετίζονται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να προάγουν την κατάρτιση που είναι σχετική με τις απαιτήσεις για δεξιότητες που έχουν οι επιχειρήσεις. Τα μικροδιαπιστευτήρια θα επικηρώνουν ουσιαστικά τις κατακτηθείσες δεξιότητες των πολιτών, και με τον τρόπο αυτό θα μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλείο για τις διαδικασίες πρόσληψης, ανέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων.

Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας που πρέπει να εφαρμοστεί για τους μηχανισμούς προσφοράς και έκδοσης των μικροδιαπιστευτηρίων δεν χρειάζεται να σχεδιαστεί από το μηδέν. Το Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές (European Standards And Guidelines, τα γνωστά μας και ως ESG), τα οποία έχουν εφαρμοστεί στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΗΕΑ), μπορούν να αποτελέσουν στέρεη βάση για τη διασφάλιση ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Δεν είναι τυχαίο ότι οι κατευθυντήριες αρχές του έργου Microbol, στο οποίο συμμετείχαν ενδιαφερόμενοι από όλο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, απηχούν τα ESG (Microbol, 2022).

Στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας, οι πάροχοι χρειάζεται να είναι υπεύθυνοι να διασφαλίζουν την ποιότητα των μικροδιαπιστευτηρίων που προσφέρουν μέσω των εσωτερικών τους διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας. Η Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας θα πρέπει να εστιάζει στη θεσμική προσέγγιση των μικροδιαπιστευτηρίων, συστήνοντας ένα μητρώο αξιόπιστων παρόχων, υποστηρίζοντας έτσι την αποδοχή και την ευρεία αναγνώριση των μικροδιαπιστευτηρίων. Τα μικροδιαπιστευτήρια μπορούν να αξιολογηθούν με τα εργαλεία της Συνθήκης της Μπολόνιας και να είναι σύμφωνα με τις αρχές της Σύμβασης της Λισαβόνας για την αναγνώριση προσόντων, υπό την προϋπόθεση ότι όλα τα συστατικά δομικά στοιχεία τα οποία παρουσιάστηκαν πιο πάνω θα εμφανίζονται ορθά. Ένα μικροδιαπιστευτήριο θα μπορεί με τον τρόπο αυτό να αναγνωριστεί με βάση την απόδειξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων που πέτυχε ένας/μία εκπαιδευόμενος/η, στη βάση διαφανών απαιτήσεων και μετά από αξιολόγηση.

Η πραγμάτωση ενός τέτοιου συστήματος σε ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο, θα βασιστεί σε αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο. Η θέση μου είναι ότι για μια επικύρωση και καταχώρηση και ανοικτής πρόσβασης καταγραφή των μικροδιαπιστευτηρίων απαιτείται η συνέργεια δύο επιπέδων στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (ΕΗΕΑ): έναν σε τοπικό/εθνικό επίπεδο και έναν σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, στο τοπικό επίπεδο, η πρότασή μου είναι όπως το κράτος προβεί σε διαπίστευση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παρόχων μικροδιαπιστευτηρίων. Έτσι, τα ιδρύματα αυτά θα θεωρούνται διαπιστευμένοι πάροχοι μικροδιαπιστευτηρίων που διασφαλίζουν την ποιότητα των μικροδιαπιστευτηρίων που προσφέρουν μέσω των πολιτικών διασφάλισης ποιότητας που ακολουθούν στο πλαίσιο των ESG και που είναι ευθυγραμμισμένες με τα Ευρωπαϊκά Επίπεδα Προσόντων. Την ίδια στιγμή, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα Ευρωπαϊκό Εθνικό Μητρώο Μικροδιαπιστευτηρίων ανοικτό στους πολίτες (ενδεχομένως δημιουργημένο από τον European Quality Assurance Register for Higher Education; EQAR), το οποίο θα περιλαμβάνει όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι διαπιστευμένοι

πάροχοι μικροδιαπιστευτηρίων σε κάθε χώρα και κάθε άλλον/εναλλακτικό πάροχο μικροδιαπιστευτηρίων σε κάθε χώρα και τα διαπιστευμένα μικροδιαπιστευτήρια τους.

Παρόλα αυτά, πρέπει να επιδειχθεί προσοχή ώστε να επιτευχθεί μια συνετή ισορροπία μεταξύ της προώθησης της καινοτόμας ιδέας των μικροδιαπιστευτηρίων και της αποφυγής της υπερρύθμισής τους. Η διατήρηση της ευελιξίας που ενυπάρχει στα μικροδιαπιστευτήρια είναι απαραίτητη, επιτρέποντάς τους να ευδοκιμήσουν και όχι να ασφυκτιούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό ρυθμιστικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η προσφορά μικροδιαπιστευτηρίων χρειάζεται σαφήνεια σχετικά με τον σκοπό και τον πληθυσμό-στόχο τους, προκειμένου να επιτύχουν τον ρόλο τους.

Για να αποφευχθεί η υπερρύθμιση των μικροδιαπιστευτηρίων και να μπορέσουν να αναπτυχθούν θα πρέπει, επίσης, οι πάροχοι (είτε ΑΕΙ είτε άλλοι) να μην επιβάλλονται σε πολύχρονες, γραφειοκρατικές και δαπανηρές διαδικασίες ελέγχου. Παράλληλα, θα πρέπει να επιβεβαιωθεί ότι δεν πρέπει όλοι οι πάροχοι διά βίου μάθησης και η εκπαίδευση και κατάρτιση που παρέχουν να οδηγούν σε μικροδιαπιστευτήρια. Ως εκ τούτου, δεν θα χρειάζεται όλοι οι πάροχοι Δια Βίου Μάθησης να πιστοποιούν τις μαθησιακές τους δραστηριότητες μέσω ECTS ή ECVET. Μόνο οι πάροχοι μικροδιαπιστευτηρίων πρέπει να τυποποιήσουν τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευομένων για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός συγκεκριμένου μικροδιαπιστευτηρίου σε ECTS και να δηλώσουν σαφώς τα μικροδιαπιστευτήρια τους που δεν είναι απαλλαγμένα από ECTS. Με άλλα λόγια, τα μικροδιαπιστευτήρια δεν πρέπει να μειώσουν την αξία των σήμερα προσφερόμενων επίσημων προσόντων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά να λειτουργούν ως μια πρόσθετη επιλογή για την αύξηση της πρόσβασης στην κατάρτιση ενηλίκων. Η συνέχιση της διαθεσιμότητας προγραμμάτων που δεν καταλήγουν σε μικροδιαπιστευτήρια δεν πρέπει, δηλαδή, να τεθεί σε κίνδυνο.

Τέλος, η καθιέρωση των μικροδιαπιστευτηρίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα εξαρτηθεί σε ένα μεγάλο βαθμό στην πρωτοβουλία των εργοδοτών και των κυβερνητικών και ευρωπαϊκών κινήτρων (οικονομικών ή άλλων) που θα τονώσουν την περαιτέρω δέσμευση των επιχειρήσεων να υποστηρίξουν την περεταίρω κατάρτιση των εργοδοτουμένων τους μέσω των μικροδιαπιστευτηρίων.

6. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σήμερα πλέον, διαφαίνεται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό ορίζοντα ένας βαθύς μετασχηματισμός του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού τοπίου. Καθώς βαδίζουμε προς την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου, που έχει καθοριστεί όπως ολοκληρωθεί μέχρι και φέτος το 2025, η Ευρώπη καλείται να αντιμετωπίσει την έλλειψη δεξιοτήτων. Η εξαγγελία του Ευρωπαϊκού Έτους Δεξιοτήτων που προηγήθηκε ανέδιεξε τα μικροδιαπιστευτήρια ως το πρωτοποριακό όχημα για τον εξοπλισμό των ευρωπαίων επαγγελματιών και επιχειρήσεων με τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες. Ρυθμίζοντας της προσφορά τους, επικυρώνοντας την ποιότητά τους, διασφαλίζοντας τη δυνατότητα στοίβαξης και την απρόσκοπτη ενσωμάτωσή τους σε ένα ατομικό λογαριασμό μάθησης, τα μικροδιαπιστευτήρια δύνανται να διαμορφώσουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που θα είναι ευέλικτη, προσαρμοστική και έτοιμη να ενδυναμώσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε ένα δυναμικό παγκόσμιο πλαίσιο.

Τα μικροδιαπιστευτήρια θα αποτελέσουν έτσι μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εξέλιξης των ημερώ μας. Θα προσφέρουν στους/τις εκπαιδευόμενους/ες έναν ευέλικτο και οικονομικά προσιτό τρόπο για να

αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις, και θα παρέχουν στους/τις εργοδότες/τριες έναν αξιόπιστο τρόπο για να εντοπίζουν υποψηφίους/ήφιες με συγκεκριμένες δεξιότητες και να αναβαθμίζουν τις δεξιότητες και ικανότητες των υφιστάμενων τους εργαζομένων. Με τον τρόπο αυτό, τα μικροδιαπιστευτήρια, μέσα από το σχεδιασμό τους, δύναται να αποτελέσουν ένα μαθησιακό κεφάλαιο με επίκεντρο τον/την εκπαιδευόμενο/η, αναδεικνύοντας έτσι μια αλλαγή Παραδείγματος στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Βιβλιογραφία

Council of the European Union (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability.* Official Journal of the European Union (2022/C 243/02). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2023). *Quality Assurance of Micro-Credentials: Expectations within the Context of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA-micro-credentials-report.pdf*

European Commission (2023). *European Year of Skills 2023.* https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_en

IMINQA (2023). *Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials A report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area. Report_Approaches-to-Quality-Assurance-of-Micro-credentials September 2023.pdf*

Microbol (2022). *European project MICROBOL Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments*. Microbol project. Micro-credentials_Framework_final-1.pdf

OECD (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities, OECD Education Policy Perspectives* (No. 66). OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en

Εκπαίδευση και Ηγεσία για τη Μάθηση σε έναν κόσμο που αλλάζει

Αμαλία Υφαντή

Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επιτομή της Εισήγησης

Σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να παρουσιάσει τη σημαντική δύναμη της εκπαίδευσης στον σύγχρονο και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο και να προβάλει την αξία του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης μέσα από το παράδειγμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την μάθηση. Ειδικότερα, συστηματικά ανασκοπώντας και μελετώντας την σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, επιχειρείται αρχικά μια σύντομη αναφορά στην παγκόσμια κρίση, που οι σημερινές κοινωνίες βιώνουν, γίνεται συζήτηση για τα μείζονα προβλήματα στον σύγχρονο κόσμο, τίθενται βασικά ερωτήματα που αφορούν στην εν δυνάμει μετάβασή μας από την κρίση σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, στο πλαίσιο των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών, και εξετάζονται και σχολιάζονται οι νέες προκλήσεις που εμφανίζονται μετά την πρόσφατη, σκληρή δοκιμασία του κόσμου διεθνώς, εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Ακολούθως, στις προσπάθειες αντιμετώπισης της παγκόσμιας κρίσης, παρουσιάζεται ο ισχυρός ρόλος της εκπαίδευσης, με επιλεγμένα επιχειρήματα, καθώς και η συμβολή της στην εξεύρεση λύσεων στα σύνθετα προβλήματα της εποχής μας. Σε αυτήν την προσέγγιση, έμφαση δίδεται στο σχολείο και στο παράδειγμα της διοίκησης της σχολικής μονάδας, με αναφορά στην άσκηση της ηγεσίας για την μάθηση στο σχολείο, η οποία αναδεικνύεται ως ισχυρός παράγοντας ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έργου, που καθημερινά επιτελείται στο σύγχρονο σχολείο. Συμπεραίνεται ότι η συμβολή της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του σχολείου στην αντιμετώπιση της παγκόσμιας αστάθειας στην εποχή μας είναι σημαντική, ενώ η διοίκηση της σχολικής μονάδας και η άσκηση της κατάλληλης ηγεσίας σε αυτήν αναγνωρίζονται ως μεγάλης σπουδαιότητας παράμετροι στην ποιοτική απόδοση του εκπαιδευτικού έργου, σε ένα περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται και ταυτόχρονα προβάλλει ισχυρές προκλήσεις για αλλαγές.

Το δημόσιο καλό των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων: Διαβουλεύσεις και Διαξιφισμοί σε Ελλάδα και Κύπρο

Αριστοτέλης Ζμας

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Επιτομή της Εισήγησης

Η παρούσα εισήγηση διερευνά την προοπτική των ιδιωτικών πανεπιστημίων να υπηρετήσουν το δημόσιο καλό. Θα υποστηριχθεί ότι η δυνατότητα ή μη των ιδρυμάτων αυτών να συνδράμουν στην επίτευξή του είναι αποτέλεσμα δημοκρατικών διαβουλεύσεων και διαξιφισμών, στις οποίες εμπλέκονται ποικίλοι δρώντες (π.χ. κυβερνητικά στελέχη, εκπρόσωποι πολιτικών κομμάτων, συνδικαλιστικά σωματεία, ιδιωτικές εταιρείες). Οι δρώντες αυτοί έχουν συχνά αντικρουόμενες αντιλήψεις τόσο για την έννοια και τη σημασία του δημοσίου καλού, όσο και για την ευχέρεια διασφάλισής του από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Για την τεκμηρίωση του προαναφερθέντος επιχειρήματος θα ανιχνευθεί αρχικά η σχέση μεταξύ δημοσίου καλού και επιμέρους ζητημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια η προσοχή θα εστιαστεί στις αντικρουόμενες πολιτικές που Ελλάδα και Κύπρος έχουν ακολουθήσει στο παρελθόν ως προς την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων στην επικράτειά τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι ευρέως γνωστό ότι η ελληνική Πολιτεία απέκλειε τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα την προοπτική λειτουργίας τέτοιου είδους ιδρυμάτων στο εσωτερικό της χώρας, ευθυγραμμιζόμενη με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι μόνο τα κρατικά πανεπιστήμια είναι σε θέση να υπηρετήσουν το δημόσιο καλό. Οι αυξανόμενες, όμως, αμφιβολίες για την ορθότητα της μονοπωλιακής αυτής πολιτικής οδήγησαν πρόσφατα στην εν μέρει άρση της, καθώς άνοιξε ο δρόμος για την ίδρυση μη κρατικών μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων. Στην Κύπρο, αντίθετα, η θέσπιση ιδιωτικών πανεπιστημίων πραγματοποιήθηκε σε ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα. Ειδικότερα, ενώ η χώρα απέκτησε το πρώτο της πανεπιστήμιο μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1980, προχώρησε μια δεκαπενταετία περίπου αργότερα στην αδειοδότηση τριών ιδιωτικών πανεπιστημίων, ο αριθμός των οποίων μάλιστα διευρύνθηκε σταδιακά. Τόσο η αρχική αδειοδότηση όσο και η μετέπειτα ενδυνάμωση των ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Κύπρο ήταν το επιστέγασμα των σχετικών διαβουλεύσεων μεταξύ ποικίλων ομάδων ενδιαφέροντος, οι οποίες αναγνώρισαν τη δυνατότητα των ιδρυμάτων αυτών να συνδράμουν στην επίτευξη του δημοσίου καλού, αναδεικνύοντας τη χώρα σε διεθνές, περιφερειακό κέντρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην νοτιοανατολική Μεσόγειο.

Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης Εθνικής Στρατηγικής για τη Βία και την Παραβατικότητα Ανηλίκων: Θεσμικές εξελίξεις και προοπτικές

Βασιλική Αρτινοπούλου

Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου,
Εμπειρογνώμων Ο.Η.Ε.

Επιτομή της Εισήγησης

Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός συνιστούν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο τόσο ως προς τους αιτιολογικούς παράγοντες και τις συνέπειές τους όσο και ως προς τον τρόπο πρόληψης και παρέμβασης. Η αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού προϋποθέτει πρωτίστως τη διεξοδική μελέτη και έρευνα του φαινομένου και την καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης. Στο επίπεδο των πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης, οι νομικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές του διαστάσεις καθιστούν αναγκαίες τις διεπιστημονικές συνέργειες και τις διαθεσμικές δικτυώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η θεσμική αναγνώριση του ζητήματος της βίας και της παραβατικότητας ανηλίκων καθώς και η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας εθνικής πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου αποτελεί μια νέα πρακτική και ένα νέο 'παράδειγμα' όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συγκρότηση της Επιτροπής παρά τω Πρωθυπουργώ για την εκπόνηση της Εθνικής Στρατηγικής για τη Βία και την Παραβατικότητα Ανηλίκων σηματοδοτεί την ανάγκη μιας πολυ-επίπεδης και ολιστικής προσέγγισης, όπως ακριβώς απαιτεί και η πολυσυνθετότητα του φαινομένου. Ο σχολικός εκφοβισμός εντάσσεται στο φάσμα των μορφών βίας και αποτελεί κύριο άξονα της Εθνικής Στρατηγικής. Τα έννομα αγαθά που πρέπει να προστατευθούν είναι η ευημερία των παιδιών, η ομαλή σωματική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και το δικαίωμα τους να ζουν ασφαλή σε μια κοινωνία χωρίς βία. Αυτά τα θεμελιώδη δικαιώματα είναι καθολικά και οικουμενικά, δεν υπόκειται σε καμία διάκριση και φυσικά αφορούν το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας και όχι μέρος αυτής.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Συγκριτική θεώρηση της οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη

Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η ανακοίνωση εμπίπτει στον θεματικό άξονα Β4. Διδακτική Μεθοδολογία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στοχεύει να συγκρίνει τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι μια κατεύθυνση εθνικής πολιτικής που βρίσκεται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κινήματος εναρμόνισης στην ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Τα σύγχρονα προγράμματα αντανακλούν τρεις κατευθυντήριες γραμμές ή πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση σε μικρά παιδιά: α) τα παιδιά είναι ικανοί μαθητές και η φυσική τους περιέργεια παράγει πλούσιες μαθησιακές τροχιές, β) τα παιδιά μαθαίνουν με ολοκληρωμένο τρόπο, και συνεπώς η μάθηση προωθείται όταν προσεγγίζουμε συγκεκριμένα θέματα και γνωστικές περιοχές (όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη και η γλώσσα) μέσω εμπειριών και γ) τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης -σωματική και κινητική, γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική- έτσι ώστε κανένας τομέας να μην έχει προτεραιότητα έναντι των άλλων (Melhuish, 2022). Γίνεται φανερό πως εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ διάφορων χωρών, όπως αναδεικνύονται από την ανασκόπηση των προγραμμάτων κάθε χώρας. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε για την παρούσα εργασία είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης διάφορων χωρών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών πήρε διαφορετικές μορφές σε διάφορες χώρες, αλλά γενικά εμπίπτει σε τρεις κύριες κατηγορίες: 1) στη σημασία του περιβάλλοντος (Jung Park & Hyo Chang, 2019) ως βασικού παράγοντα που προωθεί την ανάπτυξη των παιδιών, 2) στην αντίληψη ότι μεταξύ των ομοιογενών πρακτικών, η κοινωνία διεκδικεί την ετερογένεια που χρειάζεται κάθε παιδί ως ένα μοναδικό και μεμονωμένο άτομο, αν και υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία για κρίσιμες και ευαίσθητες περιόδους στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Macià-Gual & Domingo-Peñafiel, 2021) και 3) στην ανάγκη για υψηλής ποιότητας, εκπαιδευμένο και σταθερό προσωπικό σε κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Totenhagen et al., 2016), καθώς οι ενήλικες που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά παίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή τους (Wilke, Hachfeld & Anders, 2017).

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Προσχολική Εκπαίδευση, Συγκριτική Παιδαγωγική

Abstract

The Communication falls under thematic axis B4. Teaching Methodology: new curricula, School Manuals for Primary and Secondary Education. It aims to compare the different ways of organising pre-school curricula. The development of Pre-school curricula is a national policy direction that is part of a broader movement of harmonisation with European and international education policy. Modern programmes reflect three guidelines or beliefs about learning in young children: (a) children are capable learners and their natural curiosity produces rich learning trajectories; (b) children learn in an integrated way, and thus learning is promoted when specific topics and cognitive domains (such as math, science, and language) are approached

through experiences; and (c) children should be exposed to all areas of development-physical and motor, language, cognitive, social, and emotional-so that no one area takes priority over others (Melhuish, 2022). It becomes apparent that significant differences can be identified between different countries, as highlighted by a review of each country's programmes. The research method chosen for this paper is qualitative content analysis. The research sample consisted of curricula of pre-school education in different countries. The analysis of the data shows that the concept of quality education in early childhood education took different forms in different countries, but generally falls into three main categories: 1) the importance of the environment (Jung Park & Hyo Chang, 2019) as a key factor that promotes children's development, 2) the notion that among homogeneous practices, society claims the heterogeneity that each child needs as a unique and individual person, although there is strong evidence of critical and sensitive periods in a child's development (Macià-Gual & Domingo-Peñafiel, 2021); and 3) the need for high quality, trained and stable staff in Early Childhood Education Centres (Totenhagen et al. , 2016), as adults who interact with children play a key role in their development and socialization (Wilke, Hachfeld & Anders, 2017).

Keywords: Curriculum, Preschool Education, Comparative Pedagogy

1. Σύγχρονα προγράμματα και μάθηση: βασικές αρχές

Η υψηλής ποιότητας φροντίδα και εκπαίδευση συνδέονται με γνωστικές, κοινωνικές και βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συναισθηματικές επιπτώσεις για την πρώιμη παιδική ανάπτυξη. Πέρα από δομικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η αναλογία ενηλίκου-παιδιού και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά που μπορούν να ρυθμιστούν από πολιτικές και που δημιουργούν συνθήκες ευεργετικές για την ανάπτυξη των παιδιών, το πρόγραμμα σπουδών είναι ένας παράγοντας που υποστηρίζει και αποτελεί τη βάση για ποιοτική παιδαγωγική (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

Τα σύγχρονα προγράμματα αντανακλούν τρεις κατευθυντήριες γραμμές ή πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση σε μικρά παιδιά:

α) τα παιδιά είναι ικανοί μαθητές και η φυσική τους περιέργεια παράγει πλούσιες μαθησιακές τροχιές

β) τα παιδιά μαθαίνουν με ολοκληρωμένο τρόπο, και συνεπώς η μάθηση προωθείται όταν προσεγγίζουμε συγκεκριμένα θέματα και γνωστικές περιοχές (όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη και η γλώσσα) μέσω εμπειριών και

γ) τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης - σωματική και κινητική, γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική- έτσι ώστε κανένας τομέας να μην έχει προτεραιότητα έναντι των άλλων (Melhuish, 2022).

Αρκετά βασικά ερωτήματα εξακολουθούν να περιπλέκουν το σχεδιασμό, την εκτέλεση και αξιολόγηση ενός προγράμματος (Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Πρώτα απ' όλα, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τους ορισμούς μεταξύ προγραμμάτων σπουδών.

Στη συνέχεια, τα αναμενόμενα αποτελέσματα ενός προγράμματος διαφέρουν, καθώς άλλα επικεντρώνονται στο περιεχόμενο ενώ άλλα υιοθετούν έναν ολιστικό προσανατολισμό. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συνδέεται με κοινωνικούς παράγοντες, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βασίζεται στο περιεχόμενο συγκρινόμενο με ένα πιο ολιστικό πρόγραμμα σπουδών είναι σε μεγάλο βαθμό υπέρ ενός ολιστικού προσανατολισμού που προάγει την ανάπτυξη και τη συνολική μάθηση.

Τέλος, οι αλλαγές στον τρόπο μελέτης ενός αναλυτικού προγράμματος μαρτυρούν μια γενική αναγνώριση, ότι η μάθηση των παιδιών πρέπει να τοποθετηθεί και να γίνει κατανοητή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει οικογένειες, κοινότητα, εκπαιδευτικούς, περιβάλλοντα μάθησης, οργανισμούς και θεσμούς (Kagan, Kauerz & Junus, 2022).

Πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα οδηγούν επίσης σε αξιοσημείωτα συμπεράσματα ως προς τις συνθήκες στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα (Kaga, Bennett & Moss, 2010). Η μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών ευνοούνται όταν:

- Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά

  Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα εξερευνώντας τον κόσμο γύρω τους και είναι ενεργοί στη μάθησή τους. Τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά όταν η μάθηση εστιάζει σε καθημερινές εμπειρίες, συνεργατικές δραστηριότητες και συμμετοχικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

- Οι στόχοι είναι ξεκάθαροι και αποδεκτοί

  Όλοι οι ενήλικες που συμμετέχουν στη μάθηση των παιδιών (οικογένειες, εκπαιδευτικοί, συντάκτες προγραμμάτων) θα πρέπει να ορίζουν με σαφήνεια τους στόχους. Το πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιαστεί για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με ενιαίο και συνεκτικό τρόπο.

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνές ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά

Η υλοποίηση του προγράμματος εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και τη φύση των αλληλεπιδράσεών τους με τους παιδιά. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τα παιδιά τους επιτρέπει επίσης να αξιολογούν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους εάν χρειάζεται. Οι αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αρχική και συνεχιζόμενη, καθώς και τη σύνδεση με τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.

- Το πρόγραμμα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα

Το πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται και να οργανωθεί σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού.

- Το πρόγραμμα βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις

Το περιεχόμενο και η εφαρμογή του προγράμματος θα πρέπει να βασίζονται και να υποστηρίζουν τη γνώση και τις εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στην οικογένειά τους, την κοινότητά τους και να υποστηρίζουν εκείνους των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας, για να τους βοηθήσει να χτίσουν μια γερή βάση για μελλοντική μάθηση.

- Το πρόγραμμα είναι ολιστικό και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας

- Παιδαγωγικά πλαίσια υπάρχουν και μπορούν να προσαρμοστούν στο τοπικό πλαίσιο.

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές ενός πλαισίου, αλλά πρέπει επίσης να εξατομικεύεται ή να προσαρμόζεται στο τοπικό πλαίσιο.

- Ένα πρόγραμμα σπουδών είναι ευέλικτο

Σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να προσαρμόζεται στην τοπική κουλτούρα και να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν την παιδαγωγική και τις εμπειρίες μάθησης για τα παιδιά και την κοινότητά τους.

Καθώς όλο και περισσότερα παιδιά παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, τα προγράμματα σπουδών είναι θεμελιώδους σημασίας για την υποστήριξη και την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξής των παιδιών, καθώς δημιουργούν τμήμα των εμπειριών τους.

Ωστόσο, είναι θεμελιώδη όχι μόνο για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τα παιδιά αποκτούν, αλλά και για την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας διαφοροποιείται και επίσης εμπλουτίζεται όταν χρησιμοποιείται σε αντιστοιχία με τα παιδαγωγικά πλαίσια. Μπροστά στην αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση, ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι ευέλικτο για να μπορεί να είναι εξατομικευμένο και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Campbell-Barr & Bogatic, 2017).

2. Εθνικές πολιτικές και προγράμματα σπουδών

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων που ακολουθούνται στο πρόγραμμα σπουδών. Οι σκανδιναβικές χώρες έχουν αναγνωριστεί από καιρό ως ηγέτες στην προσχολική εκπαίδευση και αυτές οι χώρες δαπανούν πάνω από το 2% του ΑΕΠ σε προσχολικές υπηρεσίες (ΟΟΣΑ 2006: 408). Στη Σουηδία το 1998, εν μέσω συζήτησης σχετικά με τη μείωση της ηλικίας έναρξης του σχολείου από τα 7 στα 6 έτη, η σουηδική κυβέρνηση εφάρμοσε σημαντικές αλλαγές. Η ευθύνη για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων στο κέντρο και στο σπίτι) ανήκε στο Υπουργείο Παιδείας, αναπτύχθηκε ένα έγγραφο προγράμματος σπουδών προσχολικής ηλικίας (Skolverket Lpo 98, 2006) και δημιουργήθηκε μια εθελοντική προσχολική τάξη ή μεταβατική τάξη για παιδιά 6-7 ετών. Το έγγραφο του προγράμματος σπουδών προσχολικής ηλικίας (Skolverket Lpo 98, 2006) είναι ένα συνοπτικό έγγραφο που παρέχει θεμελιώδεις αξίες και κατευθυντήριες γραμμές για την τοπική εφαρμογή σε διάφορα περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας και στοχεύει στην ενοποίηση της φροντίδας και της εκπαίδευσης. Οι προτεραιότητες του σουηδικού προγράμματος προσχολικής ηλικίας συνοψίζονται ως εξής:

Το νηπιαγωγείο πρέπει να θέσει τα θεμέλια για τη δια βίου μάθηση. Το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι ευχάριστο ασφαλές και πλούσιο σε μάθηση για όλα τα παιδιά. Το νηπιαγωγείο πρέπει να παρέχει στα παιδιά καλές παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπου η φροντίδα, η φροντίδα και η μάθηση μαζί αποτελούν ένα συνεκτικό σύνολο. Η ανάπτυξη των παιδιών σε υπεύθυνα άτομα και μέλη της κοινωνίας θα πρέπει να προωθηθεί σε συνεργασία με το σπίτι (Skolverket, 2006: 4-5)

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής υπάρχουν ευρείες τυπολογίες προγραμμάτων σπουδών σε ορισμένους τομείς. Διαθέσιμα προγράμματα σπουδών

όπως High/Scope, Creative Curriculum and Pyramid και οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές προγραμμάτων σπουδών για τη γέννηση έως 8 ετών που διατυπώθηκαν από την Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) προσφέρουν κατευθύνσεις για μεμονωμένες υπηρεσίες για την ανάπτυξη προγράμματος σπουδών. Δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται ευρέως σε αμερικανικά περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, το πρόγραμμα σπουδών High/Scope και οι κατευθυντήριες γραμμές NAEYC. Το πρώτο προσφέρει τη δυνατότητα για συνέχεια μέσω μιας ενεργούς συμμετοχικής προσέγγισης στη μάθηση. Οι κατευθυντήριες γραμμές NAEYC (2003) βασίζονται στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές που έχουν συζητηθεί πολύ και αντικατοπτρίζουν μια προσέγγιση που βασίζεται στην αναπτυξιακή αξιολόγηση στο πρόγραμμα σπουδών.

Όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς είναι μια κοινωνικο-γεωγραφικά διαφορετική χώρα με επαρχιακή/εδαφική αυτονομία. Οι μετανάστες συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πλουραλιστικής κοινωνίας του Καναδά, όπως και στην Αυστραλία. Η εκπαίδευση είναι μια επαρχιακή/εδαφική ευθύνη με ομοσπονδιακές γενικές πολιτικές και οι περισσότερες επαρχιακές/εδαφικές κυβερνήσεις αναγνωρίζουν ότι η έλλειψη συνεκτικών πολιτικών για την προσχολική εκπαίδευση σε όλη τη χώρα είναι προβληματική. Η φροντίδα των παιδιών είναι συνήθως ιδιωτική, μη κερδοσκοπική και ρυθμίζεται από επαρχίες/περιοχές. Οι δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις στον Καναδά ήταν η κοινωνική παιδαγωγική και η προσχολική εκπαίδευση που είχαν αντιπροσωπευτικές δύο εντελώς διαφορετικές φιλοσοφίες (Bennett, 2003).

Ωστόσο, οι γενικές πολιτικές της καναδικής ομοσπονδιακής κυβέρνησης προσφέρουν μια εννοιολογική βάση για την ανάπτυξη των πρώιμων εγγράφων του προγράμματος σπουδών ανά επιμέρους περιοχές και επαρχίες. Τονίζονται οι παρακάτω τέσσερις τομείς προτεραιότητας:

✓ Όλα τα παιδιά πρέπει να είναι όσο το δυνατόν σωματικά, συναισθηματικά και πνευματικά υγιή, με ισχυρή αυτοεκτίμηση, ικανότητες αντιμετώπισης και ενθουσιασμό.

✓ Όλα τα παιδιά θα καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες για τροφή, καταφύγιο ρουχισμό και μεταφορά και θα προστατεύονται από την κακοποίηση, την παραμέληση, τις διακρίσεις, την εκμετάλλευση και τον κίνδυνο.

✓ Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους για καλή φυσική και κοινωνική ανάπτυξη, γλωσσικές δεξιότητες, αριθμητικές και γενικές γνώσεις. και

✓ Όλα τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν να ασχοληθούν με τους άλλους, να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους και να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως προς το να ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινωνία.

Το Καταστατικό Πλαίσιο του Ηνωμένου Βασιλείου για το Early Years Foundation Stage (EYFS) (Department for Education and Skills, 2007) θέτει τα πρότυπα για την ανάπτυξη της μάθησης και τη φροντίδα για παιδιά από τη γέννηση έως 5 ετών. Το EYFS στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να επιτύχουν τα πέντε αποτελέσματα «Every Child Matters» ώστε: να παραμείνουν ασφαλή, να είναι υγιή, να απολαμβάνουν και να επιτύχουν, να συνεισφέρουν θετικά και να επιτύχουν οικονομική ευημερία.

Η Νέα Ζηλανδία ήταν μια από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε ένα έγγραφο προγράμματος σπουδών για την πρώιμη παιδική ηλικία που φρόντιζε τα παιδιά από τη γέννησή τους, το Te Whãriki. Te Whãriki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum (Ministry of Education, 1996). Αυτό το έγγραφο καλύπτει

όλες τις υπηρεσίες πρώιμης παιδικής ηλικίας στη Νέα Ζηλανδία για παιδιά από τη γέννηση μέχρι την ένταξη στο σχολείο. Το Te Whãriki καλύπτει βρέφη από τη γέννηση έως 18 μηνών, νήπια από ένα έτος έως τριών ετών και μικρά παιδιά από 2 ετών έως την είσοδο στο σχολείο. Υπήρχε σκόπιμη επικάλυψη στις ηλικίες για να αναγνωριστούν οι διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών. Το Te Whãriki καθορίζει τα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις βασικές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών για βρέφη, νήπια και μικρά παιδιά. Υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές ενδυνάμωσης, οικογένεια και κοινότητα, ολιστική ανάπτυξη και σχέσεις και μέσα σε αυτές τις αρχές υπάρχουν πέντε σκέλη: ευημερία, συμμετοχή, συνεισφορά, επικοινωνία και εξερεύνηση που υποστηρίζουν την πρακτική.

Τα σχολεία Reggio Emilia για τα πρώτα χρόνια από τη γέννηση έως την ηλικία των έξι ετών που βρίσκονται στη βόρεια Ιταλία, επιδεικνύουν ένα ξεχωριστό και καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών, παιδαγωγική και μέθοδο σχολικής οργάνωσης που αναγνωρίζει τις δυνατότητες των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας. Τα αναθεωρημένα έγγραφα του προγράμματος σπουδών περιλάμβαναν μια σειρά διαφορετικών εστιών τοποθετώντας τα παιδιά, τα θέματα ή τους τομείς μάθησης κεντρικά και περιγράφοντας αξίες, αρχές ή κατευθυντήριες γραμμές.

Αυτή η αντίθεση στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών φαίνεται στη Νέα Ζηλανδία, όπου το πρόγραμμα σπουδών γέννησης έως 5 ετών για την πρώιμη παιδική ηλικία Te Whariki (Ministry of Education, 1996) μεταφέρει μια πολύ διαφορετική κατανόηση του όρου πρόγραμμα σπουδών σε σύγκριση με το πρόγραμμα σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

✓ Στο Te Whariki ο όρος πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιείται «για να περιγράψει το άθροισμα των εμπειριών, δραστηριοτήτων και γεγονότων, άμεσων ή έμμεσων, που συμβαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον σχεδιασμένο να ενθαρρύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών» (Ministry of Education, 1996: 10).

✓ Αντίθετα το πρόγραμμα σπουδών της Νέας Ζηλανδίας για τα σχολεία αποτελείται από τους τρόπους με τους οποίους ένα σχολείο εφαρμόζει στην πράξη την πολιτική που ορίζεται στις δηλώσεις του εθνικού προγράμματος σπουδών. Λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ανάγκες, προτεραιότητες και πόρους και σχεδιάζεται σε συνεννόηση με την κοινότητα του σχολείου (Ministry of Education, 1993: 4).

Αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί βοηθούν στην επισήμανση των διαφορετικών βασικών υποθέσεων και υποδεικνύουν ότι η σαφήνεια του ορισμού είναι απαραίτητη για την κατανόηση της πρόθεσης οποιουδήποτε εγγράφου προγράμματος σπουδών.

3. Διαφοροποιήσεις στην ενιαιοποίηση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών έχει τραβήξει την προσοχή στις χώρες του OECD τις τελευταίες δύο δεκαετίες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με την μελέτη του οργανισμού Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) *Starting Strong V: Early Childhood Education and Care* (2017), όλα τα αγόρια και όλα τα κορίτσια θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, που προετοιμάζουν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2011 για πρώτη φορά ενσωματώθηκαν προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών κάτω των τριών ετών, που αφορούσαν

κριτήρια όπως η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το ωράριο, αλλά και το περιεχόμενο των προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την μελέτη των Kaga, Bennett & Moss (2010), Οι υπηρεσίες προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (ECCE) ενσωματώνουν δύο διαφορετικές παραδόσεις: φροντίδα και εκπαίδευση. Το πρώτο αναπτύχθηκε συχνά ως μέτρο ευημερίας για παιδιά της εργατικής τάξης που χρειάζονταν φροντίδα ενώ οι γονείς τους ήταν στη δουλειά· το τελευταίο ως εκπαιδευτικές δραστηριότητες νηπιαγωγείου ή προσχολικής ηλικίας πριν από την επίσημη εκπαίδευση. Σήμερα, αυτές οι παραδόσεις εκφράζονται στις περισσότερες χώρες ως «διχασμένα συστήματα» του *Early Childhood Education and Care* (ECCE). Τυπικά, οι δύο τομείς σε αυτά τα διχασμένα συστήματα διέπονται, όσον αφορά τη χάραξη πολιτικής και τη διοίκηση, από τα υπουργεία κοινωνικής πρόνοιας και παιδείας αντίστοιχα, και είναι επίσης δομημένα με πολύ διαφορετικούς τρόπους σχετικά με τους τύπους υπηρεσιών, το εργατικό δυναμικό, τα κριτήρια πρόσβασης, τη χρηματοδότηση και το πρόγραμμα σπουδών. Δεδομένων των ξεχωριστών ιστορικών αφετηριών τους, η «φροντίδα των παιδιών» και η «πρώιμη εκπαίδευση», οι υπηρεσίες σε αυτά τα διαχωρισμένα συστήματα ενσωματώνουν διαφορετικά οράματα και κατανοήσεις των παιδιών, στόχους, προσεγγίσεις και περιεχόμενα του προγράμματος.

Η έρευνα «Caring and Learning Together» (Kaga, Bennett & Moss, 2010), επικεντρώνεται σε μια τρέχουσα, σημαντική εξέλιξη, συγκεκριμένα, στην ενσωμάτωση της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης μέσω της μεταφοράς ευθύνης στα υπουργεία Παιδείας. Η μελέτη έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης από τις προοπτικές των χωρών και των τοπικών αρχών που έχουν υιοθετήσει αυτήν την επιλογή πολιτικής συγκριτικά με εκείνες που δεν την έχουν υιοθετήσει. Ως εκ τούτου, βασίζεται στις εμπειρίες της Βραζιλίας, της Τζαμάικας, της Νέας Ζηλανδίας, της Σλοβενίας, της Σουηδίας και της πόλης της Γάνδης (στη φλαμανδόφωνη κοινότητα του Βελγίου) επιλέγοντας την ένταξη και σε εκείνων της Φλαμανδόφωνης Κοινότητας του Βελγίου, της Γαλλίας, της Φινλανδίας και της Ουγγαρίας που υιοθετούν διαφορετική προσέγγιση στη διακυβέρνηση, δηλαδή είτε την ενσωμάτωση του ECCE στο πλαίσιο της κοινωνικής πρόνοιας (στην περίπτωση της Φινλανδίας) ή σε ρυθμίσεις πολλαπλών φορέων (στην περίπτωση του Βελγίου-Φλάνδρα, της Γαλλίας και της Ουγγαρίας). Αυτή η έκθεση παρουσιάζει μια σύνθεση του ιστορικού πλαισίου, των διαδικασιών και συνεπειών της ένταξης του ECCE στην εκπαίδευση, αλλά και τις απόψεις των χωρών που κατανέμουν διαφορετικά την ευθύνη του ECCE.

Η έκταση της ολοκλήρωσης – πόσο μακριά έχει προχωρήσει η διαδικασία πέρα από τη μεταβίβαση στην κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας– ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των χωρών: έχει προχωρήσει σε βάθος στη Σουηδία και τη Σλοβενία.

Η εμπειρία της Γάνδης στο Βέλγιο, στην περιοχή της Φλάνδρας, καταδεικνύει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μεταρρύθμισης σε τοπικό επίπεδο. Η Γάνδη έχει φέρει τις υπηρεσίες ECCE σε μία διοίκηση και έχει προωθήσει μια κοινή παιδαγωγική προσέγγιση σε όλες τις δημοτικές υπηρεσίες προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, αυτό δεν μπόρεσε να επιφέρει άλλες διαρθρωτικές αλλαγές λόγω του περιορισμού του δήμου. Η Φινλανδία, η οποία διαθέτει ένα σύστημα που βασίζεται στην πρόνοια, είναι ένα εξαιρετικά επιτυχημένο ολοκληρωμένο σύστημα και επισημαίνει τη δυνατότητα μιας επιλογής μη εκπαίδευσης.

Ενώ η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια αυξανόμενη τάση, πολλές χώρες διατηρούν διαχωρισμένα συστήματα. Είναι επομένως σημαντικό να κατανοήσουμε γιατί ένα ολοκληρωμένο, ενιαιοποιημένο σύστημα δεν φαίνεται προφανές, όπως για παράδειγμα στο Βέλγιο (Φλάνδρα), στη Γαλλία και στην Ουγγαρία – που διατήρησαν

τη διάκριση στα συστήματα ECCE. Όλες οι περιπτώσεις αντιπροσωπεύουν ένα συγκεκριμένο είδος διαχωρισμού που βασίζεται στην ηλικία των παιδιών, προσφέροντας τρία χρόνια πλήρους φοίτησης στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο σε όλα σχεδόν τα παιδιά άνω των 3 ετών.

Οι επικρίσεις για τα διαχωρισμένα συστήματα επιβεβαιώθηκαν στις περιπτώσεις που μελετήθηκαν, συμπεριλαμβανομένων των ανισοτήτων μεταξύ των τομέων παιδικής μέριμνας και προσχολικής εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την έλλειψη συνέχειας και την δυσκολία μετάβασης από τον έναν τομέα στον άλλο. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει έντονη ζήτηση για ενιαιοποίηση. Ένας λόγος είναι η ξεχωριστή κουλτούρα και παράδοση στους τομείς της παιδικής μέριμνας και της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως παρατηρείται έντονα στο Βέλγιο (Φλάνδρα) και στη Γαλλία. Ένας άλλος λόγος είναι ο φόβος ότι ο τομέας της παιδικής μέριμνας θα κατακλυστεί και θα χαθεί στην εκπαίδευση. Υπάρχουν επίσης οικονομικές επιπτώσεις, ιδίως το κόστος της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού προσωπικού παιδικής μέριμνας και άλλων επενδύσεων σε υπηρεσίες για παιδιά κάτω των 3 ετών.

Αντίθετα, η εισαγωγή της Νέας Ζηλανδίας στο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ήταν ένα σημαντικό βήμα για την ένταξη των υπηρεσιών προσχολικής ηλικίας πραγματικότητα. Ένα πρόγραμμα σπουδών παρέχει μια θεωρητική βάση, στόχους και φιλοσοφίες σχετικά με την πρώιμη παιδική ηλικία. Προηγουμένως, τα κέντρα για τη φροντίδα των παιδιών, το κίνημα των νηπιαγωγείων και οι σύλλογοι είχαν αναπτύξει τις δικές τους διακριτές προσεγγίσεις στο πρόγραμμα σπουδών (Bennett, 2003). Τώρα το Te Whāriki Early Childhood Curriculum (2017) παρέχει μια κοινή προσέγγιση. Αν δεν είχαν εισαχθεί οι υπηρεσίες παιδικής μέριμνας στην εκπαίδευση, αυτό το πρόγραμμα σπουδών, κατά την άποψη των συντακτών της εθνικής έκθεσης, «μάλλον δεν θα υπήρχε». Το Te Whāriki είναι επίσης αξιοσημείωτο επειδή είναι διπολιτισμικό, δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο το καθιστά έγγραφο ενσωμάτωσης με έναν ακόμη τρόπο.

Αντίστοιχα, στη Σουηδία προηγουμένως, νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί ελεύθερου χρόνου(εργαζόμενοι σε εξωσχολικές ή ελεύθερες υπηρεσίες) είχαν εκπαιδευτεί χωριστά. Το 2001, ένα νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δημιούργησε ενιαίο πλαίσιο εκπαίδευσης και προσόντων για τα τρία επαγγέλματα, στο οποίο όλοι οι φοιτητές μοιράστηκαν 18 μήνες κοινών μαθημάτων, προτού ειδικευτούν για την υπόλοιπη περίοδο σε 5ετή πορεία. Όλοι οι φοιτητές έχουν προσόντα ως δάσκαλοι, αλλά ο καθένας έχει έναν ξεχωριστό προφίλ ως τον συγκεκριμένο τομέα εξειδίκευσής τους, για παράδειγμα την ηλικιακή ομάδα παιδιών, το θεματικό πεδίο ή την παιδαγωγική προσέγγιση (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

Επίσης, η ένταξη στην εκπαίδευση οδήγησε σε ένα πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία, που έτυχε ευρείας αποδοχής από το εργατικό δυναμικό της προσχολικής ηλικίας. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής ηλικίας, εισήχθη δύο χρόνια μετά τη μεταβίβαση της ευθύνης στο Υπουργείο «Εκπαίδευση και Επιστήμη», και αντικατοπτρίζει την άποψη της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας ως το πρώτο στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος και αναπόσπαστο μέρος της δια βίου μάθησης. Η δομή του είναι συνεπής με άλλα προγράμματα σπουδών στο σχολικό σύστημα, με κοινή άποψη για τη γνώση, την ανάπτυξη και τη μάθηση. Το Πρόγραμμα Σπουδών προσχολικής ηλικίας βασίζεται σε μια μακρά παράδοση παιδαγωγικής, που υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση για το παιδί και κατανοεί τη φροντίδα, τη μάθηση και την ανατροφή ως αδιαχώριστες: το νηπιαγωγείο πρέπει να παρέχει στα παιδιά καλές παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπου η φροντίδα και η μάθηση μαζί αποτελούν ένα συνεκτικό σύνολο. Η ανάπτυξη των παιδιών σε υπεύθυνα πρόσωπα και μέλη της κοινωνίας θα πρέπει να προωθείται σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη του νηπιαγωγείου μετά τη μεταρρύθμιση δεν είναι, ωστόσο, χωρίς προβλήματα. Το πρόγραμμα σπουδών είχε αντίκτυπο στον τομέα της μάθησης, ο οποίος τονίστηκε περισσότερο. Σήμερα, αντίθετα, υπάρχει αυξημένη εξατομίκευση, στην οποία η ανάπτυξη και η μάθηση του παιδιού θεωρούνται όλο και περισσότερο ως μεμονωμένο έργο, σε αντίθεση με παλαιότερες παραδόσεις στην προσχολική ηλικία, που αφορούσαν την ανάπτυξη και τη μάθηση ως κάτι που γίνεται μαζί και σε συνεργασία με άλλους. Από την άλλη, σημειώνεται ότι η άποψη του παιδιού ως περίεργου και ικανού έχει αναπτυχθεί περαιτέρω καθώς και η ευαισθητοποίηση των δασκάλων για το τι θέλουν να μάθουν τα παιδιά και πώς. Η επιρροή του παιδιού και η συνεργασία με το σπίτι και τους γονείς έχει επίσης αναπτυχθεί. Το πρόγραμμα σπουδών είχε έναν εξαιρετικό αντίκτυπο στον τομέα των «Κανόνων και Αξιών», που δίνουν έμφαση στη φροντίδα και στο σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ισότητα των φύλων και την διαφορετικότητα. Η περιοχή αυτή έχει αναπτυχθεί περαιτέρω και ο λόγος γι' αυτό, είναι η ισχυρή παράδοση στο σουηδικό νηπιαγωγείο (Skolverket, 2008).

Τα δεδομένα από τη Γάνδη (Βέλγιο) αντανακλούν τα κίνητρα και το εύρος των τοπικών πρωτοβουλιών. Η εφαρμογή βασίστηκε, όπως και στη Νέα Ζηλανδία, σε έννοιες ενσωμάτωσης: στην κοινωνική ένταξη και στην ολιστική παιδαγωγική (Kaga, Bennett & Moss, 2010: 96).

Στη Γαλλία, η ιατρική παράδοση των βρεφονηπιακών σταθμών παραμένει και σήμερα, με τους παραϊατρικούς επαγγελματίες να αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού. Οι περισσότεροι διευθυντές βρεφονηπιακών σταθμών εξακολουθούν να είναι παιδιατρικές νοσοκόμες. Αντίθετα, τα νηπιαγωγεία για παιδιά 3 έως 6 ετών -écoles maternelles- δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση και την ετοιμότητα για το σχολείο, και έχουν πλησιάσει με τον καιρό προς τα δημοτικά σχολεία. Ο «βασικός κύκλος μάθησης» καλύπτει την ηλικιακή ομάδα 5 έως 7 ετών, το τελευταίο έτος του νηπιαγωγείου και τον πρώτο χρόνο του δημοτικού σχολείου, για ενίσχυση της συνέχειας και διευκόλυνση της μετάβασης.

Παρά τη συνεχιζόμενη επιρροή της υγείας, οι γαλλικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί έχουν περισσότερο αναπτυξιακό προσανατολισμό, υπό την επίδραση και των ψυχολόγων που εργάζονται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς από τη δεκαετία του εξήντα. Μια πολιτική κινήτρων από το Υπουργείο Πολιτισμού προς τα μικρότερα παιδιά και τις οικογένειές τους με βάση πρωτοβουλίες για την τέχνη, τη μουσική και τα παιδικά βιβλία, που υποστηρίζονται από ψυχαναλυτές και καλλιτέχνες, έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο (Kaga, Bennett & Moss, 2010: 104).

Η Ιρλανδία και το Λουξεμβούργο έχουν επιδείξει ισχυρές δεσμεύσεις για την ενίσχυση του εργατικού τους δυναμικού προκειμένου να παρέχουν μια ισχυρή βάση για την ποιότητα της διαδικασίας για τα μικρά παιδιά των χωρών τους. Η δέσμευση αντανακλάται τόσο στις σημαντικές εξελίξεις πολιτικής σε κάθε χώρα όσο και στη συμμετοχή τους στη συλλογή δεδομένων ποιότητας πέραν των κανονισμών του ΟΟΣΑ και σε εμπεριστατωμένες επισκοπήσεις ανά χώρα. Η συλλογή δεδομένων ποιότητας πέρα από κανονισμούς σε 26 χώρες οδήγησε στην έκθεση Starting Strong VI (2017) περιγράφοντας το φάσμα των πολιτικών για την πρώιμη παιδική ηλικία που μπορούν να συμβάλουν στην ποιότητα της διαδικασίας.

Για παράδειγμα, ενώ η Ιρλανδία έχει μια ιστορία εστίασης στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της πρώιμης παιδικής της ηλικίας και το προσωπικό πρέπει να ολοκληρώσει τις σπουδές του πριν ξεκινήσει να εργάζεται, το Λουξεμβούργο έχει επικεντρωθεί περισσότερο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του στην πρώιμη παιδική ηλικία.

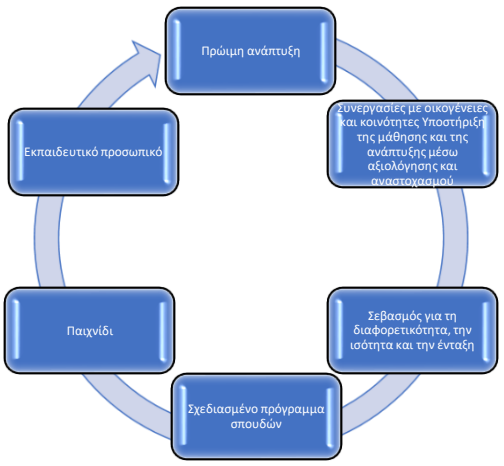
Οι πάροχοι που βασίζονται στο σπίτι διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην Ιρλανδία, με εκτίμηση του 2016 που υποδεικνύει ότι το 13% των παιδιών προσχολικής ηλικίας φρόντιζε εκπαιδευτικό προσωπικό στο σπίτι. Σε αυτή την περίπτωση οι νηπιαγωγοί είναι γενικά αυτοαπασχολούμενοι, με το κόστος της φροντίδας να είναι υπό προσωπικής, μεμονωμένης διαπραγμάτευσης.

Ένα εθνικό πλαίσιο ποιότητας, το Siolta, εισήχθη στην Ιρλανδία το 2006 και ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, το Aistear, εισήχθη το 2009. Και τα δύο βασίζονται στο παιχνίδι και έχουν επίκεντρο το παιδί. Οι πρόσφατες προσπάθειες έχουν επικεντρωθεί στην προώθηση της μεγαλύτερης εφαρμογής αυτών των πλαισίων. Το 2010, η Ιρλανδία ξεκίνησε το Πρόγραμμα Παιδικής Φροντίδας και Εκπαίδευσης (ECCE), παρέχοντας δημόσια χρηματοδότηση για την προσχολική εκπαίδευση, ώστε όλα τα παιδιά από 2 ετών και 8 μηνών έως 5,5 ετών μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο (Starting Strong VI, 2017). Αυτό το πρόγραμμα επικαιροποιήθηκε το 2016 και εκ νέου το 2018.

Στη συνέχεια παρατίθενται τρία παραδείγματα διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών στα οποία εμφανίζεται η έννοια του αναστοχαστικού ρόλου του εκπαιδευτικού:

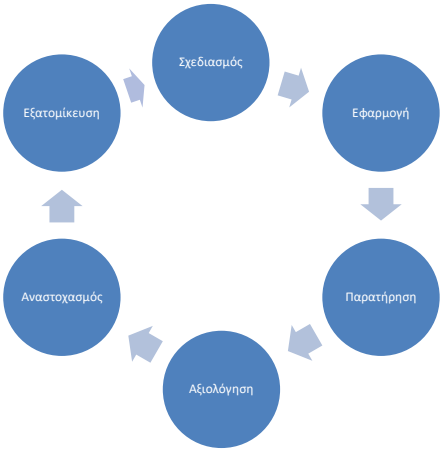
1ο παράδειγμα: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, 2007

- Οι αξίες του πλαισίου συμπλέουν με την έρευνα για την πρώιμη παιδική ανάπτυξη την αναπτυξιακή ψυχολογία, τις νευροεπιστήμες, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την παιδιατρική (Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, 2007: 7) και καθορίζουν την δήλωση των εξής βασικών αρχών, όπως απεικονίζονται στο σχήμα:



2ο παράδειγμα: Washington State Full - Day Kindergarten Guide, 2016

- Το πρόγραμμα σπουδών Washington State Full - Day Kindergarten Guide (2016) συνιστά μία δυναμική και κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού, με επίκεντρο αναπτυξιακά κατάλληλους μαθησιακού στόχους, εξατομικευμένους, όπως υποδεικνύεται στο σχήμα:



3ο παράδειγμα: Flight: Alberta's Early Learning and Care Framework, 2014

- Μέσα σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών το παιχνίδι, η αναζήτηση, η συμμετοχή, η επιμονή και η φροντίδα ορίζονται ως σημαντικές διαθέσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν στα μικρά παιδιά για τη μάθηση και την ιδιότητά τους ως πολίτη.
- Η συνκατασκευή αναφέρεται σαν μια διαδικασία που δημιουργείται σε σχέση με τους άλλους.
- Επιπλέον, ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τις επιλογές του εκπαιδευτικού διατρέχουν όλο το έγγραφο, όπως αποτυπώνεται στα παραδείγματα του πίνακα:

Για αναστοχασμό: παράδειγμα 1, σχετικά με το παιχνίδι (Alberta's Early Learning and Care Framework, 2014: 99). Ποια υλικά ανοιχτού τύπου είναι διαθέσιμα στο χώρο που παίζουν τα παιδιά; Σκεφτείτε τα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους. Σκεφτείτε τον χρόνο που διατίθεται για παιχνίδι. Πώς υποστηρίζετε τον φανταστικό κόσμο που δημιουργούν τα παιδιά; Σκεφτείτε τρόπους για να εμπλουτίσετε το παιχνίδι των παιδιών.
Για αναστοχασμό: παράδειγμα 2, σχετικά με την έννοια του «ανήκειν» (Alberta's Early Learning and Care Framework, 2014: 94). Πώς ενθαρρύνετε τη συμμετοχή κάθε παιδιού; Σκεφτείτε τις φιλίες των παιδιών, τα πρότυπα αποκλεισμού, τις επιλογές δραστηριοτήτων για παράδειγμα ως προς το φύλο. Σκεφτείτε παιχνίδια, ιστορίες, ιδέες, ερωτήσεις ώστε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη. Πώς καταγράφετε τις ιδέες των παιδιών;

Για αναστοχασμό: παράδειγμα 3, σχετικά με την έννοια της δημοκρατίας και τη διαφορετικότητα (Alberta's Early Learning and Care Framework, 2014: 112).

Πώς οι ενήλικες διαμορφώνουν την ενσυναίσθηση σχετικά με τη διαφορετικότητα; Σκέψου για ευκαιρίες που υπάρχουν κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού ή του παιχνιδιού σε εξωτερικό χώρο ή κατά τη διάρκεια συνομιλιών ή κατά την ανάγνωση ενός παραμυθιού.

4. Συμπεράσματα

Η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών πήρε διαφορετικές μορφές σε διάφορες χώρες, αλλά γενικά εμπίπτει σε τρεις κύριες κατηγορίες:

1) στη σημασία του περιβάλλοντος (Jung Park & Hyo Chang, 2019) ως βασικού παράγοντας που προωθεί την ανάπτυξη των παιδιών.

Αυτή η μελέτη, η οποία ήταν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατέληξε σε πέντε συμπεράσματα που σχετίζονται με την προσφορά ενός φυσικού οικοσυστήματος για την αύξηση της συγκέντρωσης των παιδιών και παρέχει ένα ευχάριστο περιβάλλον: την ανάγκη για ανοιχτό χώρο που ευνοεί την παρατήρηση, τη δυνατότητα διάφορων αισθητηριακών εμπειριών που σχετίζονται με τη φύση, τον χωροταξικό σχεδιασμό που δημιουργεί οικειότητα με τη χρήση φυσικών στοιχείων και την ανάγκη των παιδιών για κρυψώνες λαμβάνοντας υπόψη την μαθησιακή τους ικανότητα.

2) στην αντίληψη ότι μεταξύ των ομοιογενών πρακτικών, η κοινωνία διεκδικεί την ετερογένεια που χρειάζεται κάθε παιδί ως ένα μοναδικό και μεμονωμένο άτομο, αν και υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία για κρίσιμες και ευαίσθητες περιόδους στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Macià-Gual & Domingo-Peñafiel, 2021).

3) στην ανάγκη για υψηλής ποιότητας, εκπαιδευμένο και σταθερό εργατικό δυναμικό σε κέντρα παιδικής μέριμνας (Totenhagen et al., 2016), καθώς οι ενήλικες που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά παίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή τους (Wilke, Hachfeld & Anders, 2017).

Γίνεται φανερό πως εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ διάφορων χωρών, όπως αναδεικνύονται από την ανασκόπηση των προγραμμάτων κάθε χώρας. Το ερώτημα παραμένει αν οι παγκόσμιες επιρροές θα παραμείνουν κυρίαρχες, αλλά με ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο τοπικό, ή αν αυτά τα παγκόσμια πλαίσια θα μας αποτρέψουν από το να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον πολιτισμικό άλλο (Bhambra & Santos, 2017).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μιχαλοπούλου, Α. (2024). *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-293

Ξενόγλωσση

Bennett, J. (2003). Starting Strong. The Persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research, 1(1), 21–48.* https://doi.org/10.1177/1476718X030011006

Bhambra, G. K., & Santos, B. de S. (2017). Introduction: Global Challenges for Sociology. *Sociology*, *51*(1), 3–10. https://doi.org/10.1177/0038038516674665

Campbell-Barr, V. & Bogatić, K. (2017) Global to local perspectives of early childhood education and care, *Early Child Development and Care*, 187:10, 1461-1470, DOI: 10.1080/03004430.2017.1342436

Cattan, S., C. Crawford et L. Dearden (2014). The economic effects of pre-school education and quality**,** ***IFS Reports*****,** n° R99, Institute for Fiscal Studies, http://dx.doi.org/10.1920/re.ifs.2014.0099.

Jung Park, S. & Hyo Chang, L. (2019). Spatial design of childcare facilities based on biophilic design patterns. *Sustainability*, 11, 2851. https://doi.org/10.3390/su11102851

Kaga, Y., Bennett, J. & Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Kagan, S.L., Kauerz, K. & Junus, H. (2022). *Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire*. Paris: CEECE

Macià-Gual, A., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Demands in early childhood education: Montessori pedagogy, prepared environment, and teacher training. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 144-162. https://doi.org/10.46328/ijres.1272

Melhuish, E. (2022). *Programmes préscolaires*. Montréal: CEECD

Ministry of Education. (2017). *Te Whariki Early Childhood Curriculum.* Wellington, New Zealand: Learning Media. Ανακτήθηκε από https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi1xeOt0KX_AhUoQ_EDHVo9AngQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.education.govt.nz%2Fassets%2FDocuments%2FEarly-Childhood%2FELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf&usg=AOvVaw2cyAp8SSPFm0MYVE6PdAft

NAEYC (2003). NAEYC early childhood program standards.

OECD (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants***,** PISA. Paris: Éditions OECD. https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

OECD (2017). Petite enfance, grands défis. Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Starting Strong V: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care**,** Petite enfance, grands défis, Paris: Éditions OECD. https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en.

OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS. Paris: OECD Publishing.

https://doi.org/10.1787/301005d1-en.

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools**,** PISA. Paris: Éditions OECD. https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en.

OECD (2021). *Petite enfance, grands défis VI: Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/71b52184-fr.

OECD (2022). Early childhood education and care workforce development: A foundation for process quality. *OECD Education Policy Perspectives*, 54, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e012efc0-en.

Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (1988) *Interagir et connaître*, Cousset: Delval.

Skolverket (2006). *The National Agency for Education's work with the child care system. Report to the government*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare. Stockholm: Skolverket. Ανακτήθηκε από

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwje08yRtKX_AhUHCewKHam3CcIQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.skolverket.se%2Fdownload%2F18.31c292d516e7445866a218f%2F1576654682907%2Fpdf3984.pdf&usg=AOvVaw0xA0rMsbYabu3EpdwOy1-A

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project Technical Paper 12: The Final Report - Effective Pre-School Education.

Taggart, B., Sammons, P. Siraj, I., Sylva, K., Melhuish, E., Toth, K., Smees, R., Hollingworth, K. & Welcomme, W. (2015). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+): How Pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes Over Time***.** London: Institute of Education.

Totenhagen, C.J., Hawkins, S.A., Casper, D.M., Bosch, L.A., Hawkey, K.R. & Borden, L.M. (2016). Retaining Early Childhood Education workers: A review of empirical literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (4), 585–599. https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214652

Wilke, F., Hachfeld, A. & Anders, Y. (2017). How is participation in parent-child-interaction-focused and parenting-skills-focused courses associated with child development? *Early Years, an International Research Journal.* https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288089

Κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κοινωνιολογική θεώρηση

Κωτσιόπουλος Κωνσταντίνος

Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Θρησκείας, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Χριστιανικού Πολιτισμού, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ

Περίληψη

Το Σχολείο αναμορφώνει την προσωπικότητα των μαθητών και μελλοντικά την δομή και το περιεχόμενο των κοινωνικών θεσμών. Παιδεία και Εκπαίδευση επιτυγχάνουν ισόρροπη ψυχοσωματική ανάπτυξη που καλλιεργεί την διασύνδεση θεωρίας – πράξης, γνώσης – πίστης, όταν αποφεύγουν σχολαστικούς ορθολογισμούς και ιδεολογικοποιημένους διανοητισμούς και ηθικισμούς. Κατά τον μεγάλο κοινωνιολόγο T. Parsons, υπάρχουν δυο τύποι «επιτυχίας» στην Εκπαίδευση. Ο ένας είναι η γνωστική εκμάθηση πληροφοριών και δεξιοτήτων που συνδέεται με την τεχνολογική κατάρτιση, και ο άλλος τύπος είναι ο ηθικός που αφορά την υπεύθυνη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Παραδέχεται ότι ο ηθικός τύπος – όπως και οι αξίες της κοινωνίας – έχουν τις ρίζες τους στη Θρησκεία, ενώ παράλληλα επισημαίνει τις αρνητικές επιρροές της εκκοσμίκευσης που οδηγούν στον ατομικισμό και την θρησκευτική αδιαφορία. Ήδη στην Αρχαιότητα ο Αριστοτέλης αναρωτιόταν αν προηγείται στην Εκπαίδευση η Ηθική ή η γνωστική ανάπτυξη, με τον Πλάτωνα να τονίζει ότι σε κάθε περίπτωση το Αγαθό και η Ηθική, υπερτερούν της γνώσης. Το Αγαθό τονίζει, μορφοποιεί και την γνώση και την Ψυχή. Ο μεγάλος ψυχίατρος V. Frankl, ιδρυτής της Σχολής της Λογοθεραπείας θα μιλήσει για τη μεγάλη σημασία της ασυνείδητης θρησκευτικότητας και της πίστης στο Θεό που εξυψώνει την ανθρώπινη υπόσταση. Ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος του Σχολείου λειτουργεί προληπτικά και θεραπευτικά σε προβληματικές καταστάσεις της εξελικτικής ψυχολογίας του ανηλίκου, ιδιαίτερα όταν δεν θεωρεί τον δάσκαλο «πράκτορα της αλλοτρίωσης», όπως υποστηρίζει ο Th. Adorno, ένας από τους εκπροσώπους της κριτικής Σχολής της Φρανκφούρτης.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, κοινωνικοποίηση, εκπαίδευση, Θρησκεία, γνώση

Abstract

The School reshapes the personality of the students and, in the future, the structure and content of social institutions. Education and Training achieve a balanced psychosomatic development that cultivates the interconnection of theory - practice, knowledge - faith, when they avoid scholastic rationalisms and ideologically oriented intellectuals and moralisms. According to the great sociologist T. Parsons, there are two types of "success" in Education. One is the cognitive learning of information and skills associated with technological training, and the other type is the moral one concerned with responsible participation in the school community. He admits that the moral type – like the values of society – have their roots in Religion, while at the same time pointing out the negative influences of secularization that lead to individualism and religious indifference. Already in Antiquity, Aristotle wondered whether Ethics or cognitive development precedes Education, with Plato stressing that in any case Goodness and Ethics are superior to knowledge. The great psychiatrist V. Frankl, founder of the School of Speech Therapy, will talk about the great importance of unconscious religiosity and faith in God that elevates the human condition.

Key words: school, socialization, religion, community, education

Εισαγωγή

Είναι ευρύτατα αποδεκτή η άποψη ότι το σχολείο μέσω της παιδευτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του μορφώνει και αναμορφώνει, ανανεώνει και αναπλάθει την προσωπικότητα των μαθητών και μελλοντικά τη δομή των κοινωνικών θεσμών. Η πραγματικότητα αυτή καθίσταται αναντίρρητη δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από την ιστορία της, τον αξιακό της προσανατολισμό μέσω των ιδανικών που καλλιεργεί, τη φιλοσοφία ζωής που προάγει και τέλος την εμπειρική, ρεαλιστική και πρακτική της διάσταση στο επίπεδο της άμεσης καθημερινότητας. Όπως άλλωστε δέχεται η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Bourdieu, 1973. Bruner, 2007. Blackledge&Hunt, 1995. Κελπανίδη, 2002. Νόβα – Καλτσούνη, 2010. Τουρτούρα, n.d. Whitty, 2006. Durkheim, 1972) υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μορφοποιείται ο άνθρωπος ήδη από τα παιδικά του χρόνια, ανάλογα με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται στα πλαίσια μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ ενός δυναμικού και φορτισμένου με πρότυπα και συμβουλές περιβάλλοντος και ενός αναπτυσσομένου ατόμου που αντιδρά στα ερεθίσματα αρνούμενο τη στατικότητα και την παθητικότητα. Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται λόγος για τη δυναμική της αλληλενέργειας και αλληλεπίδρασης που οδηγεί στη λειτουργική αλληλοπεριχώρηση και κοινωνικοποίηση. Η σχολική κοινωνικοποίηση εν προκειμένω καθίσταται ιδιαίτερης σημασίας, δεδομένου ότι αποτελεί μετά την οικογένεια την πρώτη δομή διαμόρφωσης της βιοθεωρίας και κοσμοθεωρίας της προσωπικότητας του μαθητή. Του μαθητή – εφήβου για τον οποίο οι αλληλοσχετιζόμενες έννοιες της ελευθερίας ως καθήκον και ως αμφίπλευρου σεβασμού, καθίστανται όρος της υπάρξεώς του.

1. Κυρίως μέρος

Είναι κατανοητό το γεγονός ότι η σχολική κοινωνικοποίηση θέτει τις βάσεις για τη μελλοντική κοινωνικοποίηση σε ευρύτερο διαπροσωπικό και διακοινωνικό επίπεδο. Η προσωπικότητα δομείται από τις εσωτερικευμένες αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και παραδείγματα ζωής, που ωθούν σε εμπειρική βίωση και όχι σε μια επιδερμική, επιφανειακή και εξωτερική απλώς νοητική αντίληψη και επεξεργασία αρχών και ιδεών. Στην περίπτωση αυτή αποφεύγεται ο κίνδυνος του σχολαστικού ορθολογισμού και του διανοητισμού ή ηθικισμού, για να οδηγηθούμε στις υγιείς βάσεις μιας ισόρροπης ψυχοσωματικής ανάπτυξης που καλλιεργεί τη διασύνδεση του ήθους με τη ζωή, της θεωρίας με την πράξη, της γνώσης με την πίστη, διότι ο γνωστικός λόγος χωρίς πίστη αποδεικνύεται σε τελική ανάλυση άλογη ενέργεια της ψυχής.

Στην κρίσιμη ηλικία της εφηβείας το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να αποτρέψει την προβληματική κατάσταση της «κρίσης ταυτότητας» του εφήβου, επιδιώκει στα πλαίσια της «δημιουργικής αυτοπειθαρχίας» να αναπτύξει το «εσωτερικευμένο υποκειμενικό περιβάλλον» του μαθητή. Πρόκειται για πολυσύνθετη διαδικασία που αξιοποιεί προηγούμενες παιδευτικές εμπειρίες προκειμένου να κατανοηθούν και να ελεγχθούν κριτικά νέες καταστάσεις και διαδικασίες ενός μεταλασσόμενου και διαρκώς εξελισσόμενου περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει εσωτερίκευση προηγουμένων σταδίων ανάπτυξης αλλά και πλαισίου αξιών, ώστε να δομείται το «σύστημα προσωπικότητας» του μαθητή. Το σύστημα αυτό, αναδιοργανώνεται διαρκώς στο βαθμό που αποκτά νέες εμπειρίες και πρότυπα συμπεριφοράς ούτως ώστε να οδηγείται ο έφηβος στην προσαρμογή και τη συμμόρφωση κατά τον J. Piaget, προς τις αξιακές δηλαδή σχέσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Μιχαλακόπουλου, 1996. Berger & Luckmann, 1967. Γεώργα, 1965).

Η συμμόρφωση αυτή προϋποθέτει ασφαλώς τη μαθητική συμμετοχή και αυτενέργεια, ώστε η ενεργητική δημιουργικότητα που αναπτύσσεται να οδηγεί στην αμοιβαιότητα μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή και στην οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Το αποτέλεσμα αυτό ωθεί την εκπαιδευτική δραστηριότητα όχι σε μια μονολιθική, αυταρχική και μονόδρομη επιβολή συμπεριφορών και αξιών, αλλά σε μια συνειδητή και αποτελεσματική εκπαιδευτική συμμετοχική διαδικασία. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν διδάσκει απλώς αλλά κατευθύνει και οργανώνει τη μάθηση, ενώ ταυτοχρόνως προσφέρεται και ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς και συντελεστής έμπρακτης ενύλωσης ιδανικών και αρχών.

Υπό τις προϋποθέσεις αυτές η παιδεία γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως μάθηση που προϋποθέτει γνωστικές, ορθολογικές λειτουργίες και απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και ως μόρφωση που συνεπάγεται πολιτισμό, στάση ζωής, υπαρξιακό νόημα και κοινωνικό ήθος. Επί του θέματος αυτού άλλωστε ο Αριστοτέλης θα γράψει ότι η εκπαίδευση είναι ένας συνδυασμός της ανάπτυξης του νου και της εμπέδωσης ηθικού χαρακτήρα (Αριστοτέλη, n.d.). Ενώ όμως αναρωτιέται ο ίδιος τι από τα δυο υπερισχύει, «πότερον προς την διάνοιαν πρέπει μάλλον ή προς της το ψυχής ήθος», έρχεται ο Πλάτων να δώσει ξεκάθαρη απάντηση υποστηρίζοντας, ότι σε κάθε περίπτωση η ιδέα του Αγαθού υπερτερεί αφού αυτή σε τελική ανάλυση μορφοποιεί τη γνώση και την ψυχή. Λέγει χαρακτηριστικά πως την ίδια ακριβώς σχέση που έχουν τα μάτια με το φως του Ηλίου έχει και η δυνατότητα της γνώσης με την ιδέα του Αγαθού. Η δύναμη της όρασης, γράφει, υπάρχει στα μάτια όταν λάμπει ο Ήλιος, χάνεται όμως στο σκοτάδι της νύχτας. Το ίδιο συμβαίνει και στην ψυχή, που όταν ρίξει τα μάτια της εκεί όπου είναι η λάμψη της αλήθειας και των πραγμάτων, μονομιάς τα γνωρίζει και φαίνεται πως έχει νου˙ αν όμως η ματιά της, τονίζει, πέσει εκεί όπου υπάρχει σκοτάδι, τότε έχει μόνο γνώμες ασταθείς, γίνεται μυωπική και μοιάζει με όν άμυαλο (Jaeger, 1947, σ. 225).

Στη θέληση αυτή άλλωστε για νόημα στη ζωή, για υπαρξιακή πληρότητα μέσω αξιών και νοημάτων, που θα γίνουν όμως κοινά για όλους τους ανθρώπους, ώστε να μπορέσει η ανθρωπότητα να επιβιώσει σε πνεύμα ενότητας και συνοχής, θα εστιάσει τις αναλύσεις του ο μεγάλος ψυχίατρος Βίκτωρ Φράνκλ, ιδρυτής της Σχολής της Λογοθεραπείας. Με το έργο του ο Θεός του ασυνειδήτου θα μιλήσει για την παιδευτική σημασία της ασυνείδητης θρησκευτικότητας και της πραγματικότητας της έννοιας του Θεού που εξυψώνει την ανθρώπινη υπόσταση (Φράνκλ, 1980, σ.σ. 132 – 133). Με τις προϋποθέσεις αυτές ισχυροποιείται η αλληλεπιδραστική δομική μορφή του σχολείου, ώστε να αντιμετωπίζεται η ακαμψία και η στενότητα των σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές καθώς και στους μαθητές μεταξύ τους. Οι προϋποθέσεις που μόλις περιγράφησαν βοηθούν στον σχηματισμό «προσωπικής ταυτότητας» και όχι απρόσωπης μαζοποιημένης δομικότητας. Δίδεται έτσι με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα εκφράσεως προσωπικών αναγκών και συναισθημάτων σ' ένα περιβάλλον που δεν έχει χαρακτήρα τεχνοκρατικό, ωφελιμιστικό ή χρησιμοθηρικό (Muhlabauer, 1985, σ. 351).

Υπάρχουν επομένως όπως και ο Κοινωνιολόγος Πάρσονς τονίζει, δυο τύποι επιτυχίας στην εκπαίδευση. Ο ένας είναι η γνωστική εκμάθηση πληροφοριών και δεξιοτήτων που συνδέεται με την τεχνολογική κατάρτιση, και ο άλλος τύπος είναι ο ηθικός και αφορά την υπεύθυνη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Ο ηθικός τύπος εκπαίδευσης κατά τον Πάρσονς αναπτύσσει τις θετικές «εργασιακές συνήθειες» που οδηγούν στην ανάπτυξη «ηγετικής ικανότητας» και «πρωτοβουλίας» (Parsons, 1961, σ. 440). Παραδέχεται μάλιστα ότι ο τύπος αυτός όπως και οι αξίες της κοινωνίας έχουν τις ρίζες τους στη Θρησκεία, ενώ επισημαίνει ότι η εκκοσμίκευση στο σχολείο και την κοινωνία οδηγεί σε παρακμή της θρησκευτικής δυναμικής, γεγονός αρνητικό που

μπορεί να οδηγήσει όμως σε καταστροφή της συναίνεσης ως προς την ηθική και τις αξίες (Parsons, 1971, σ. 98).

Η εκπαίδευση ως μείζων κοινωνικοποιητικός παράγοντας καλλιεργεί στα άτομα τις «δεσμεύσεις και αναγκαιότητες» που χρειάζονται για την εκτέλεση των ρόλων τους, ενώ συντηρεί την κοινή κουλτούρα μιας κοινωνίας και τους θεσμικούς ή ιδεολογικούς μηχανισμούς του Κράτους. Για τον λόγο αυτό αναπτύσσεται η άποψη ότι η κοινωνία δεχόμενη τις ευεργετικές επιδράσεις της εκπαίδευσης, διατηρείται σε τρία οργανικά μέρη ή συστήματα. Το πολιτισμικό σύστημα, το κοινωνικό σύστημα και το σύστημα προσωπικότητας. Πρόκειται με άλλα λόγια για τον πολιτισμό που προωθεί κοινές αξίες, γνώσεις και πεποιθήσεις, την κοινωνική δομή που περιλαμβάνει τη δομή των κοινωνικών ρόλων καθώς και τις προσδοκίες ρόλων και συμπεριφοράς, και τέλος τα άτομα που με βάση την προσωπικότητά τους συνειδητοποιούν τις ανάγκες οι οποίες αποκτώνται κατά την κοινωνικοποίηση.

Μεταξύ των συστημάτων αυτών αναπτύσσεται μια ιεραρχία ελέγχου σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό ελέγχει το κοινωνικό και αυτό με τη σειρά του το σύστημα της προσωπικότητας. Επομένως γίνεται σαφές ότι ο πολιτισμός καθορίζει τη φύση της κοινωνικής δομής ενώ οι ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται ανάλογα με τις κατευθύνσεις της κουλτούρας και των κοινωνικών τους ρόλων (Parsons, 1996, σ. 9). Στον βαθμό λοιπόν που οι αξίες της παιδείας και της κοινωνίας εσωτερικεύονται, το κοινωνικά αναμενόμενο γίνεται ατομικά αναγκαίο. Οι άνθρωποι έτσι εκπληρώνουν τις προσδοκίες των ρόλων επειδή έχουν την ανάγκη να το κάνουν, επιτυγχάνοντας την κοινωνική αποδοχή. Μόλις όμως είναι ανάγκη να τονίσουμε το γεγονός, ότι παρατηρείται στις μέρες μας ένα έντονο κύμα εκκοσμίκευσης που αποδυναμώνει το σύστημα αξιών Αγωγής και Παιδείας. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η σαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο σχολείο και τον έξω κόσμο έχει αρχίσει να σβήνει, με τάσεις επιβολής, θα προσθέταμε του εξωτερικού κόσμου, που διακρίνεται για τον ατομισμό και τον κοινωνικό Δαρβινισμό, την τεχνοκρατική εξειδίκευση και τον υλιστικό ή ηδονοθηρικό υπερκαταναλωτισμό (Bernstein, 1977).

Υποστηρίζεται ότι παρατηρούμε μια μετατόπιση από ένα σχολείο με ένα σαφές σύστημα αξιών που μεταδίδεται στους μαθητές, προς ένα σχολείο όπου οι αξίες είναι πιο αόριστες και πιο ευένδοτες στις επιδράσεις των ποικίλων επιρροών του έξω κόσμου (Bernstein, 1977). Η κοινωνική παιδαγωγική έχει επίσης επισημάνει το πρόβλημα τονίζοντας την εξασθένιση του λειτουργικού ρόλου της οικογένειας και του σχολείου. Υποστηρίζεται εν προκειμένω ότι «στο μέτρο που αυξήθηξε η ικανότητα του σχολείου να προσφέρει γνώσεις, ο παιδαγωγικός του ρόλος περιορίστηκε με συνέπεια η αποτελεσματικότητά του, ως χώρος μάθησης, να βρίσκεται σε αντίστροφη σχέση με εκείνη ως χώρος διαπαιδαγώγησης. Αυτό είναι αποτέλεσμα της υλιστικής – φορμαλιστικής – ορθολογικής στάσης την οποία ακολούθησε η Παιδαγωγική από την εποχή του J. J. Rousseau» (Καναβάκη, 2002, σ. 183). Αναγκαστικά επομένως οδεύουμε από μια κατάσταση εκπαίδευσης σε βάθος, προς μια κατάσταση εκπαίδευσης σε πλάτος, όπου κυριαρχεί πολλές φορές η μη βιωματική προσέγγιση της γνώσης που οικοδομεί και οργανώνει την προσωπικότητα. Επικρατεί δηλαδή η επιφανειακή αδιάφορη και δημοσιογραφικού χαρακτήρα θεώρηση που βομβαρδίζει με πολλές ειδήσεις και ερεθίσματα, χωρίς όμως να μένει ελεύθερος χρόνος για φιλτράρισμα και κριτική αξιολόγηση από τους μαθητές.

Οι αλλαγές αυτές μπορεί να προκαλέσουν δυσκολές, σύγχυση και αναταραχή στον ρόλο δασκάλου και μαθητή, ακόμη και στην οργάνωση, και στη δομή της εξουσίας μέσα στο σχολείο. Τώρα πλέον παρατηρείται το φαινόμενο ο δάσκαλος να θέτει παρά να να λύνει προβλήματα, χάνοντας έτσι ένα μέρος από την εξουσία του, με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της αυθεντίας του. Η σχολική τάξη επίσης γίνεται

λιγότερο δημοφιλής και ενδυναμώνονται σύνολα και ομάδες πολλαπλών ικανοτήτων, καινοτόμων δράσεων. Μπροστά στον κυκεώνα αυτό των ασαφών εξελίξεων είναι πιθανό να υπάρξει αντίδραση των μαθητών, δημιουργώντας κλειστές ομάδες, περιχαράκωσης και αυτονόμησης, ακριβώς γιατί απαξιώνεται το σχολείο, όταν δεν λειτουργεί ως «αλληλοδιεγερτική ροή κυκλικής ανατροφοδότησης» και απουσιάζει ο «κοινωνικά ενισχυτικός» ρόλος του, που ισοδυναμεί με την επιδοκιμασία, το ενδιαφέρον, την ενθάρρυνση αλλά και τον έλεγχο. Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο έφηβος εισπράττει πολλές φορές ενός αλλά και εκτός του σχολείου διπλά και αντιφατικά μηνύματα επιδεινώνουν την κατάσταση. Ο ιδεατός αξιακός κόσμος της εκπαίδευσης – αν τονίζεται και καλλιεργείται – συγκρούεται πολλές φορές με τη σκληρότητα της καθημερινής πραγματικότητας με αποτέλεσμα να δημιουργείται «κρίση εφηβικής ταυτότητας». Η κατάσταση περιπλέκεται ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψιν μας την ψυχολογία του εφήβου, η οποία διακρίνεται για την απολυτότητα στις κρίσεις της, τον μιμητισμό και το «Αδαμικό πλέγμα» ως ροπή προς το απαγορευμένο. Σ' αυτό θα πρέπει να προστεθεί και η έντονη τάση προς τον «εφηβικό ομαδισμό», που αντιδρά στην κατεστημένη λογική της εξουσιαστικής δόμησης και της καθεστηκυίας θέσμισης. Ο ομαδισμός αυτός ασκεί μεγάλη επιρροή ως σημείο αναφοράς, καθώς διαμορφώνει το σύστημα «υποκουλτούρας» των εφήβων, ως υπο-ομάδα στην ευρύτερη σχολική, οικογενειακή και κοινωνική δομή.

Στο σημείο αυτό παρατηρείται πολλές φορές διάσταση και ένταση μεταξύ των ιδεών με τις οποίες λειτουργεί η σχολική κοινότητα. Εδώ ακριβώς έγκειται η «θεραπευτική» παρέμβαση των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ευνοϊκό πλαίσιο κατανόησης των ιδεών των εφηβικών υπο-ομάδων, ώστε να προκληθεί μια αμερόληπτη, απροκατάληπτη και γόνιμη συζήτηση, στα πλαίσια εξεύρεσης μιας κοινής βάσεως επικοινωνίας, κατανόησης και σεβασμού. Η παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού κρίνεται στο ανυπόκριτο ενδιαφέρον του για την πραγματική και όχι φραστική ή τυπική παρέμβαση. Παρέμβαση που θα αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της υπο-ομάδας ή υποκουλτούρας των μαθητών και θα τα προάγει ως έναυσμα για γόνιμο διάλογο και επικοινωνία, με σκοπό τη μάθηση και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη.

Στην εκπαιδευτική πράξη η πραγματικότητα αυτή συνεπάγεται επίσης την ανάπτυξη της ομαδο-συνεργατικής διαδικασίας ή ομαδικής εργασίας, η οποία αρκετές φορές οργανώνεται με βάση τις άτυπες παρέες των συνομηλίκων που σχηματίζονται στην τάξη ή εκτός αυτής. Δεδομένου ότι ο ρόλος του μαθητή στο σχολείο είναι δυνατόν να επηρεάζεται από χαρακτηριστικά που ανήκουν στον ρόλο του ως μέλους της οικογένειας αλλά και της παρέας των συνομηλίκων, θεωρείται ότι τα χαρακτηριστικά αυτών των ρόλων που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο, «*δίδουν τη δυνατότητα σύνδεσης και συσχέτισης αυτών που συμβαίνουν στην τάξη με καταστάσεις και εμπειρίες των μαθητών έξω από αυτήν*» (Μιχαλακόπουλου, 1996, σ. 198. Κογκούλη, 2004, σ. 172).

Η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται πραγματικά σωτήρια για να αντιμετωπισθεί η αντίδραση των εφήβων στη θεσμοποιημένη εξάρτηση και υποταγή εντός των σχολικών δομών. Εκτονώνεται επίσης η πολύ πιθανή σχέση αντίθεσης και σύγκρουσης εκπαιδευτικών – μαθητών, τη στιγμή που οι έφηβοι – μαθητές αντιλαμβάνονται ενίοτε τη νέα γνώση που τους προσφέρεται, ως αναστάτωση του δικού τους κόσμου που έχουν δημιουργήσει, και ως ανατροπή του «αντικειμενικού τους» κόσμου, που διαφοροποιείται από την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων της σχολικής και καθοδηγητικής «αυθεντίας». Σε κάθε περίπτωση πάντως επ' ουδενί δεν θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός και το σχολικό σύστημα να υποταχθούν στην αρνητική περριρέουσα πραγματικότητα συσχηματιζόμενοι στα κελεύσματα και τις επιθυμίες ενός κοινωνικού περιβάλλοντος που αποδομεί το ηθικό πλαίσιο αρχών, αξιών και ιδανικών, προς όφελος

της ήσσονος προσπάθειας, του καιροσκοπισμού, της επίδειξης δύναμης και πλούτου και της μετριότητας δια της αθέμιτης ανάδειξης. Πρόκειται δυστυχώς και για κοινωνικές εμπειρίες των εφήβων – μαθητών, οι οποίοι μερικές φορές αντιλαμβάνονται το σχολείο ως απαξία και τροχοπέδη για την προσωπική τους επιτυχία σ' ένα σκληρό, ανταγωνιστικό και αμοραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον που καλλιεργεί όπως θα έλεγαν και οι Βυζαντινοί Πατέρες της Εκκλησίας τους τρείς έρωτες: «το χρήμα, τη δόξα και τη σάρκα» (Ζήση, 1998, σ. 20. Ρεράκη, 2010. Στογιαννίδη, 2006).

Μόλις είναι ανάγκη να τονίσουμε το γεγονός ότι ένα ανοικτό, δημοκρατικό και φιλελεύθερο σχολείο δεν μπορεί να ανέχεται κατάργηση ορίων, δυσαρμονία ρόλων, ιδιότυπο κοινωνικό ρατσισμό εις βάρος ευσυνείδητων και χαρισματικών μαθητών, καταστάσεις που οδηγούν σε διάφορες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου λειτουργεί προληπτικά και θεραπευτικά όταν δεν θεωρεί τον δάσκαλο «πράκτορα της αλλοτρίωσης» όπως υποστηρίζει ο Th. Adorno, ο οποίος λέει ότι ο δάσκαλος «εκπροσωπεί την εξουσία που καταπιέζει και τιθασεύει τις αυθόρμητες τάσεις και ανησυχίες των μαθητών» (Adorno, 1969, σ.σ. 68 – 84). Ούτε ασφαλώς ενισχύεται ο ρόλος του σχολείου, όταν θεωρείται η εκτροπή και η αποκλίνουσα επιθετική συμπεριφορά του παιδιού ως «φυσιολογική» στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον (Adorno, 1969).Πολύ περισσότερο δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή η άποψη που θεωρεί ότι η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη είναι εξ ορισμού, ουσιαστικά μια σχέση σύγκρουσης και αντίθεσης, γεγονός που νομιμοποιεί παρεκκλίνουσες συμπεριφορές και ανώφελες δυσλειτουργίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνέπειες γίνονται μάλιστα πολύ χειρότερες στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης και του Μεταμοντερνισμού, που αποδομούν κάθε παραδεδομένη αξία και συμπεριφορά οδηγώντας στην ανασφάλεια της ομογενοποίησης και του ρίσκου. Του ρίσκου της «πολυαρχίας των αξιών» και του άκρατου υποκειμενισμού και σχετικισμού.

3. Συμπέρασμα

Η παιδοκεντρικότητα, η αυτενέργεια, η συνολικότητα (ως ενιαία διάρθρωση σε αιτιώδη σχέση των επιμέρους στοιχείων του διδακτικού υλικού), η εποπτεία (ως κινητοποίηση των αισθήσεων), η οικονομία (ως αποφυγή σπατάλης χρόνου) και η βιωματικότητα (ως βιωματική εμπειρία των μορφωτικών αγαθών), ως βασικές διδακτικές αρχές ενισχύουν τον κεντρικό ρόλο της εξουσίας του δασκάλου, ο οποίος αντιλαμβάνεται και σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Άλλωστε ένας ανοικτός, κλειστός και εξελισσόμενος διάλογος που εκμαιεύει από τους μαθητές συνειδησιακές και γνωστικές καταστάσεις, λειτουργεί ως «βαλβίδα αποσυμπίεσης» στην εφηβική παρόρμηση, γεγονός που οδηγεί σε σύγκλιση και όχι σε απόκλιση προς τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία της Κοινωνιολογίας της Παιδείας, αποδεικνύεται ότι το πολιτιστικό και κοινωνικό σύστημα του σχολείου ασκεί μεγάλη επίδραση στους χειρισμούς με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών. Έτσι είναι δυνατόν λάθος χειρισμοί ταξικής και κοινωνικής κατηγοριοποίησης των μαθητών (που ενίοτε φτάνουν στα όρια του ταξικού στιγματισμού) να δημιουργήσουν πλαστή εικόνα επίδοσης και συμπεριφοράς για μαθητές φτωχών κοινωνικών τάξεων, Με τα δεδομένα αυτά, παύει η επικοινωνία και η υγιής αμφίδρομη σχέση αλληλενέργειας, ενώ μειώνονται και τα κίνητρα μάθησης και προσφοράς. Το αποτέλεσμα είναι η αποξένωση, η απομόνωση και αρκετές φορές η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Leacock, 1969, σ. 40. Κυρίδη, 2003). Με αυτά τα δεδομένα, είναι δυνατόν η συνεργασία να επικρατήσει του ανταγωνισμού και η

δυναμική της ομάδας και της κοινότητας του ατομικισμού. Τότε θα είμαστε και στην ευχάριστη θέση να κάνουμε λόγο κυρίως για τα ρητά και όχι για τα άδηλα μηνύματα του Σχολείου. Για τον αγώνα μην χάσουμε τη σοφία της ζωής για τη γνώση και τη γνώση για την ψυχρή πληροφόρηση. Το οφείλουμε στους συντελεστές της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά κυρίως στα παιδιά μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνογλώσση

Αριστοτέλης n.d. *Πολιτικά*. 1337α.

Γεώργας Δ. (1965). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμος β').

Ζήσης Θ. (1998). *Η ανατροφή των παιδιών κατά τον Άγιο Ιωάννη τον Χρυσόστομο*. Βρυέννιος.

Καναβάκης Μ. (2002). *Κοινωνική παιδαγωγική*. Παπαζήσης.

Κελπανίδης Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Κογκούλης Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Κυριακίδης.

Κυρίδης Αρ. (2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1995 – 1985)*. Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Κυριακίδης.

Νόβας – Καλτσούνης Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Ρεράκης Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Πουρναράς.

Στογιαννίδης Αθ. (2006). *Φιλοσοφία της παιδείας και Χριστιανισμός*. Κυριακίδης.

Τουρτούρα Χρ. n.d. *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. Επίκεντρο.

Φράνκλ Β. (1980). *Ο Θεός του ασυνειδήτου*. Ταμασός.

Ξενόγλωσση

Adorno Th. (1969). «Tabas über den Lehrberuf». *Stichworte. Kritische Modelle.*

Berger P. & Luckmann Th. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the Sociology of Knowledge*.

Bernstein R. (1977). «Open schools – open society». *Class, codes and control 3* (73).

Bourdieu P. (1973). *Knowledge, education and cultural change*.

BrunerJ. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.

BlackledgeD. &HuntB. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Έκφραση.

DurkheimE. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Free Press.

Geer B. (1971). «Teaching». *School and society: a sociological reader*. MIT Press.

Jaeger W. (1947). *Paedeia. The ideals of Greek culture* (τόμοςγ').

Leacock E. (1969). *Teaching and learning in city schools*. Basicbooks.

MuhlabauerK. (1985). *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*. Κυριακίδης.

Parsons T. (1961). «The school class as a social system». *Education, economy and society*. Free Press.

Parsons T. (1971). *The system of modern societies*. Prentice – Hall.

Parsons T. (1996). *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. Prentice – Hall.

Whitty G. (2006). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση*. Επίκεντρο.

Θρησκεία, εκπαίδευση και μετανεωτερικές προκλήσεις

Δεναξάς Νικόλαος

Επ. Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα παρέμβαση φιλοδοξεί να αποτελέσει συμβολή στον ευρύτερο ακαδημαϊκό και κοινωνικό διάλογο. Θα επιδιωχθεί στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Θρησκείας και της Εκπαίδευσης, να αναδειχθούν οι σύγχρονοι προβληματισμοί γύρω από τη θέση και τη σημασία της Θρησκείας στον σημερινό κοινωνικό – δημόσιο χώρο, τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο καθώς και τη σχέση της με την εκπαίδευση. Δεδομένης της κοινωνιολογικής μεθοδολογίας, θα παρατηρηθούν και θα αναλυθούν τα κυρίαρχα ρεύματα στην Ελλάδα και τον κόσμο, ενώ θα τεθούν και συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως το αν όντως η Θρησκεία αποτελεί «ιδιωτική υπόθεση» ή σημαντικό κοινωνικό μέγεθος, σημείο αναφοράς συλλογικής πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας; Επίσης θα τεθούν ζητήματα ποιότητας της σύγχρονης θρησκευτικότητας και μέσα από την ανάλυση σχετικών εμπειρικών – κοινωνικών δεδομένων. Επηρεάζεται ή όχι η ποιότητα της εκπαίδευσης και γενικότερα το πνευματικό επίπεδο ενός λαού, από τη θρησκευτική αναφορά; Ποιες οι πραγματικές κοινωνικές συνέπειες; Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα, ως διέξοδος αλλά και ζητούμενο στην εποχή ενός «μεταπολιτισμού» της «πολιτικής ορθότητας» και της «κουλτούρα της ακύρωσης», που λειτουργούν ως παράγοντες παγίωσης επιθετικών αναθεωρητισμών, κοινωνικής αποσταθεροποίησης, αύξησης των φαινομένων της βίας και ενίσχυσης των άκρων. Ποιος τελικά ο ρόλος των Θρησκειών στην υπόθεση της Παιδείας; Αναδεικνύεται ή όχι η αναγκαιότητα της θρησκευτικής - πολιτιστικής εκπαίδευσης απέναντι στην αποδομητική, υπεραπλουστευτική, αυτοαναφορική και δικαιωματική μετανεωτερικότητα;

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα, δημόσιος χώρος, κοινωνία

Abstract

It will be sought in the context of the Sociology of Religion and Education, to highlight the contemporary concerns surrounding the position and importance of Religion in today's social-public space, its socializing role as well as its relationship with education. The dominant currents in Greece and the world will be observed and analyzed, while specific questions will be asked, such as whether Religion is really a "private matter" or an important social dimension, a point of reference for collective cultural and national identity? Quality issues of contemporary religiosity will also be raised through the analysis of relevant empirical-social data. Is the quality of education and, in general, the spiritual level of a people affected or not by the religious reference? Interdisciplinarity, as a way out but also a demand in the era of a "post civilization" of "political correctness" and the "cancel culture", which act as factors of consolidation of aggressive revisionisms, social destabilization, increase in the phenomena of violence and strengthening of the extremes.

Key words: Religion, education, postmodernism, public space, society

1. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της Θρησκείας

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως ειδικός κλάδος της Κοινωνιολογίας μελετά: «*το ιδιαίτερο κοινωνικό φαινόμενο της Παιδείας*» (Μιχαλακόπουλου, 2015, σ. 51), με την ευρύτητα της έννοιας της Παιδείας, να περιλαμβάνει: «*όλα όσα μαθαίνει ο άνθρωπος στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής*» (Μιχαλακόπουλου, 2015, σ. 51). Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας τώρα, μελετά τις θρησκείες και το θρησκευτικό φαινόμενο στις κοινωνικές τους διαστάσεις. Αναδεικνύεται δε ο κοινωνικοποιητικός και παιδευτικός ρόλος των Θρησκειών, αφού: «*πρωταρχική λειτουργία της θρησκείας είναι να δώσει νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη*», κάτι που είναι «*απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση, τη μετάβαση από τον ζωώδη οργανισμό στο άτομο*» (Γιούλτση, 1996, σ. 60). Η Θρησκεία λοιπόν, θεωρείται αυτόνομο φαινόμενο, σημαντικός παράγοντας «*και όχι προϊόν της κοσμικής πραγματικότητας και ιστορίας*» (Νικολαΐδη, 2009, σ. 23).

Ειδικότερα η Κοινωνιολογία της Θρησκείας, σε σχέση και σε σύνδεση με την σύγχρονη θρησκευτική – πολιτιστική εκπαίδευση, αναδεικνύει τη σημασία και τον ρόλο των θρησκευτικών πολιτισμών, των κοινωνικών κεκτημένων που εμπνεύστηκαν από αυτούς. Άλλωστε η Θρησκεία δημοσιοποιείται στον πραγματικό δημόσιο χώρο, με εξίσου πραγματικές επιδράσεις στην πραγματική κοινωνία, τις ανθρώπινες σχέσεις, τις κοινωνικές διαντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Υπάρχει βέβαια και η άποψη πως η Θρησκεία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσωπική ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου και άρα τον απομακρύνει από την ευεργετική επίδραση της εκπαίδευσης (Sacerdote&Glaeser, 2001). Παρ' όλα αυτά, κάθε σύγχρονο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλό είναι να δίδει έμφαση και στη δημιουργική αποκωδικοποίηση των θρησκευτικών – κοινωνικών προσλαμβανουσών των εκπαιδευομένων (Nelson, 2021). Βέβαια ο σύγχρονος τεχνοπολιτισμός και η αντίστοιχη τεχνοκρατική – εταιρειοκρατική ηθική (Rhodes, 2022), μας απομακρύνει από τον πολιτισμό των αισθήσεων, του πραγματικού κοινωνικού - θρησκευτικού βιώματος, στον «μεταπολιτισμό» των ψευδαισθήσεων (Baofu, 2006 και Boulding, 1962), του εγκλωβισμού στον πολιτισμό του φόβου και της ντροπής της μετανεωτερικής «πολιτικής ορθότητας» (Κωτσιόπουλου, 2009, σ. 189), που υπονομεύει τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την πολιτιστική διαφορετικότητα και την ίδια τη Δημοκρατία (Shestakova&Polanski, 2018, s. 412).

Ορθά επισημαίνεται πως η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία, δεν αποτελεί μια «παθητική» μετάδοση δεδομένων και πολιτιστικών στοιχείων. Αποτελεί: «*συνεχή ενεργητική διαδικασία απόκτησης γνώσεων και τρόπων συμπεριφοράς από το ίδιο το*

άτομο» (Τσαούση, 2005, σ. 209). Τίθενται δε εμφατικά και ζητήματα του ρόλου και της θέσης των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών συνολικά στον δημόσιο – κοινωνικό χώρο, σε ένα εξαιρετικά ρευστό περιβάλλον, σε έναν κόσμο που οι κίνδυνοι διαχέονται με τρομακτική ταχύτητα. Η Θρησκεία λοιπόν, δεν αποτελεί απλά μια κοινωνική κατασκευή, μια «φαντασιακή αντανάκλαση» (Παβέλκιν, 2022, σ. 264), αντίθετη και άσχετη με τις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες, αλλά σημαντικό ηθικό παράγοντα που ρυθμίζει την κοινωνική συμπεριφορά (Νικολαϊδη, 2021, σ. 28), ισχυρή δύναμη μέσα στις ανθρώπινες κοινωνίες (Τσιτσίγκου, 2017, σσ. 8-10), μια δυναμική περιοχή εκδηλώσεως προσωπικών βιωμάτων που χαρακτηρίζονται κυρίως από πνευματικές ευαισθησίες και ηθική ποιότητα (Γιούλτση, 1996, σ. 73 και Τσαούση, 2005, σ. 217). Αποτελεί βασική κοινωνιολογική διαπίστωση πως τα δόγματα παράγουν ήθος και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά (Νικολαϊδη, 2021, σ. 28), κάτι που φαίνεται πως αμφισβητείται από την επιτηδευμένη αμετροέπεια της εποχής. Η Θρησκεία ως σημαντικός κοινωνικός, κοινωνικοποιητικός και ηθικός παράγοντας: *«(…)είναι σε θέση να συμβάλλει στην αποκατάσταση της ισορροπίας μεταξύ ατομικού και συλλογικού, προβάλλοντας τρόπους αποδυνάμωσης τόσο του κοινωνικού ατομικισμού, όσο και του κοινωνικού ολοκληρωτισμού που δεσπόζουν στη σύγχρονη κοινωνία»* (Νικολαϊδη, 2021, σ. 28).

2. Θρησκεία, εκπαίδευση και σύγχρονος κόσμος

Θρησκεία και εκπαίδευση, αποτελούν ίσως δυο από τα σημαντικότερα ιστορικά μεγέθη, ιδιαίτερα σημεία αναφοράς της ποιότητας ενός πολιτισμού. Αυτή ακριβώς η συνθήκη, αναδεικνύει και την αναγκαιότητα της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στον σύγχρονο ακαδημαϊκό διάλογο. Εμπειρικές – κοινωνικές έρευνες, επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι Θρησκείες και η θρησκευτική αναφορά, στην ποιότητα της εκπαίδευσης γενικά (Pew Research Center Report, 2016). Η όλη συζήτηση σχετίζεται και με τη μελέτη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων, με την Κοινωνιολογία της Θρησκείας να: *«(…) στοχεύει στην ανακάλυψη των μοντέλων της κοινωνικής ζωής που συνδέονται με τις ποικίλες μορφές θρησκείας και στην ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν»*(Davie, 2010, σ. 26).

Τα μοντέλα που εξετάζονται και από την πλευρά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αναδεικνύουν και τις προσπάθειες για βελτίωση των ειδικών όρων που αυξάνουν τη συμμετοχή ολοένα και περισσότερων τμημάτων του πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, στον Ισλαμικό και Ινδουϊστικό κόσμο, φαίνεται πως τα τελευταία 15 χρόνια, έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές ως προς την συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Pew Research Center Report, 2016). Στον Ευρωπαϊκό χώρο, καταγράφονται μια σειρά από διαφορετικά μοντέλα στο πεδίο της θρησκευτικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης (Religious education at schools in Europe, 2014). Συγκεκριμένα, υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση της πρόθεσης των μαθητριών και των μαθητών, να απαλλαγούν από το θρησκευτικό μάθημα, με την Ευρωπαϊκή Ένωση να αναγνωρίζει το δικαίωμα στους γονείς να κρίνουν αν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, σέβεται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές τους πεποιθήσεις (European Union Agency for fundamental rights, n.d.). Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως σύμφωνα και με το Άρθρο 17 της Συνθήκης της Λισαβόνας, γίνεται ξεκάθαρο πως η Ένωση σέβεται το καθεστώς που έχουν οι Εκκλησίες και οι θρησκευτικές κοινότητες στα κράτη – μέλη, ενώ αναγνωρίζει την ταυτότητα και ειδική συμβολή τους, επιδιώκοντας τακτικό και διαφανή διάλογο (Κωτσιόπουλου, 2020, σ. 37).

Δεδομένου ότι η σχολική τάξη θεωρείται ιδιαίτερο κοινωνικό σύστημα (Μιχαλακόπουλου, 2015, σ. 161),ιδιαίτερη αξία έχει ο σεβασμός στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ως σημαντικές κοινωνικές κατακτήσεις της σύγχρονης εποχής. Γίνεται δε σαφές και στο πεδίο της κοινωνιολογικής διερεύνησης, πως οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συμβάλλουν τόσο στη γενική κοινωνικοποίηση, όσο και στην ανάπτυξη μιας ενιαίας, συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας (Τσαούση, 2005, σσ. 208 – 209). Σημαντικές είναι και οι επισημάνσεις του μεγάλου κοινωνιολόγου E. Durkheim, ο οποίος θεωρεί πως σκοπός της εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση σε κάθε εκπαιδευόμενο ενός «κοινωνικού είναι» (Durkheim, 1956, s. 124).

Με έμφαση τη διατήρηση αυτής της ενιαίας κοινωνικής ταυτότητας, εντοπίζεται στον δημόσιο – κοινωνικό χώρο μια σημαντική πρόκληση. Αυτή που φαίνεται πως επιδιώκει την πολυδιάσπαση και τον πολυκερματισμό της κοινωνικής συνείδησης στην προοπτική της εμπέδωσης ενός αυτοαναφορικού δικαιωματισμού. Το κενό που ξεκάθαρα δημιουργείται, καλύπτεται από τις ποικιλώνυμες ορθότητες της μετανεωτερικότητας, την «αφυπνισμένη» αντίληψη και για την εκπαίδευση και την επιθετικά αναθεωρητική «κουλτούρα της ακύρωσης» (Vallette, 2021 και Norris, 2020). Κατά συνέπεια, ακόμη και όσα συνθέτουν μια στενά ατομική ταυτότητα, δεν δύναται να περιοριστούν στον εξίσου στενό και περιορισμένο ιδιωτικό χώρο. Η κινηματική έκφραση της «κουλτούρας της αφύπνησης», αποτελεί ξεκάθαρη διάψευση της αποθέωσης του ατομικού σε βάρος του κοινωνικού (Τραυλού – Τζανετάτου, 2023, σ. 302). Ο δε σεβασμός δεν διεκδικείται μέσα από δημοκρατικούς – κοινωνικούς αγώνες, αλλά επιδιώκεται να επιβληθεί ακόμη και με τη βια, ενισχύοντας τις ακραίες φωνές. Στην εποχή μας άλλωστε, επιδιώκεται να κανονικοποιηθεί η ηθική και θρησκευτική αποσπασματικότητα και ασυναρτησία (Δεναξά, 2016, σ. 163), ένα επιτηδευμένο χάος ενός «κοινωνικού» το οποίο δεν θα συνέχεται αλλά θα προσπαθεί να επιβιώνει διαρκώς πολυδιασπούμενο.

Η εκπαίδευση και ειδικότερα η θρησκευτική εκπαίδευση, ως μέγεθος συνιστά στοιχείο της ποιότητας και του σύγχρονου πολιτισμού. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής διερεύνησης της Θρησκείας, αναδεικνύεται όπως ήδη αναφέρθηκε, ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος (Γιούλτση, 1996, σ. 60), τη στιγμή που σε γενικές γραμμές η σύγχρονη εκπαίδευση: «*προάγει ένα είδος τεχνοκρατικού πολιτισμού, που νεκρώνει τον άνθρωπο*» (Jevtic&Stosic, 2014, σ. 226). Η περίοδος της πανδημικής κρίσης (2019 – 2021), δημιούργησε πολλούς προβληματισμούς γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, την υποβάθμιση του ρόλου του διδάσκοντα – καθηγητή, τη σημαντικότητα του βιωματικού χαρακτήρα της κ.α (Δεναξά, 2021, σ. 52). Προέκυψαν όμως με μεγαλύτερη ένταση και ζητήματα γύρω από την κανονικοποίηση μιας εξίσου τυποποιημένης μορφής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία ίσως να υπονομεύει τον αυθορμητισμό, την διάθεση για παρέμβαση, την εμπνευσμένη διδασκαλία κ.α. στην προοπτική της καθολικής εμπορευματοποίησης.

Επιπλέον, ζούμε ήδη τις συνέπειες μιας ιδιόμορφης ψηφιακής εκκοσμίκευσης, που εκφυλίζει τις κοινωνικές – ανθρώπινες σχέσεις, υποβαθμίζοντας παράλληλα την αξία του προσώπου (Δεναξά, 2023, σ. 161).Επιπρόσθετα, το γενικό κλίμα που διαμορφώνει ο επιθετικά αναθεωρητικός – ριζοσπαστικός κοινωνικός κονστρουκτιβισμός της «πολιτικής ορθότητας» (Schnelletal., 2014, σσ. 128 – 130 και Olssen, 1996, σσ. 275 – 295), αντί να ωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην προοπτική ενίσχυσης θετικών κοινωνικών προτύπων, φαίνεται πως ενισχύει κοινωνικά στερεότυπα (εθνικά, θρησκευτικά, φυλετικά κλπ) στερεότυπα που ξεκάθαρα διασπούν την κοινωνική συνοχή, επιτίθενται σαφώς στην κοινωνική ειρήνη και διαμορφώνουν όρους και προϋποθέσεις διεύρυνσης κοινωνικών παθογενειών (βλ. ανήλικη παραβατικότητα, bullying κλπ).

Η έμμεση προώθηση των απόλυτων προορισμών του συστήματος, μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, οδηγεί ιδιαίτερα τα παιδιά στην απελπισία και στην πλήρη παράδοσή τους στους μηχανισμούς της εκμετάλλευσης. Τελικά, ο βαθμός ενσωμάτωσης στο σύστημα, στην ουσία προσδιορίζει τον βαθμό ενσωμάτωσης στον κοινωνικό ιστό, με το σχολείο να υπάρχει μόνον ως επένδυση (Πλείος, 2004, σ. 67). Γι' αυτό ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση του επιφανούς Κοινωνιολόγου της Θρησκείας P. Bergero οποίος θεωρεί πως η Θρησκεία και οι θρησκευτικές κοινότητες, είναι σε θέση να προστατέψουν τους ανθρώπους από καταστάσεις ανομίας, διάχυσης και προώθησης ενός ανορθολογικού – όπως εκδηλώνεται και στις ημέρες μας – αμοραλισμού, νομιμοποιώντας τους κοινωνικούς θεσμούς, αποδίδοντας σε αυτούς οντολογική βαρύτητα (Berger, 1967, σσ. 50 – 100και Κωτσιόπουλου, 2020, σ. 274).

3. Επίμετρο – Συμπεράσματα

Παρατηρείται στο πεδίο του σύγχρονου διαλόγου γύρω από τις σχέσεις θρησκευτικής παράδοσης και Εκπαίδευσης, η τάση η μεν πρώτη να απεμπλουτιστεί από τα σημαντικά ανθρωπολογικά νοήματα και κοινωνικά μηνύματα της, να αποσυνδεθεί από τις ιστορικές της προϋποθέσεις, η δε δεύτερη να ενσωματώνει συνεχώς τις όποιες μετανεωτερικές αμφισημίες και ταυτόχρονα να εναρμονίζεται πλήρως στις απόλυτες γραμμές και προορισμούς των οικονομικών ανταγωνισμών. Γι' αυτούς τους λόγους, η όποια εμπεριστατωμένη και αναγκαία αναφορά στις θρησκευτικές πολιτιστικές παραδόσεις, χαρακτηρίζεται άκριτα ως τάση ενίσχυσης ακραίων αντιλήψεων, ενώ στην ουσία παρατηρείται το ακριβώς αντίθετο: αν δηλαδή ισχύει η διαπίστωση που θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα «μηχανισμό νομιμοποίησης και αναπαραγωγής» της κυρίαρχης κουλτούρας και του «*υφιστάμενου τρόπου διαίρεσης εργασίας και εξουσίας*» (Πλείος, 1994, σ. 197), τότε ξεκάθαρα με τον εξοβελισμό των παραδοσιακών θρησκευτικών αναφορών από την Εκπαίδευση, επιδιώκεται εκπαίδευση στο ίδιο το κυρίαρχο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα.

Καθήκον των Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών, ίσως τελικά να μην είναι η ενσωμάτωση ή παθητική συμμόρφωση με τους απόλυτους προορισμούς και τα ανάλογα αδιέξοδα του οποιουδήποτε οικονομικού και πολιτικού μοντέλου, μέσα από τον πλήρη αποχρωματισμό και τον περιορισμό των συναφών γνωστικών αντικειμένων στα ασφυκτικά πλαίσια των απαιτήσεων της Αγοράς. Οι Ανθρωπιστικές - Κοινωνικές Επιστήμες, είναι εδώ για να ανοίξουν τους ορίζοντες κυρίως των νέων ανθρώπων, την προοπτική στην κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση, την ανάπτυξη ποιοτικού και δημιουργικού κοινωνικού προβληματισμού, στοιχεία ικανά να προχωρήσουν την ίδια την Ιστορία. Αν η σύγχρονη Εκπαίδευση μετατραπεί σε παρακολούθημα του σύγχρονου καπιταλισμού της καταστροφής (Klein, 2010), για τον οποίο καμία θρησκευτική πίστη και παράδοση δεν είναι χρήσιμη (Δεναξά, 2016, σ. 163), υπάρχει κίνδυνος να υπονομευτεί η σημαντική αποστολή της, με την ίδια την Εκπαίδευση να μετατρέπεται σε καταναλωτικό προϊόν.

Αντί λοιπόν να εξυπηρετούνται οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, εξυπηρετούνται απλά οικονομικοί δείκτες ή ακόμη χειρότερα μια πολύ συγκεκριμένη αντίληψη που επιδιώκει τον προοδευτικό εκφυλισμό των Ανθρωπιστικών – Κοινωνικών Επιστημών και τελικά την πλήρη τους εξαφάνιση. Η Εκπαίδευση ορθά θεωρείται κοινωνικό αγαθό και όχι εμπόρευμα, με την εκάστοτε οργανωμένη Πολιτεία να οφείλει να εξασφαλίζει ανοιχτές προσβάσεις και ίσες ευκαιρίες (Κυρίδη et al., 2022, σ. 452). Η αναγκαιότητα λοιπόν της δημιουργικής συνύπαρξης «τυπικής και αξιακής ορθολογικότητας» (Κωτσιόπουλου, 2020, σ. 27), κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση στην προοπτική της εμπέδωσης του θρησκευτικού και πολιτιστικού πλουραλισμού

(Κωτσιόπουλου, 2020, σ. 27). Η με οποιονδήποτε τρόπο συντήρηση συγκρουσιακών σχημάτων στον δημόσιο – κοινωνικό χώρο και στην Εκπαίδευση, θα ενισχύσει την κατά Weber «κατάρα της μηδαμινότητας» του όποιου δημιουργήματος (Weber, 1987, σ. 152).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιούλτσης Β. (1996). *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*. Πουρναράς.

Δεναξάς Ν. (2016).*Καπιταλιστική κρίση και Χριστιανισμός. Κοινωνιολογική διερεύνηση* (διδ. διατριβή).

Δεναξάς Ν. (2021).*Η κοινωνία της διακινδύνευσης κατά τον U. Beck και ο ρόλος της Θρησκείας*. Κυριακίδης.

Δεναξάς Ν. (2023). Θρησκείες και metaverse. Κρίσεις και σχόλια γύρω από τις μεταθρησκείες στο πλαίσιο του καπιταλισμού της επιτήρησης. *Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα*. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Κυρίδης Α., Καμαριανού Ι., Φωτόπουλος Ν. &Χαλκιώτης Δ. (2022). Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι απόψεις φοιτητών Ελληνικών ΑΕΙ, *Κοινωνίες μετά την κρίση. Κοινωνίες χωρίς κρίση;*. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Κωτσιόπουλος Κ. (2009). *Η κοινότητα*. Βάνιας

Κωτσιόπουλος Κ. (2020). *Ανάλεκτα Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού*. Κυριακίδης.

Μιχαλακόπουλος Γ. (2015).*Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Κυριακίδης.

Νικολαϊδης Απ. (2009).*Κοινωνιολογία των αιρέσεων*. Γρηγόρης.

Νικολαϊδης Απ. (2021).*Θρησκείες και Ηθική*. Γρηγόρης.

Παβέλκιν Π. (2022). Τι είναι Θρησκεία;.*Επιστήμη και Θρησκεία*. Σύγχρονη Εποχή.

Πλείος Γ. (2004).Νόημα και εργασία στην ύστερη νεωτερικότητα: ο ρόλος της εκπαίδευσης και του πολιτισμού της εικόνας. *The Greek review of Social Research* 114.

Πλείος Γ. (1994).Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτισμικές διαφορές στη μεταβιομηχανική κοινωνία. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων*

Τραυλός – Τζανετάτος Δ. (2023).*Καπιταλιστική αναδιάρθρωση. Καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και εργασία*, Σάκκουλας.

Τσιτσίγκος Σπ. (2017).*Η Ψυχολογία της Θρησκείας*. Tremendum.

Τσαούσης Δ. (2005). *Η κοινωνία μας*. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Jevtic B. & Stosic R. (2014). Η επάνοδος του μαθήματος των θρησκευτικών στην σερβική εκπαίδευση. *Θεολογία* 3.

Klein N. (2010).*Το δόγμα του σοκ. Η άνοδος του καπιταλισμού της καταστροφής*. Λιβάνης.

Weber M. (1987).*Η πολιτική ως επάγγελμα*, Παπαζήσης.

Baofu P. (2006). *Beyond civilization to post – civilization*, Peter Lang.

Berger P. (1967). *The sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. Garden city.

Boulding K. (1962). The death of the city: a frightened look at post – civilization.*Ekistics* 13 (75).

Durkheim E. (1956). *Education and Sociology*. FreePress.

Nelson S. (2021). Supporting literacy and comprehension in Religious Education.*Religious Educator* 22 (3).

Norris P (2020). Closed minds? Is a cancel culture stifling academic freedom and intellectual debate in Political Science?,*Faculty Research Working Papers Series*, Harvard Kennedy School.

Olssen M. (1996). Radical constructivism and its failings: anti-realism and individualism.*British Journal of Educational Studies* 44 (3).

Religion and education around the world (2016).*Pew Research Center Report*.

Davie Gr. (2010).*ΚοινωνιολογίατηςΘρησκείας*. Κριτική.

Religious Education at Schools in Europe (2014), Vienna University Press.

Sacerdote B. & Glaeser E. (2001). Education and Religion. *National Bureau of Economic Research*.

Rhodes C. (2022). *Woke capitalism: how corporate morality is sabotaging Democracy*. Bristol University Press.

Schnell R., Hill P. & Esser E. (2014) *Μέθοδοι εμπειρική ςκοινωνικής έρευνας* (Ναγόπουλος Ν. &, Γ. Γκιόσος Γ. επίμ.), Προπομπός.

Shestakova I. & S. Polanski S. (2018). Digital civilization and problems of cultural diversity. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 273.

Vallette B. (2021). The toxicity of cancel culture. *Spring Showcase for Research and Creative Inquiry* 187.

Withdrawing from religious education at school, *European Union Agency for Fundamental Rights*, *fra.europa.eu*

Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός: Συχνότητα, Ένταση, Χώρος και Χρόνος Εκδήλωσης των Περιστατικών

Θάνος Θεόδωρος

Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κατσικάς Απόστολος

Μεταδιδάκτωρ Ερευνητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας. Σκοπός της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα, την ένταση, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει διευθυντές/τριες από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Η μελέτη βασίστηκε σε συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 512 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων και της ποιοτικής έρευνας 21 διευθυντές/τριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνονται «λίγο συχνά» στις σχολικές μονάδες, με τα ήπια περιστατικά να εμφανίζονται συχνότερα σε σχέση με τα σοβαρά. Η κύρια περιοχή εκδήλωσης των περιστατικών είναι το προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ στους υπόλοιπους χώρους η συχνότητα των περιστατικών είναι χαμηλότερη. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης των περιστατικών βίας στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική βία, Σχολικός εκφοβισμός, Διευθυντές/τριες, Δημοτικά Σχολεία, Συχνότητα, Ένταση

Abstract

School violence and bullying are one of the most serious issues facing the educational community today. The purpose of this study, which is part of a larger research, is to explore the views of primary school principals regarding the frequency, intensity, location and timing of incidents of school violence and bullying. The research sample includes principals from different geographical areas of Greece. The study was based on quantitative and qualitative data, using structured questionnaires and interviews. The sample of the quantitative survey consisted of 512 primary school principals and the qualitative study of 21 principals. The results showed that school violence and bullying occur "a little bit often" in school units, with mild incidents occurring more often than serious ones. The main area where incidents occur is the schoolyard during break time, while in other regions the frequency of incidents is lower. The contribution of the research is to improve the understanding of the phenomenon of violence and bullying by school principals. The results of the study can be used to formulate targeted strategies for the prevention and management of incidents of violence in the school environment.

Keywords: School violence, bullying, principals, primary schools, frequency, intensity

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας. Το φαινόμενο αυτό δεν περιορίζεται μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά έχει ευρύτερες κοινωνικές επιπτώσεις, επηρεάζοντας την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και τη γενικότερη ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα αρνητικά αποτελέσματα δεν αφορούν μόνο τους μαθητές/τριες που συμμετέχουν ενεργά, είτε ως «θύματα» είτε ως «θύτες», αλλά και όλους όσους βρίσκονται στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, όπως οι παρατηρητές ή οι εκπαιδευτικοί(Θάνος, 2017β˙Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010˙ Ttofi&Farrington, 2011˙Τσατσάκης, Μπούνα& Θάνος, 2018).

Παρά το γεγονός ότι η επιστημονική κοινότητα έχει επικεντρωθεί σημαντικά στην έρευνα της σχολικής βίας τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες που επικεντρώνονται στις απόψεις των διευθυντών/τριών παραμένουν περιορισμένες. Οι διευθυντές/τριες, ως θεσμικοί παράγοντες διαχείρισης των σχολικών μονάδων, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Ωστόσο, οι έρευνες συνήθως εστιάζουν κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα και λιγότερο στις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών/τριών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή κατανόηση του φαινομένου και των δυνατοτήτων παρέμβασης.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη συχνότητα, την ένταση, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών. Η έμφαση δίνεται στις απόψεις αυτών των θεσμικών παραγόντων, καθώς κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών πρόληψης και παρέμβασης.

2. Συχνότητα και Ένταση των Περιστατικών

Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει κάθε μορφή επαναλαμβανόμενης επιθετικής συμπεριφοράς, όπου υπάρχει πρόθεση πρόκλησης ψυχολογικής ή σωματικής βλάβης και παρατηρείται ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκομένων(Θάνος, 2017α˙ Κουράκης, 2009˙ Νικολάου, 2013˙ Rigby, 2007). Συχνά συγχέεται με τον ευρύτερο όρο της σχολικής βίας, καθώς και οι δύο έννοιες περιλαμβάνουν επιθετικές συμπεριφορές(Αρτινοπούλου, 2001˙ Θάνος, 2017α). Παρ' όλα αυτά, ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται λόγω της συστηματικότητας και της πρόθεσης που εμπεριέχει(Θάνος, 2017α˙ Κουράκης, 2009˙ Νικολάου, 2013˙ Rigby, 2007).

Η σχολική βία θεωρείται από πολλούς ως ένα φαινόμενο σε διαρκή άνοδο, κάτι που ενισχύεται από την υπερβολική κάλυψη του θέματος από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Αρτινοπούλου, 2001˙ Θάνος, 2017β˙Πανούσης, 2013). Ωστόσο, πολλές έρευνες δείχνουν ότι το φαινόμενο δεν παρουσιάζει την ίδια ένταση σε όλες τις χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η σχολική βία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα συγκριτικά με άλλες χώρες και οι μορφές εκφοβισμού που συχνότερα καταγράφονται περιλαμβάνουν τη λεκτική και τη σωματική βία (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016˙ Πανούσης, 2018).

Επιπλέον, η έλλειψη σαφούς συμφωνίας στον ορισμό των σχετικών εννοιών δυσχεραίνει την καταγραφή της έκτασης του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001˙ Πανούσης, 2013), ενώ και η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την ανίχνευση των περιστατικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων και η ένταξη τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων κρίνεται απαραίτητη για την ολιστική κατανόηση του φαινομένου (Θάνος, 2017β).

3. Χώρος και Χρόνος Εκδήλωσης των Περιστατικών

Τα περιστατικά βίας συνήθως εκδηλώνονται σε χώρους και χρόνους που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεση επίβλεψη, όπως τα προαύλια των σχολείων, οι διάδρομοι ή οι τουαλέτες. Επίσης, οι περιστάσεις που διευκολύνουν την εκδήλωση βίας είναι κυρίως τα διαλείμματα ή η ώρα αποχώρησης των μαθητών/τριών από το σχολείο (Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015˙Harris & Hathorn, 2006˙Μπέκα & Σφυρά, 2021˙Πασχάλη, 2022˙Σαπουνά, 2006). Αυτό καθιστά δύσκολη την έγκαιρη παρέμβαση και την αποτροπή της κλιμάκωσης των φαινομένων, ειδικά όταν δεν υπάρχουν κατάλληλες πολιτικές επιτήρησης.

Η αναγνώριση και η καταγραφή του τόπου και χρόνου εκδήλωσης των περιστατικών βίας είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα συμβάλλουν στη μείωση της έκτασής τους.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα, την ένταση, τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι απόψεις τους, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων πρόληψης και υποστήριξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

4.1 Δείγμα της Έρευνας

Η μελέτη υιοθετεί έναν ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, συνδυάζοντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Το ποιοτικό μέρος βασίστηκε σε δεδομένα που προέρχονται από 21 διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων, εκ των οποίων οι 15 ήταν άνδρες και οι 6 γυναίκες, καλύπτοντας όλες τις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Από αυτούς, οι 18 ήταν δάσκαλοι, ενώ οι 3 καθηγητές ειδικοτήτων. Ως προς την εμπειρία στη διεύθυνση σχολικών μονάδων, 5 διευθυντές/τριες είχαν έως 4 χρόνια υπηρεσίας, 6 είχαν 5 έως 9 έτη, ενώ οι 10 είχαν περισσότερα από 10 χρόνια στην ίδια θέση.

Αντίστοιχα, στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 512 διευθυντές/τριες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν περίπου το 11,6% του συνόλου των διευθυντών/τριώντης χώρας. Από αυτούς, το 58% ήταν άνδρες και το 42% γυναίκες. Ως προς την ειδικότητα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ήταν δάσκαλοι/ες (93%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (7%) ήταν καθηγητές ειδικοτήτων. Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, το 25% είχε λιγότερο από 5 χρόνια εμπειρίας, το 20% είχε από 5 έως 8 χρόνια, το 23% από 9 έως 11 έτη, το 21% από 12 έως 16 έτη και το 11% είχε πάνω από 17 χρόνια εμπειρίας στη συγκεκριμένη θέση.

Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, το 64% των διευθυντών/τριών του δείγματος είχε συμμετάσχει σε προγράμματα εξομοίωσης, το 59% είχε κάνει μετεκπαίδευση, το 39% ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 55% είχε ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ το 7% διέθετε διδακτορικό τίτλο. Σχετικά με το μέγεθος των σχολείων όπου εργάζονται, το 15% των διευθυντών/τριών υπηρετεί σε μικρές σχολικές μονάδες

(έως 5/θέσια), το 29% σε 6/θέσια σχολεία και το 56% σε σχολεία με δυναμικότητα από 7/θέσιο και πάνω. Τέλος, ως προς την αστικότητα των περιοχών όπου βρίσκονται τα σχολεία τους, το 30% ανήκει σε αγροτικές περιοχές, το 25% σε ημιαστικές, το 45% σε αστικές περιοχές.

4.2 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας και περιλάμβανε ερωτήσεις τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου. Στο ποιοτικό μέρος, η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, που παρείχαν μια βαθύτερη κατανόηση των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών διευθυντών/τριών. Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2021.

Πριν από την έναρξη της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι διευθυντές/τριες ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τους στόχους και τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν ότι τα δεδομένα τους θα παραμείνουν ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, ζητήθηκε να επιβεβαιώσουν τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή.

4.3 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ποσοτική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα, όπως ο μέσος. Οι ερωτήσεις βασίζονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, η οποία κωδικοποιήθηκε ως εξής: 1= «καθόλου», 2= «λίγο», 3= «αρκετά», 4= «πολύ» και 5= «πάρα πολύ». Στην επαγωγική ανάλυση, διερευνήθηκαν διαφορές μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών βάσει φύλου, ειδικότητας, ετών υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, σπουδών, δυναμικότητας του σχολείου, αστικότητας της περιοχής και πληθυσμιακών χαρακτηριστικών των πόλεων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο p=0,05. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία επιτρέπει την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών σε κεντρικά θέματα και υποθέματα, διευκολύνοντας την κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών.

5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επικεντρώνεται στη συχνότητα, την ένταση και τον χώρο και χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτά αποτυπώνονται από τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων. Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να αναδείξει πώς οι διευθυντές/τριες ερμηνεύουν και αξιολογούν τα φαινόμενα βίας στις σχολικές μονάδες που διοικούν.

5.1. Συχνότητα της Σχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών των Δημοτικών Σχολείων, η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να αποτελούν φαινόμενα περιορισμένης συχνότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν το φαινόμενο ως «λίγο συχνό» στο σχολείο τους, με τη μέση τιμή των απαντήσεων να κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (μ.ό.=2,43). Συγκεκριμένα, σχεδόν το 18% των διευθυντών/τριών δηλώνει ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός εκδηλώνονται «καθόλου συχνά», ενώ το 36,1% υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα αυτά εκδηλώνονται «λίγο συχνά». Δηλαδή, οι περισσότεροι από τους μισούς (54,1%) θεωρούν ότι τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού είτε δεν εκδηλώνονται καθόλου είτε παρουσιάζονται σπάνια. Αντίθετα, περίπου το ένα τρίτο των διευθυντών/τριών (33%) αξιολογεί το φαινόμενο ως «αρκετά

συχνό», ενώ μόνο το 12,8% αναφέρει ότι τα περιστατικά συμβαίνουν «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» στο σχολείο τους (Γράφημα 5.1).



Γράφημα5.1Κατανομή ποσοστιαίων συχνοτήτων (%) των απαντήσεων των διευθυντών/ριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Οι αντιλήψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βάσει φύλου (p=.057), ειδικότητας (p=.352), χρόνων υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες (p=.140), αστικότητας της περιοχής (p=.202) ή πληθυσμών των πόλεων (p=.882). Ωστόσο, εμφανίζεται διαφοροποίηση με βάση τη δυναμικότητα των σχολείων (p=.000). Οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία (7/θέσια και πάνω) θεωρούν ότι το φαινόμενο είναι «αρκετά συχνό» (μ.ό.=2,57), ενώ όσοι εργάζονται σε μικρότερα σχολεία (6/θέσια και κάτω) δηλώνουν πως είναι «λίγο συχνό» (μ.ο.=2,21 και 2,35 αντίστοιχα).

Επιπλέον, οι αντιλήψεις των διευθυντών/τριών διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με βάση την κατοχή δεύτερου πτυχίου (p=.044). Οι διευθυντές/τριες που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν πως τα περιστατικά είναι «αρκετά συχνά» (μ.ό.=2,53), ενώ όσοι δε διαθέτουν δεύτερο πτυχίο δηλώνουν ότι η σχολική βία είναι «λίγο συχνή» (μ.ό.=2,37).

Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Οι διευθυντές/τριες επιβεβαιώνουν ότι τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού δεν είναι συχνά στις σχολικές τους μονάδες, κάνοντας λόγο για ένα «σποραδικό» φαινόμενο. Χαρακτηρίζουν τα περιστατικά ως «μεμονωμένα» και υπογραμμίζουν ότι δεν είναι συστηματικά. Οι μαρτυρίες τους δείχνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, χρειάζονται προσπάθεια για να θυμηθούν συγκεκριμένα περιστατικά βίας που έχουν αντιμετωπίσει.

> *Γενικά δεν έχω αντιμετωπίσει, προσπαθώ να βρω κάποιο μικρο-φαινόμενο. Αν έβαζα έναν δείκτη από το ένα μέχρι το δέκα θα έλεγα δύο στα δέκα* (Σ-1).

Διαπιστώνω και εγώ και οι συνάδελφοί μου ότι δεν είχαμε περιπτώσεις παιδιών που να ασκούν σχολική βία, που σημαίνει έτσι συστηματική ενόχληση παιδιών. Θα έλεγα περίπου 4-5 περιπτώσεις τη χρονιά γενικά πως αντιμετωπίζουμε (Σ-8).

Στο συγκεκριμένο σχολείο μπορώ να πω ότι είναι σπάνια τα περιστατικά βίας. Τα φαινόμενα είναι παροδικά, δεν είναι συστηματικά. Δεν είναι περιστατικά τα οποία είναι αμέτρητα και να λέμε τι θα κάνουμε τώρα; Αντιμετωπίζονται. Γενικά τα περιστατικά βίας στο σχολείο είναι λίγα. 1-2 το μήνα θα έλεγα, γιατί σας ξαναλέω ότι η κατάσταση είναι ελεγχόμενη, γιατί τα παιδιά είναι λίγα στο σχολείο και τα ελέγχουμε. Παιδιά με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που είναι θύτες, υπάρχουν, αλλά τους έχουμε υπό επιτήρηση. Συνεχή παρακολούθηση (Σ-18).

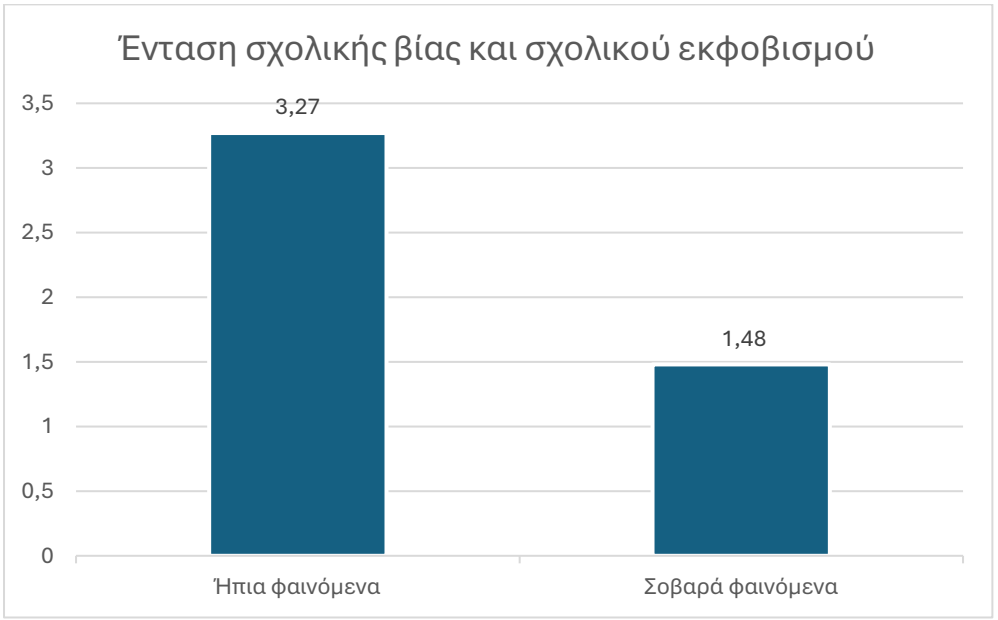
Παρόλα αυτά, υπάρχουν και διευθυντές/τριες που θεωρούν ότι το φαινόμενο είναι «αρκετά συχνό».

Αντιμετωπίζω αρκετά συχνά περιστατικά βίας μεταξύ μαθητών/τριών (Σ-5).

Αρκετά συχνά έρχομαι αντιμέτωπος με περιστατικά βίας. Με τη στενή έννοια και την παρενόχληση, που εγώ τη θεωρώ ένα είδος σχολικής βίας... Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν τρία με πέντε περιστατικά μέσα στην εβδομάδα. Παλαιότερα ήταν πολύ πιο έντονα αυτά τα στοιχεία, έχουμε καταφέρει την τελευταία πενταετία να τα μειώσουμε (Σ-17).

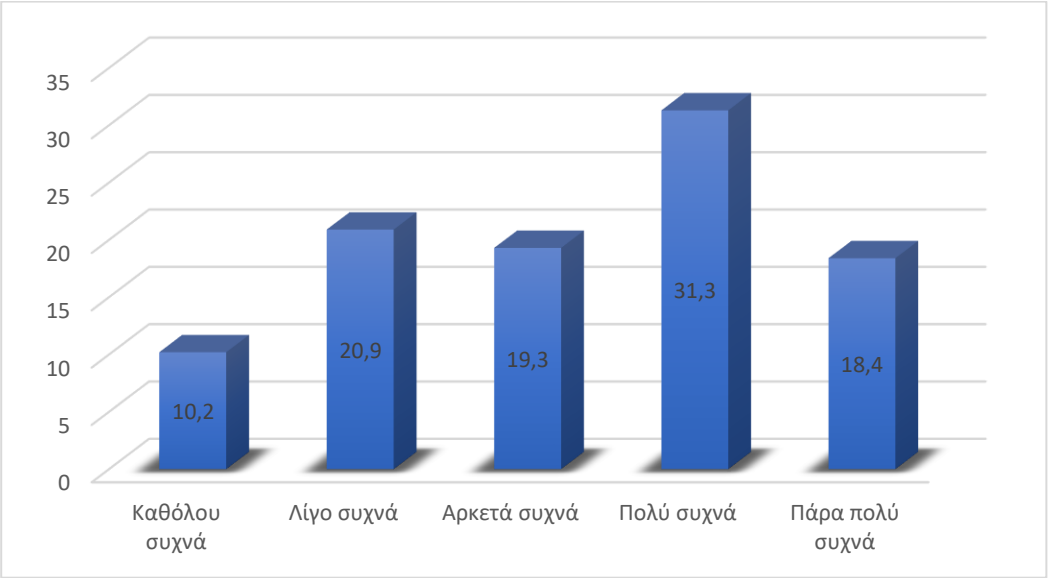
5.2. Ένταση της Σχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού

Η ένταση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εξετάζεται με βάση τον διαχωρισμό σε ήπια και σοβαρά περιστατικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα ήπια περιστατικά εμφανίζονται «αρκετά συχνά» (μ.ό.= 3,27) στις σχολικές μονάδες, ενώ τα σοβαρά περιστατικά θεωρούνται «καθόλου συχνά» (μ.ό.= 1,48) (Γράφημα 5.2).

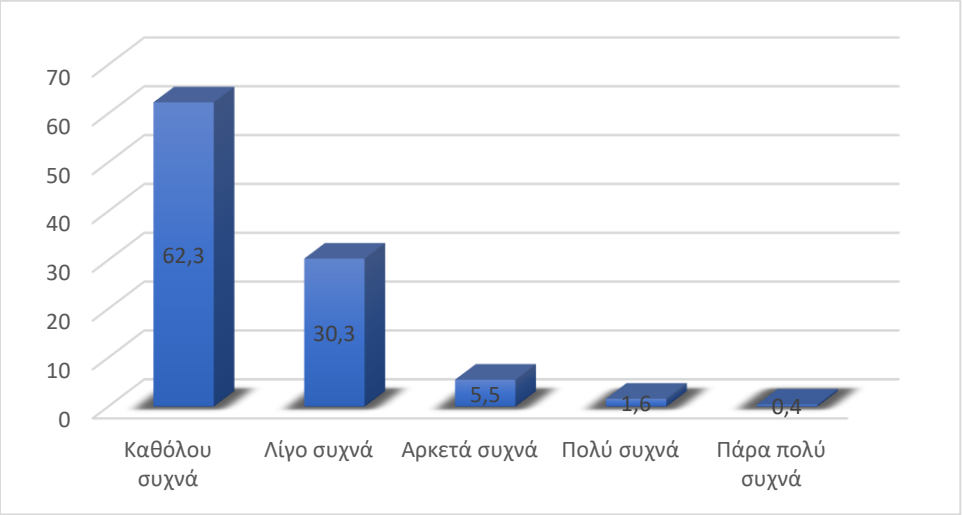


Γράφημα 5.2 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την ένταση της σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Πιο συγκεκριμένα, το 31,1% των διευθυντών/τριών αναφέρει ότι τα ήπια φαινόμενα σχολικής βίας εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά», το 19,3% θεωρεί ότι εμφανίζονται «αρκετά συχνά», ενώ σχεδόν οι μισοί/ές συμμετέχοντες/ουσες (49,7%) δηλώνουν ότι τέτοια περιστατικά εκδηλώνονται «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» στο σχολείο τους (Γράφημα 5.3). Αντιθέτως, το 92,6% των διευθυντών/τριών δηλώνει ότι τα σοβαρά περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά» στις σχολικές τους μονάδες, το 5% ότι εμφανίζονται «αρκετά συχνά», ενώ μόνο το 2% αναφέρει ότι τα σοβαρά περιστατικά συμβαίνουν «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά» (Γράφημα 5.4).



Γράφημα 5.3 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ήπιων φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους



Γράφημα 5.4 Ποσοστιαία κατανομή (%) των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των σοβαρών φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους

Η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τη σοβαρότητα των περιστατικών δε διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάλογα με το φύλο (p=.568), την ειδικότητα (p=.090), τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες (p=.948), τις σπουδές (εξομοίωση: p=.887, μετεκπαίδευση: p=.819, δεύτερο πτυχίο: p=.675, μεταπτυχιακό: p=.440 και διδακτορικό: p=.279), την αστικότητα της περιοχής (p=.158) ή τον πληθυσμό των πόλεων (p=.500).

Ωστόσο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σοβαρότητα των περιστατικών ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου (p=.004). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/τριες που είναι σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο αναφέρουν πως τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται «καθόλου συχνά» (μ.ό= 1,35), ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία των οποίων η δυναμικότητα είναι είτε έως 5/θέσια είτε από 7/θέσια και πάνω θεωρούν πως τα φαινόμενα μεγάλης σοβαρότητας εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ό= 1,59 και 1,51 αντίστοιχα).

Αναφορικά με τα ήπια περιστατικά παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών με κριτήριο την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος (p=.006) και διδακτορικού διπλώματος (p=.025). Ωστόσο, οι διευθυντές/τριες κάτοχοι (μ.ο.=3,41) ή μη κάτοχοι (μ.ο.=3,09) μεταπτυχιακού διπλώματος δηλώνουν ότι τα ήπια περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εκδηλώνονται «αρκετά συχνά». Οι διευθυντές/τριες κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος αναφέρουν ότι τα ήπια περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εκδηλώνονται «πολύ συχνά» (μ.ο.= 3,72) ενώ οι διευθυντές/τριες που δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος αναφέρουν ότι τα ήπια περιστατικά εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.= 3,23).

Τέλος, παρατηρείται διαφοροποίηση με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου (p=.000), μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών που είναι σε 7/θέσια Δημοτικά Σχολεία και πάνω (μ.ο.= 3,50) κι αυτών που είναι σε 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία (μ.ο.=3,00) και κάτω (μ.ο.=2,95). Ωστόσο, σε όλες τις κατηγορίες σχολείων, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου των απαντήσεων, οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι τα ήπια περιστατικά είναι «αρκετά συχνό» φαινόμενο. Το ίδιο παρατηρείται και με βάση τη αστικότητα της περιοχής του σχολείου (p=.007). Η διαφορά αυτή εντοπίζεται μεταξύ των απόψεων των διευθυντών/τριών που τα σχολεία τους βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (μ.ο.= 2,97) και αυτών που τα σχολεία τους βρίσκονται σε ημιαστικές (μ.ο.= 3,37) και αστικές περιοχές (μ.ο.= 3,41). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες θεωρούν πως τα ήπια περιστατικά εκδηλώνονται «αρκετά συχνά».

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ενισχύει τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι διευθυντές/τριες επισημαίνουν ότι τα περιστατικά βίας στα σχολεία τους συνήθως αφορούν «ήπια» φαινόμενα, όπως μικροκαβγάδες μεταξύ μαθητών/τριών, οι οποίοι επιλύονται εύκολα και δεν έχουν σοβαρές συνέπειες. Σοβαρά περιστατικά, όπως η σωματική βία ή η συστηματική παρενόχληση, θεωρούνται πολύ σπάνια.

> *Σοβαρά περιστατικά μέχρι στιγμής δεν είχαμε* (Σ-15).
>
> *Υπάρχουνε, αλλά είναι μικρο-φαινόμενα, έτσι θα τα χαρακτήριζα.[…] Πάντως ιδιαίτερα φαινόμενα εγώ δεν έχω ζήσει* (Σ-1).
>
> *Πιο πολύ δεν έχουμε αντιμετωπίσει έντονα περιστατικά. Τα πιο ήπια περιστατικά υπάρχουν. Σοβαρά περιστατικά δεν είχαμε σχεδόν κανένα* (Σ-3).
>
> *Μικροκαβγάδες, όπως σε όλα τα σχολεία έχουμε βιώσει, αλλά μέχρι εκεί. Δεν υπήρχε επανάληψη, δεν υπήρχε στοχοποίηση παιδιού από άλλο παιδί* (Σ-8).

Παρόλα αυτά, ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες σημείωσαν ότι εκδηλώνονται και «πιο σοβαρά» περιστατικά, αν και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα.

Στο σχολείο μας τα περιστατικά είναι κυρίως ήπια, όμως υπάρχουν και σοβαρά περιστατικά, πιο σπάνια βέβαια (Σ-21).

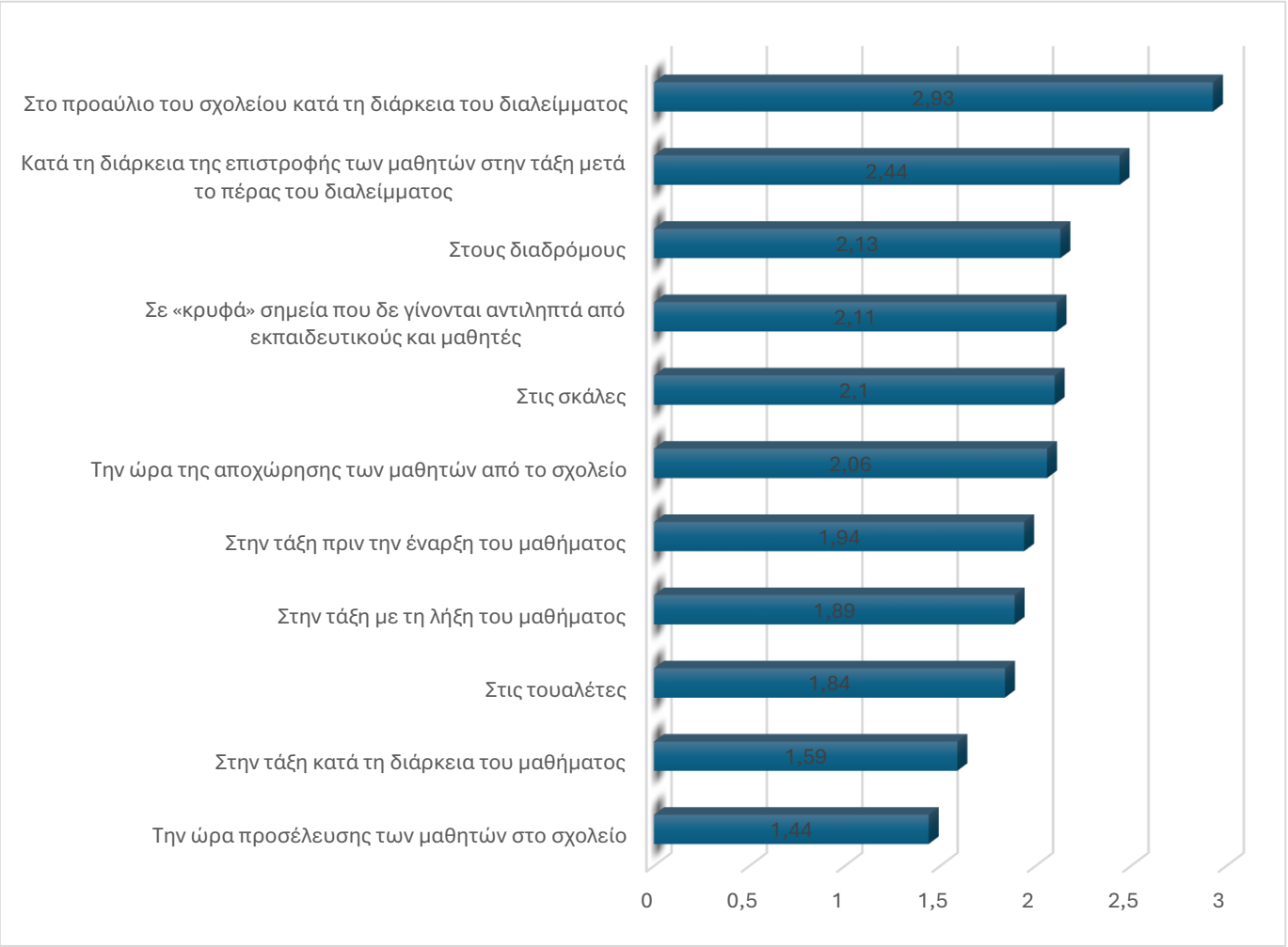
Ξεκινάνε από πολύ απλές περιπτώσεις και φτάνει μέχρι πολύ δύσκολα πράγματα. Σίγουρα θα έχεις πάντα ένα τέτοιο φαινόμενο το οποίο έχει διάρκεια μέσα στη σχολική χρονιά. Άλλες φορές έχει εντάσεις και άλλες φορές αυτό φαίνεται να ηρεμεί… Δεν ηρεμεί εάν δε βρεις τη λύση του και τη ρίζα του. Εγώ πολλές φορές έχω πει ότι τα παιδιά είναι σκληρά και υιοθετούν έναν κώδικα που θα πρέπει και εσύ να τον υιοθετήσεις για να καταλάβεις πώς σκέφτονται και πώς λειτουργούν. Υπάρχουν και σοβαρά περιστατικά αλλά και ήπια (Σ-16).

5.3. Χώρος και Χρόνος Εκδήλωσης των Περιστατικών Σχολικής Βίας και Σχολικού Εκφοβισμού

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εμφανίζονται συχνότερα στον αύλειο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η μέση τιμή των απαντήσεών τους δείχνει ότι τα περιστατικά αυτά εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (μ.ό.=2,93). Πιο αναλυτικά, το 26,1% των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι τα φαινόμενα βίας στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ συχνά», το 36,7% τα χαρακτηρίζει «αρκετά συχνά», ενώ το 37,1% υποστηρίζει ότι εκδηλώνονται «καθόλου» ή «λίγο συχνά».

Τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται «λίγο συχνά», σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» (μ.ο.= 2,44), «στους διαδρόμους» (μ.ο.= 2,13), «σε κρυφά σημεία που δε γίνονται αντιληπτά από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες» (μ.ο.= 2,11), «στις σκάλες» (μ.ο.= 2,10), «την ώρα της αποχώρησης των μαθητών/τριών από το σχολείο» (μ.ο.= 2,06), «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» (μ.ο.= 1,94), «στην τάξη με τη λήξη του μαθήματος» (μ.ο.= 1,89), «στις τουαλέτες» (μ.ο.= 1,84) και «στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (μ.ο.= 1,59).

Την «ώρα προσέλευσης των μαθητών/τριών στο σχολείο» δεν παρατηρούνται «καθόλου συχνά» (μ.ο.= 1,44) περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών του δείγματος (γράφημα 5.5).



Γράφημα 5.5 Μέσοι όροι των απαντήσεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων του δείγματος αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι οι απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών διαφέρουν ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου και την αστικότητα της περιοχής.

Με κριτήριο τη δυναμικότητα του σχολείου, οι απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται: «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» (p=.001), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» (p=.000), «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» (p=.000), «στις σκάλες» (p=.000), «στους διαδρόμους» (p=.000) και «στις τουαλέτες» (p=.004). Εκτός από την περίπτωση των περιστατικών βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος», τα οποία οι διευθυντές/τριες που είναι σε σχολεία μεγάλης δυναμικότητας (7/θέσια και άνω) θεωρούν ότι εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.=2,62), ενώ οι διευθυντές/τριες που είναι σε μικρότερα σχολεία (έως 5/θέσιο ή 6/θέσιο) πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.: 2,26 και 2,19 αντίστοιχα), στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες του δείγματος συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας και του εκφοβισμού στα συγκεκριμένα μέρη και χρονικά διαστήματα.

Βάσει της αστικότητας της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο, οι απόψεις των διευθυντών/τριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνονται: «στην τάξη πριν την έναρξη του μαθήματος» (p=.006), «στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» (p=.005), «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος» (p=.001), «στις σκάλες» (p=.000) και «στους διαδρόμους» (p=.000). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι διευθυντές/τριες που είναι σε αστικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων των διευθυντών/τριών που είναι σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή οι διευθυντές/τριες σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία βρίσκονται, συμφωνούν ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας και του εκφοβισμού στα συγκεκριμένα μέρη και χρονικά διαστήματα. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η περίπτωση των περιστατικών βίας που εκδηλώνονται «κατά τη διάρκεια της επιστροφής των μαθητών/τριών στην τάξη μετά το πέρας του διαλείμματος», τα οποία οι διευθυντές/τριες που βρίσκονται σε αστικές περιοχές θεωρούν πως εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» (μ.ο.: 2,60), ενώ οι διευθυντές/τριες που βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές πως εκδηλώνονται «λίγο συχνά» (μ.ο.: 2,18 και 2,44 αντίστοιχα).

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνει ότι ο αύλειος χώρος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι το κύριο σημείο εκδήλωσης της σχολικής βίας. Ακόμη, παρατηρούνται φαινόμενα μεταξύ των μαθητών/τριών «στις σκάλες» και «στους διαδρόμους» την «ώρα» που «βγαίνουν για διάλειμμα» ή κατά τη διάρκεια της «επιστροφής» τους στην τάξη μετά «το πέρας του διαλείμματος». Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες αναφέρουν πως περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται μέσα «στην τάξη» την ώρα «του μαθήματος», αλλά δεν είναι τόσο «έντονα» και τόσο συχνά, και σε «κρυφά σημεία» που δεν μπορεί να ελέγξει εύκολα ο/η εκπαιδευτικός, όπως είναι «οι τουαλέτες».

> *Κυρίως στο διάλειμμα. Βασικά όλα τα περιστατικά μπορεί να εκδηλωθούνε στο διάλειμμα. Υπάρχει ένας προγραμματισμός με βάση το πλαίσιο και τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου. Οι δάσκαλοι συνοδεύουν τα παιδιά από την αίθουσα όταν τελειώσει η διδασκαλία στο προαύλιο και τα παραλαμβάνουν από το προαύλιο. Άρα κατά τη διάρκεια της μετάβασης στην τάξη από το προαύλιο υπάρχει συνοδός δάσκαλος. Δεν μπαίνουν τα παιδιά μέσα μόνα τους, διότι θα μπορούσαν να το συνεχίσουν στις σκάλες ανεβαίνοντας είτε μπαίνοντας μέσα στην τάξη. Άρα όποτε συμβαίνει, συμβαίνει στον αύλειο χώρο του σχολείου* (Σ-1).
>
> *Στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Και κάποια περιστατικά, αλλά πάρα πολύ λίγα, μπορεί να συμβούν καμιά φορά και στη σκάλα όπως γυρνάνε στην τάξη από το διάλειμμα. Αλλά συνήθως στο διάλειμμα.* (Σ-2).
>
> *Στην αυλή του σχολείου ή μία δυο φορές και ανεβαίνοντας, μετά από το διάλειμμα στην τάξη* (Σ-8).
>
> *Τα περισσότερα συμβαίνουν στο διάλειμμα και μάλιστα την ώρα που τα παιδιά ετοιμάζονται για να ανέβουν στις τάξεις. Εκεί έχουμε τα περισσότερα περιστατικά* (Σ-10).
>
> *Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και στους διαδρόμους όταν οι μαθητές/τριες βγαίνουν έξω στο διάλειμμα. Εκεί που στριμώχνονται, την ώρα που βιάζονται να βγουν, κάποιος για παράδειγμα που δεν τα πάει*

καλά με κάποιον άλλο σπρώχνει πιο πολύ, προσπαθεί να του βάλει τρικλοποδιά, προσπαθεί να τον χτυπήσει... Και στο διάλειμμα εκεί που παίζουν κάποιο παιχνίδι, από ήρεμο μπορεί να γίνει πιο βίαιο (Σ-15).

Ακόμα και στις σκάλες όταν ανεβαίνουν από την αυλή πάνω στην τάξη και εκεί μπορεί να συμβεί αυτό (Σ-16).

Στην αυλή ή κατά τη διάρκεια της διαδρομής προς την αυλή καμιά φορά. Όταν χτυπάει το κουδούνι για να βγούνε διάλειμμα. Βέβαια από την τάξη βγαίνουνε όλοι μαζί με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους. Πηγαίνει μπροστά και από πίσω έρχονται τα παιδιά... Αλλά επειδή είναι ένας χώρος που μπορεί να κατεβαίνουν τις σκάλες σιγά-σιγά και κάποιοι να είναι λίγο πιο πίσω μπορεί να πούνε κάτι, μπορεί να γίνει κάτι... (Σ-20).

Υπάρχουν και περιστατικά μέσα στην τάξη αλλά δεν είναι τόσο έντονα (Σ-6).

Έχουμε και περιπτώσεις που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη. Ελάχιστες μεν, σε σχέση με το διάλειμμα, αλλά ναι, υπάρχουν και εκδηλώσεις βίας μέσα στην τάξη (Σ-12).

Και στην τάξη παρατηρούνται φαινόμενα βίας απλά είναι πιο ελεγχόμενη η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Σ-13).

Σε περιοχές όπου δεν μπορεί να σε ελέγξει ο δάσκαλος. Μέσα στην τάξη θα σταματήσει ό,τι και να ξεκινήσει. Παρατηρούνται στο διάλειμμα όταν απομακρυνθούν από τον χώρο που έχεις οριοθετήσει. Όταν πάνε σε ένα χώρο που δεν τους πιάνει το μάτι του εκπαιδευτικού. Ακόμα και για 10 δευτερόλεπτα. Στο σχολείο έτσι γίνονται αυτά… (Σ-16).

Έχουν παρατηρηθεί, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, και στον χώρο των τουαλετών. Και μέσα στην τάξη έχουν παρατηρηθεί… Όταν βέβαια, καλώς ή κακώς, υπάρχουν συνάδελφοι που δεν είναι τόσο επιμελείς στην άσκηση των καθηκόντων τους (Σ-17).

6. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η συχνότητα, η ένταση και οι συνθήκες εκδήλωσης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν σύνθετα και πολυδιάστατα ζητήματα, καθώς επηρεάζονται από την ίδια τη φύση του φαινομένου, αλλά και από τις υποκειμενικές αντιλήψεις όσων τα αξιολογούν. Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, η οριοθέτηση της σχολικής βίας διαφέρει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο, κάτι που καθιστά δύσκολη την ακριβή καταγραφή της συχνότητάς της (Θάνος, 2017β). Επιπλέον, η αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς ως «βία» εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις του ατόμου και το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται (Πανούσης, 2018). Αυτό το πολυπαραγοντικό πλαίσιο μπορεί να εξηγήσει τη δυσκολία εντοπισμού της έντασης και της συχνότητας του φαινομένου στα σχολεία.

Στην παρούσα μελέτη, οι διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων αξιολογούν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό ως φαινόμενα που εκδηλώνονται σε περιορισμένη κλίμακα, επιβεβαιώνοντας τις αντίστοιχες διαπιστώσεις της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Αρτινοπούλου, 2016· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016˙ Θάνος, 2016, 2017β· Θάνος & Κατσικάς, 2021˙ Τσατσάκης, 2019). Εάν εξεταστούν επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά της βίας, τότε η συχνότητα εκδήλωσής

της διαφοροποιείται. Δηλαδή, ενώ τα σοβαρά περιστατικά εκδηλώνονται «καθόλου συχνά», τα περιστατικά ήπιας μορφής εκδηλώνονται «αρκετά συχνά», σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών του δείγματος. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων μελετών (Αλεξανδρίδου, 2017˙ Θάνος, 2016˙ Θάνος & Κατσικάς, 2021).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει είναι η διαφοροποίηση της εκτίμησης των διευθυντών/τριών με βάση τη δυναμικότητα των σχολείων. Οι διευθυντές μεγαλύτερων σχολικών μονάδων αναφέρουν υψηλότερη συχνότητα περιστατικών βίας, πιθανότατα λόγω της ανωνυμίας και της απρόσωπης φύσης των σχέσεων που ενισχύεται σε πολυπληθή σχολεία (Crosnoe, Johnson &Elder, 2004˙ Ferris&West, 2004˙ Smokowski, Cotter, Robertson&Guo, 2013). Τα μεγαλύτερα σχολεία, που συχνά βρίσκονται σε αστικές περιοχές, παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης περιστατικών βίας και εκφοβισμού, γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με τον υψηλότερο συνωστισμό και την έλλειψη εξατομικευμένης παρακολούθησης των μαθητών/τριών (Bowes et al., 2009˙ Saldıraner&Gızır, 2021).

Όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο αύλειος χώρος του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αποτελεί το κύριο σημείο συγκέντρωσης φαινομένων βίας, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών (Αλεξανδρίδου, 2017˙ Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015˙ Harris & Hathorn, 2006˙ Θάνος & Κατσικάς, 2021˙ Μπέκα & Σφυρά, 2021˙ Πασχάλη, 2022). Η αυξημένη συχνότητα περιστατικών στον συγκεκριμένο χώρο μπορεί να αποδοθεί στο παιχνίδι και στον αυξημένο βαθμό ελευθερίας που έχουν οι μαθητές/τριες εκείνη την ώρα (Harris & Hathorn, 2006˙ Θάνος & Κατσικάς, 2021˙ Τριάντη, 2020). Αντιθέτως, η εκδήλωση φαινομένων βίας στην τάξη ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρείται λιγότερο συχνά, κάτι που, πιθανών, να οφείλεται στην παρουσία και τον έλεγχο του/της εκπαιδευτικού.

Οι απόψεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης των περιστατικών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου και στην αστικότητα της περιοχής. Καταρχάς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών παρατηρούνται, κυρίως, στις αστικές περιοχές. Το πλήθος των μαθητών/τριών και ο αστικός χαρακτήρας των σχολείων ευνοούν τις απρόσωπες σχέσεις και τις πιθανότητες εκδήλωσης περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004˙ Ferris &West, 2004˙ Smokowski, Cotter, Robertson & Guo, 2013). Επίσης, ο συνωστισμός που υπάρχει στα μεγαλύτερα σχολεία αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης αυτών των φαινομένων (Bowesetal., 2009˙ Saldıraner & Gızır, 2021).

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα φαινόμενο που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών των Δημοτικών Σχολείων, εμφανίζεται σε περιορισμένη συχνότητα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνών που αναδεικνύουν τη χαμηλή συχνότητα αυτού του φαινομένου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Αρτινοπούλου, 2016· Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016˙ Θάνος, 2016, 2017β· Θάνος & Κατσικάς, 2021˙ Τσατσάκης, 2019).

Ως προς την ένταση των περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες των σχολείων εκτιμούν ότι τα περιστατικά ήπιας μορφής εκδηλώνονται «αρκετά συχνά», ενώ τα σοβαρά περιστατικά καταγράφονται ως «καθόλου συχνά», υποδεικνύοντας έναν χαμηλό βαθμό έντασης της σχολικής βίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις άλλων μελετών που περιγράφουν την

επικράτηση ήπιων περιστατικών στα σχολεία (Αλεξανδρίδου, 2017˙ Θάνος, 2016˙ Θάνος & Κατσικάς, 2021).

Αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο εκδήλωσης, τα περιστατικά εμφανίζονται «αρκετά συχνά» στον προαύλιο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ στους υπόλοιπους χώρους, όπως οι διάδρομοι, οι σκάλες και οι τουαλέτες, εκδηλώνονται «λίγο συχνά». Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας που καταδεικνύουν την αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Αλεξανδρίδου, 2017˙ Γαβριήλογλου & Μπάρμπα, 2015˙ Harris & Hathorn, 2006˙ Θάνος & Κατσικάς, 2021˙ Μπέκα & Σφυρά, 2021˙ Πασχάλη, 2022).

Τα παραπάνω ευρήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς η κατανόηση της διαφοροποίησης της έντασης και της συχνότητας των περιστατικών βίας ανάλογα με τον χώρο εκδήλωσης μπορεί να συμβάλει στη στοχευμένη ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.Αθήνα*: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2016). Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα,& Π. Σταθά (Επιστ. Επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός- Σχολική διαμεσολάβηση* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας] (Συνεργασία: Ε. Τόλιος,& Α. Τσατσάκης) (σσ. 44-52). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016).*Πανελλήνια έρευνα για τηνΕνδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και ΔευτεροβάθμιαΕκπαίδευση.*Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Γαβριήλογλου, Σ., & Μπάρμπα, Μ. (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα,& Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές,* (Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης), (Συνεργασία: Α. Τσατσάκης,& Π. Σταθά), 16-17 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 137-142). Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο: Θ.Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης,& Ν.Φωτόπουλος (επιστ. επιμ.),*Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο) *(*σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση (*Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Θάνος, Θ., & Κατσικάς, Α. (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 2*, 73-92. Αθήνα: Πεδίο.

Κουράκης, Ν. (2009). Προφορική Εισήγηση με θέμα: Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο (*σσ. 105-115). Αθήνα: Τόπος.

Μπέκα, Α., & Σφυρά, Ε. (2021). *Γνώσεις και απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των μαθητών Γυμνασίου.* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η.Κουρκούτας,& Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 51-78). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο) σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας,& Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα (*σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία; Στο Θ. Θάνος,& Α. Τσατσάκης (Επιμ.),*Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (19-24).Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πασχάλη, Χ. (2022). *Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα.* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Φλώρινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.* [διδακτορική διατριβή]. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Τριάντη, Π. (2020). *Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών-Έρευνα* [Διπλωματική Εργασία]. Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [διδακτορική διατριβή]. Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α.,& Θάνος, Θ. (2018). Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Θ. Θάνος,& Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός*

Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση (σσ.131-143).Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., &Moffitt, T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 545-553. DOI:10.1097/CHI.0b013 e31819cb017

Crosnoe, R., Johnson, M. K.,&Elder, G. H., Jr. (2004). School size and the interpersonal side of education: an examination of race/ ethnicity and organizational context.Social Science Quarterly, 85 (5), 1259-1274. https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x

Ferris, J. S.,& West, E. G. (2004). Economies of scale, school violence and the optimal size of schools.*Applied Economics*, *36* (15), 1677-1684. doi: 10.1080/0003684042000266856

Harris, S., & Hathorn, C. (2006). Texas Middle School Principals' Perceptions of Bullying on Campus. *NASSP Bulletin, 90*(1), 49–69. doi.org/10.1177/0192636505284527

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do About It: Revised and updated*. Australian Council for Education Research.

Saldıraner, M., &Gızır, S. (2021). School Bullying From the Perspectives of Middle School Principals. *International Journal of Progressive Education, 17*(1), 294–313. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.19

Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C.,& Guo, S. (2013). Demographic, psychological, and school environment correlates of bullying victimization and school hassles in rural youth. *Journal of Criminology*, 1-13. http://dx.doi.org/10.1155/ 2013/137583

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done about School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher, 39* (1), 38–47. DOI: 10.3102/0013189X09357622

Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7* (1), 27-56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1

Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού απέναντι στο φαινόμενο της έμφυλης βίας

Πλιόγκου Βασιλική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κατσαρού Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 - Υποψήφια Διδακτόρισσα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η έμφυλη βία αποτελεί παγκόσμιο και σύνθετο φαινόμενο, το οποίο προέρχεται από τις κυρίαρχες πατριαρχικές δομές και αντανακλά την ανδρική θέση ισχύος. Συνιστά παραβίαση των δικαιωμάτων των γυναικών, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στη σωματική και ψυχική τους υγεία, μία παραβίαση, η οποία μπορεί να φτάσει μέχρι και την ακραία μορφή, αυτή της γυναικοκτονίας. Το συγκεκριμένο φαινόμενο, σε όλες του τις εκφάνσεις, δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Είτε πρόκειται για το αντικείμενο συζήτησης των δημοσιευμένων περιστατικών, που στόχο έχουν την όξυνση της κριτικής σκέψης και ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών απέναντι στην έμφυλη βία είτε ακόμη και βιωμένες εμπειρίες, καθώς τα θύματα της έμφυλης βίας ενδέχεται να είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί ή ακόμη και τα ίδια τα παιδιά άμεσα, ή/και έμμεσα, όταν διαβιούν σε ένα κακοποιητικό περιβάλλον ή σε οικογένειες, όπου η μητέρα είναι θύμα έμφυλης ενδοοικογενειακής βίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με τη στάση και τη συμπεριφορά τους μπορεί να αποτελούν φορείς μεταβίβασης ή αποδόμησης στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων και των κυρίαρχων κοινωνικών νορμών. Η παρούσα έρευνα σε δείγμα 253 εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου, εστιάζει στον μετασχηματιστικό τους ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου της έμφυλης βίας στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακού ερωτηματολόγιου και η επεξεργασία και ανάλυσή τους ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (91,7%) πιστεύουν ότι πρέπει να λειτουργούν ως φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού στις τάξεις τους, επισημαίνοντας ωστόσο σε ποσοστό 59,7% ότι σπανίως συζητούν θέματα φύλου και ισότητας, ότι δεν γνωρίζουν τις δημόσιες πολιτικές που ισχύουν στη χώρα μας για την αντιμετώπιση της βίας που συνδέεται με το φύλο (81,4%), ενώ υπήρξαν και κάποιες δηλώσεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (6,7%), ότι έχουν διακρίνει ή αντιμετωπίσει περιστατικά έμφυλης λεκτικής βίας, όπως σεξιστικά σχόλια και φραστικές επιθέσεις, από άνδρες εκπαιδευτικούς προς γυναίκες συναδέλφισσές τους. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχθηκε σε ποσοστό 76,9% ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής της Ηπείρου δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα έμφυλης βίας, και σε ποσοστό 45,8% θεωρούν απαραίτητη την ένταξη της οπτικής του Φύλου σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης ως μέσου πρόληψης και αποφυγής περιστατικών βίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως τις βασικότερες αιτίες της έμφυλης βίας ως μέρους της κυριαρχίας του ανδρισμού,

της κοινωνικής ανοχής απέναντι στο φαινόμενο αυτό, καθώς και του τρόπου της έμφυλης κοινωνικοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: Έμφυλη βία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού

Abstract

Gender-based violence is a global and complicated phenomenon, which originates from the dominant patriarchal structures and reflects the masculine dominant position of power. It constitutes a violation of women's rights, causing negative consequences to their physical and mental health, a violation that can reach in its even most extreme form, that of the femicide. This particular phenomenon, in all its forms, cannot leave the educational community unaffected. Either as the subject of discussion concerning the published incidents, which aim to sharpen the critical thinking and awareness of male and female students towards the appearance of the phenomenon of gender-based violence or even as lived experiences, as the victims of gender-based violence may be female teachers or even the children themselves directly, and/or indirectly, when they live in an abusive environment and within families where the mother is a victim of gender-based domestic violence. In addition, teachers with their attitude and behavior can be agents of transmitting or deconstructing stereotypes about gender roles and dominant social norms. The present research on a sample of 253 teachers, men and women of the Primary Education of Epirus, focuses on their reforming role in dealing with the phenomenon of gender-based violence in the school environment and in the society. The data was collected through an online questionnaire and its processing and analysis revealed that the majority of teachers (91,7%) believe that they should act as agents of social transformation in their classrooms. However, pointing out to a percentage of 59.7% that they rarely discuss issues of gender and equality, that they do not know the public policies that are in force in our country to deal with gender-related violence (81,4%), while there were also some statements by teachers who participated in the survey (6,7%), that have seen or dealt with incidents of gender-based verbal violence, such as sexist comments and verbal attacks, from male teachers to their female colleagues. The findings of the research showed to a percentage of 76,9% that the Primary Education teachers of the Epirus region have not been trained in issues of gender-based violence, and to a percentage of 45.8% that they consider the inclusion of the Gender perspective as necessary in all levels of Education, as a means of preventing and avoiding incidents of violence, recognizing at the same time the main causes of gender-based violence as being part of the dominance of masculinity, of the social tolerance towards the phenomenon, as well as of the way of gender socialization.

Key-words: Gender-based violence, Primary Education teacher training, agents of social transformation

1. Εισαγωγή

Η βία κατά των γυναικών αποτελεί ένα γενικευμένο και διάχυτο φαινόμενο, το οποίο δεν έχει γεωγραφικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς φραγμούς, για αυτό και εντοπίζεται σε όλο το εύρος των κοινωνιών, ενώ το γεγονός ότι χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία εκφάνσεων, καθιστά δύσκολη την εξάλειψή της.

Η βία κατά των γυναικών ορίζεται «Κάθε βίαιη πράξη που βασίζεται στο φύλο και έχει ως αποτέλεσμα τη σωματική, σεξουαλική και ψυχολογική βλάβη ή δυστυχία για τις γυναίκες, συμπεριλαμβανομένων και των απειλών για τις βίαιες πράξεις, εξαναγκασμό, ή αυθαίρετη στέρηση της ελευθερίας ανεξάρτητα αν η βία συμβαίνει στη δημόσια ή την ιδιωτική ζωή» (UN General Assembly, 1993: 2) και αποτελεί

«παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μια μορφή διάκρισης κατά των γυναικών» (EIGE, 2022).

Η σχολική βία με βάση το φύλο (SRGBV) ορίζεται «ως πράξεις ή απειλές σεξουαλικής, σωματικής ή ψυχολογικής βίας που εμφανίζονται μέσα και γύρω από τα σχολεία, διαπράττονται ως αποτέλεσμα κανόνων και στερεοτύπων φύλου και επιβάλλονται από άνιση δυναμική ισχύος» (GMR/ UNESCO/UNGEI, 2015, σ. 1).

Τα είδη της έμφυλης βίας είναι ψυχολογική, σωματική σεξουαλική, οικονομική, ενώ, ειδικότερα, μπορεί να πάρει τη μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης (stalking), καταναγκαστικού γάμου, ακρωτηριασμού των γυναικείων γεννητικών οργάνων, καταναγκαστικής έκτρωσης ή στείρωσης, εγκλημάτων «τιμής», διαδικτυακής παρενόχλησης ως την πιο ακραία της μορφή, τη γυναικοκτονία (EIGE, 2022a). Πέραν των άλλων συνεπειών στη σωματική υγεία των γυναικών θυμάτων, οι ψυχολογικές συνέπειες είναι ιδιαίτερα έντονες, καθώς βιώνουν αρνητικά συναισθήματα φόβου, ντροπής, θυμού και υψηλά επίπεδα κλονισμού (σοκ). Επίσης τα θύματα υποφέρουν από μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως έλλειψη αυτοπεποίθησης, αίσθημα αδυναμίας και ευαλωτότητας, οι οποίες είναι πιο έντονες για τις γυναίκες που αποτελούν θύματα των συντρόφων/συζύγων σε σχέση με αυτές που ο θύτης δεν ήταν σύζυγος-σύντροφος (FRA, 2014).

Η Ελλάδα, από το 2018, έχει επικυρώσει για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου τη Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας» και έχει δεσμευθεί για τη λήψη μέτρων σχετικά με την προώθηση της ισότητας των φύλων και την άρση των στερεοτύπων, τα οποία σχετίζονται με τα φύλα και στον τομέα της εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2011).

2. Στερεότυπα φύλου και προσδοκίες των εκπαιδευτικών

«Ο όρος ‘φύλο’ (gender) υποδηλώνει τους κοινωνικά δομημένους ρόλους, συμπεριφορές, δραστηριότητες και ιδιότητες (χαρακτηριστικά γνωρίσματα), τις οποίες μια δεδομένη κοινωνία θεωρεί προσήκουσες και ενδεδειγμένες για τις γυναίκες και τους άνδρες» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2011, άρθρο 3).

«Τα στερεότυπα των φύλων είναι προκατασκευασμένες ιδέες, με τα οποίες αρσενικά και θηλυκά χαρακτηριστικά είναι αυθαίρετα εκχωρημένα και οι ρόλοι καθορίζονται και περιορίζονται από το φύλο τους. Τα στερεότυπα φύλου μπορεί να περιορίσουν την ανάπτυξη των φυσικών ταλέντων και των ικανοτήτων των αγοριών και των κοριτσιών» (EIGE, 2013· EIGE, 2022b).

Οι γονικές πεποιθήσεις για τα στερεότυπα φύλου παίζουν καθοριστικό ρόλο στις επιλογές των παιδιών σχετικά με τους κανονιστικούς ρόλους του φύλου αλλά και την επιλογή των παιχνιδιών (Pliogou & Tromara, 2024). Στο Νηπιαγωγείο τα κορίτσια και τα αγόρια διδάσκονται αυτά τα στερεότυπα, μέσα από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών αλλά και το κρυφό πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια, τις μεταξύ τους σχέσεις, τη συμπεριφορά, τη στάση και τις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτά (Saramourtsi, Zafiri, & Pliogou, 2020· Pliogou, 2021). Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και το διδακτικό υλικό και η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία αναπαράγουν τα στερεότυπα (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017), στα οποία συχνά οι γυναίκες χαρακτηρίζονται «συναισθηματικές», καλές», «αδύναμες», «ευγενικές» «εύθυμες» ενώ οι άνδρες «ψύχραιμοι», «σκληροί», «έξυπνοι», «ικανοί» και «ταλαντούχοι» (Gouvias & Alexopoulos, 2018).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα επηρεάζουν την πειθαρχική μεταχείριση αγοριών και κοριτσιών (Gansen, 2019) ενώ οι διαφορετικές προσδοκίες τους από τα αγόρια και τα κορίτσια επηρεάζουν τις δεξιότητες (Wolter, Braun & Hannover, 2015· Muntoni και Retelsdorf, 2018) τις επιδόσεις τους και τα κίνητρα τους για ακαδημαϊκή/επαγγελματική καριέρα (Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2010· Eccles, 2011).

3. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποτελέσουν φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού για την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας που εκδηλώνεται στο σχολείο, χρειάζονται επιμόρφωση αλλά και να αποτελέσουν πρότυπα με τη συμπεριφορά τους (Plan, 2008). Θα πρέπει να ξεπεράσουν τα δικά τους στερεότυπα, να μην αναπαράγουν στερεότυπα και να δρουν με γνώμονα την προώθηση της ισότητας των φύλων, δημιουργώντας εκείνες τις συνθήκες που δεν επιτρέπουν στο φύλο να σταθεί εμπόδιο στις επιλογές των μαθητών/μαθητριών (Saramourtsi, Zafiri & Pliogou, 2020). Ωστόσο, για να επιτύχουν τα παραπάνω χρειάζονται υποστήριξη (Spear, 2019) υπό το πρίσμα της μη-σεξιστικής αγωγής, το οποίο συνεπάγεται αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές προσεγγίσεις που θα αντλούν από τις αρχές της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, καθώς και χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, υπάρχουν αρμόδιες υπηρεσίες για την πρόληψη και αντιμετώπιση της έμφυλης βίας και σχετική νομοθεσία (Νόμοι: 3500/2006 & 4531/2018 & 5029/2023), που υποχρεώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δράσης και στην ενημέρωση των εισαγγελικών αρχών εάν αντιληφθούν φαινόμενα βίας εις βάρος των παιδιών. Ωστόσο παρατηρείται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν άγνοια των δημόσιων πολιτικών (Γκασούκα, 2021· Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και δεν αντιλαμβάνονται εύκολα σημάδια έμφυλης ή ενδοοικογενειακής βίας ή αποσιωπούν εσκεμμένα από φόβο μήπως «μπλέξουν» (USAID, 2003· GMR/UNESCO/UNGEI, 2015).

4. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου σχετικά με την έμφυλη βία στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία.

Ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αντίληψη και η γνώμη τους για τον ρόλο που μπορεί να επιτελέσουν οι γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της βίας, η οποία συνδέεται με το φύλο;
2. Αναγνωρίζουν το φαινόμενο αυτό και τις αιτίες του;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου αναφορικά με εκείνες τις υλικές και θεσμικές δομές που μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά και παρεμβατικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της έμφυλης βίας;

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο της ερευνητικής ομάδας των Γουβιά, Κουρουτσίδου και Ράπτη (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021.

5. Αποτελέσματα

5.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 253 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία). Από τους/τις 253 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, οι 61 ήταν άνδρες (ποσοστό 24,1%) και οι 192 γυναίκες (ποσοστό 75,9%).

5.2 Επιμόρφωση

Οι 97 από τους/τις 253 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια φύλου και ισότητας με την πλειονότητα αυτών να έχουν συμμετάσχει μόνο μία φορά και μάλιστα σε σεμινάρια μέχρι 25 ώρες (60,8%) ενώ έκριναν το περιεχόμενο των σεμιναρίων ως ανεπαρκές. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (76,9%) δεν έλαβαν επιμόρφωση σε θέματα έμφυλης βίας. Οι ελάχιστοι/ελάχιστες που ήταν ενημερωμένοι/ενημερωμένες ανέφεραν ότι ενημερώνονταν από το διαδίκτυο (61,2%). Διαπιστώθηκε ότι ενώ άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με θέματα φύλου και ισότητας, οι γυναίκες έχουν επιμορφωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε θέματα έμφυλης βίας. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (95,7%) δήλωσαν ότι επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την έμφυλη βία.

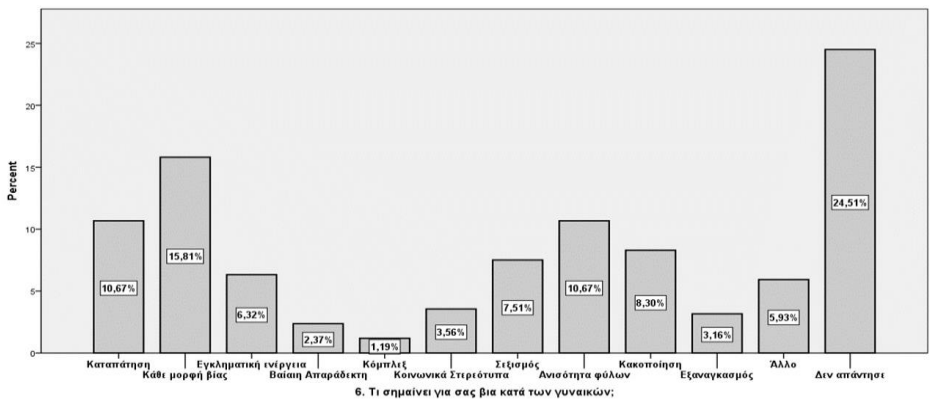
5.3 Αναγνώριση της έμφυλης βίας

Ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να δώσουν τον ορισμό της έμφυλης βίας. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων ανέδειξε τις κατηγορίες κατά φθίνουσα σειρά *«Κάθε μορφή βίας», «Καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «Ανισότητα των φύλων», «Κακοποίηση», «Σεξισμός», «Εγκληματική ενέργεια», «Κοινωνικά στερεότυπα», «Εξαναγκασμός», «Βίαιη απαράδεκτη συμπεριφορά», «Κόμπλεξ»* (γράφημα 1). Αναφέρουμε ενδεικτικές απαντήσεις από τις τρεις πρώτες κατηγορίες που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις:

1. *«Ο όρος 'βία κατά των γυναικών' περιλαμβάνει κάθε πράξη βίας που στηρίζεται στο φύλο και έχει ως αποτέλεσμα ή είναι δυνατό να έχει ως αποτέλεσμα, την σωματική, σεξουαλική ή ψυχολογική βλάβη ή πόνο για τις γυναίκες»* (Κατηγορία *«Κάθε μορφή βίας»*).

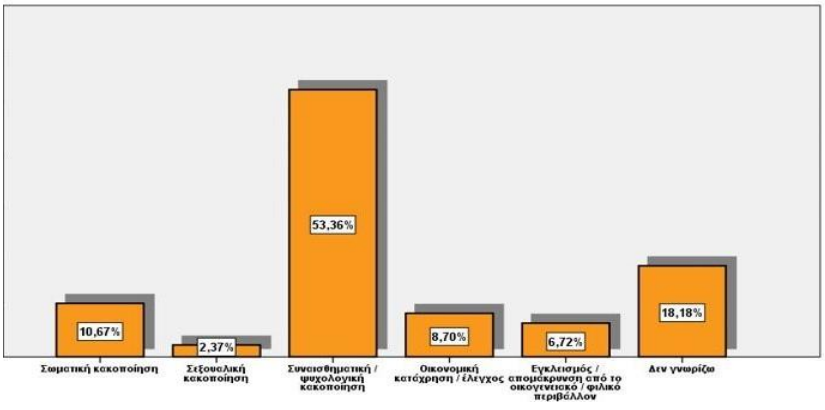
2. *«Καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της γυναίκας, απαξίωση, ασέβεια, στέρηση ελευθερίας»* (Κατηγορία *«Καταπάτηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»*).

3. *«Η οποιαδήποτε μορφή βίας ή απειλής κατά της αξιοπρέπειας και της ακεραιότητας των γυναικών. Διακρίνεται από τις άλλες μορφές βίας, καθώς πηγάζει από την ανισότητα στις σχέσεις κοινωνικής ισχύος μεταξύ ανδρών και γυναικών»* (Κατηγορία *«Ανισότητα των φύλων»*).

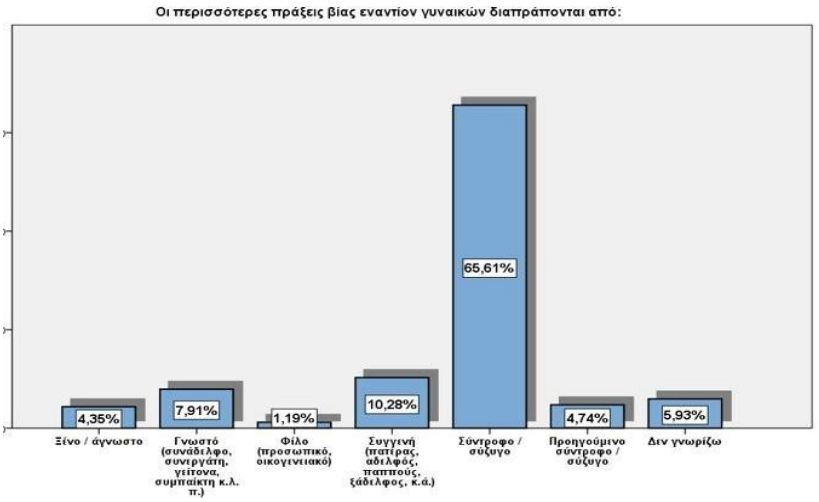


Γράφημα 1: Κατηγοριοποίηση ορισμού της έμφυλης βίας

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου θεωρούν ως την πιο κοινή μορφή βίας στην περιοχή τους τη *συναισθηματική/ψυχολογική κακοποίηση* (53,36%) (γράφημα 2), πιστεύουν ότι όλες οι γυναίκες είναι ευάλωτες στη βία και δεν υπάρχουν ηλικιακά όρια στην άσκηση της βίας κατά των γυναικών ενώ αναφέρουν ως την πιο πιθανή πηγή βίας κατά των γυναικών τους *συντρόφους/συζύγους* (65,61%) (γράφημα 3) των γυναικών ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, στοιχείο το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενδοοικογενειακή βία είναι η πιο συχνή μορφή βίας.



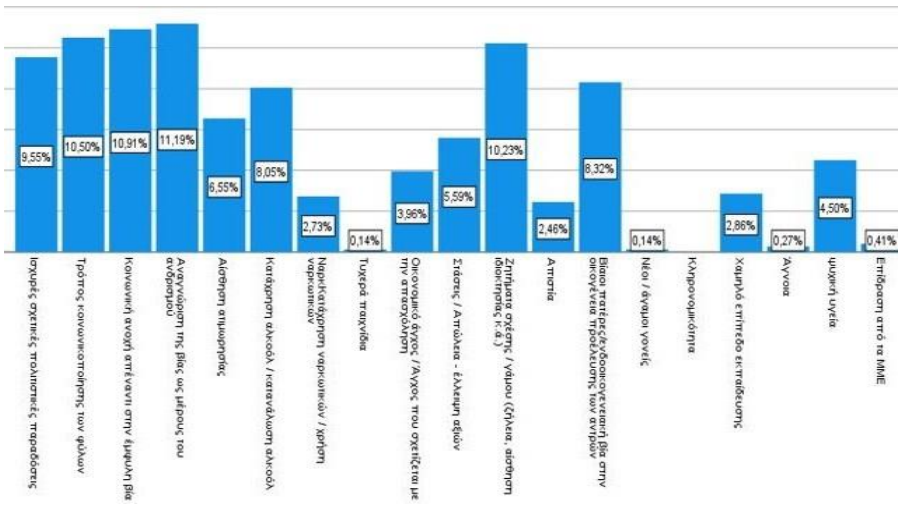
Γράφημα 2: Μορφές έμφυλης βίας



Γράφημα 3: Πηγές άσκησης έμφυλης βίας

5.4 Αιτίες της έμφυλης βίας

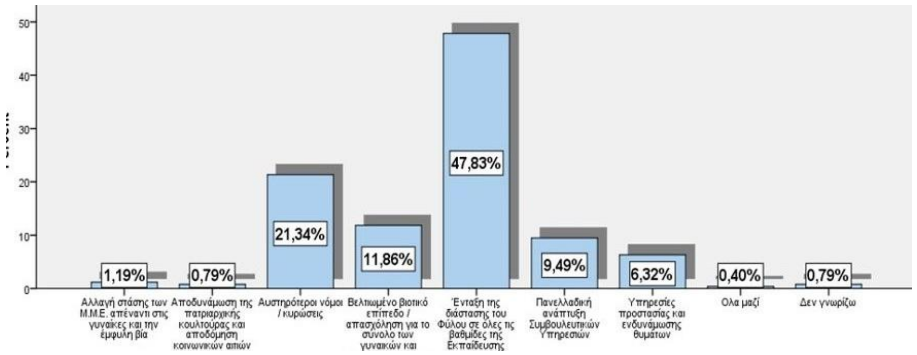
Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερες αιτίες έμφυλης βίας: την «Αναγνώριση της βίας ως μέρους του ανδρισμού» (11,2%), την «Κοινωνική ανοχή απέναντι στην έμφυλη βία» (11,0%), τον «Τρόπο κοινωνικοποίησης των φύλων» (10,5%), τα «Ζητήματα σχέσης και γάμου» (10,3%), τις «Ισχυρές σχετικές πολιτισμικές παραδόσεις» (9,6%) (γράφημα 4).



Γράφημα 4: Αιτίες έμφυλης βίας

5.5 Πρόληψη και Παρέμβαση

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (67,1%) πιστεύουν ότι η *ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η αυστηροποίηση των νόμων και των κυρώσεων* (21,34 %) είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την αποφυγή περιστατικών έμφυλης βίας. Αναφέρουν ακόμα ότι το βελτιωμένο βιοτικό επίπεδο και η απασχόληση των γυναικών, όπως και η πανελλαδική ανάπτυξη συμβουλευτικών υπηρεσιών μπορούν να δράσουν προληπτικά (γράφημα 5).



Γράφημα 5: Μέτρα πρόληψης έμφυλης βίας

5.6 Οι εκπαιδευτικοί και ο ρόλος τους στην αντιμετώπιση της έμφυλης βίας

Οι 235 εκπαιδευτικοί (91,7%) του δείγματος θεωρούν ότι πρέπει να λειτουργούν ως φορείς κοινωνικής μεταρρύθμισης στην αντιμετώπιση της βίας ευρύτερα και της έμφυλης βίας ειδικότερα και αντιλαμβάνονται αυτόν τον ρόλο ως:

1. *«Παιδαγωγικό»*, δηλαδή ως ενθαρρυντικό, καθοδηγητικό, ενημερωτικό και συμβουλευτικό αναφορικά με ζητήματα ισότητας και έμφυλης βίας (52 εκπαιδευτικοί - 22,1%).

2. *«Μεταρρυθμιστικό και Μετασχηματιστικό»* δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης και διάδοσης κοινωνικών και έμφυλων αξιών (35 εκπαιδευτικοί - 14,9%).

3. *«Πρότυπο αναφοράς», με τη συμπεριφορά* και το μη σεξιστικό λόγο του/της (27 εκπαιδευτικοί - 11,5%).

4. *«Προδραστικό»* ο/η εκπαιδευτικός συμβάλλει με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στην τάξη για την ανατροπή των στερεοτύπων (20 εκπαιδευτικοί - 8,5%).

5. *«Προσδιοριστικό»,* με την έννοια ότι γνωρίζουν για το ισχύον νομικό πλαίσιο αλλά και τους αρμόδιους φορείς-υπηρεσίες από όπου μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια (3 εκπαιδευτικοί - 1,3%).

Στη συνέχεια καταγράφονται ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε κατηγορία, για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο ως φορείς μεταρρύθμισης αναφορικά με τη βία και την έμφυλη βία:

1. *«Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών από μικρή ηλικία»* (Κατηγορία: *Παιδαγωγικός ρόλος*).

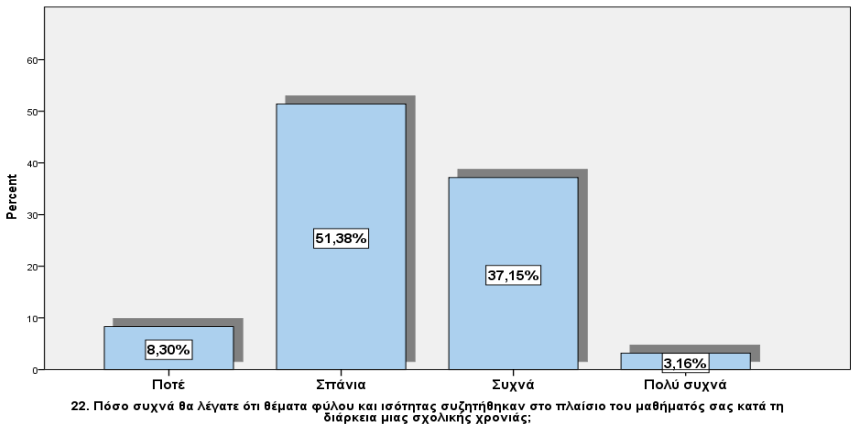
2. *«Να καλλιεργήσουν στους μαθητές αξίες όπως η αγάπη, ο σεβασμός, η αποδοχή κλπ.»* (Κατηγορία: *Μεταρρυθμιστικός ρόλος*).

3. *«Με τη στάση τους μπορούν να διδάξουν τους μαθητές τους»* (Κατηγορία: *Ρόλος Πρότυπο*).

4. *«Συζητήσεις με τα παιδιά, προβολή ταινιών, βίντεο, διοργάνωση πρότζεκτ με ανάλογα θέματα»* (Κατηγορία: *Προδραστικός ρόλος*).

5. *«Δίνοντας τηλέφωνα για το πού μπορεί να απευθυνθεί και να ζητήσει βοήθεια, αν μας το εκμυστηρευτεί και ζητήσει τη βοήθειά μας»* (Κατηγορία: *Προσδιοριστικός ρόλος*).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι 241 (95,3%) από τους/τις 253 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η σχολική βία με βάση το φύλο (*School Related Gender Based Violence – SRGBV*) αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο και από αυτούς/αυτές οι μισοί/μισές «Σπάνια» συζήτησαν θέματα φύλου και ισότητας στο πλαίσιο του μαθήματός τους ενώ ένα ποσοστό 37,2% δήλωσαν ότι αυτά τα θέματα συζητήθηκαν «Συχνά» (γράφημα 6). Μάλιστα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά [U=6030,500 p<=0.003], με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί να συζητούν συχνότερα (Mean 2,51) θέματα φύλου και ισότητας στην τάξη σε σχέση με αυτούς/αυτές που δεν έχουν επιμορφωθεί (Mean 2,26) (ο έλεγχος έγινε με μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney U).



Γράφημα 6: Συχνότητα συζήτησης θεμάτων φύλου και ισότητας

Όμως ακόμα κι αυτοί/αυτές που συζήτησαν, αφιέρωσαν πολύ λίγο χρόνο επί του ζητήματος της έμφυλης ανισότητας, και μόνο 54 εκπαιδευτικοί (23,3%) δήλωσαν ότι αφιέρωσαν αρκετό χρόνο. Ωστόσο, περιέγραψαν την αντίδραση των

μαθητών/μαθητριών κυρίως ως *«θετική»* (33 εκπαιδευτικοί). Υπήρχαν και αναφορές ως *«ανάμεικτη»* (7 εκπαιδευτικοί), *«προβληματισμένη»* (7 εκπαιδευτικοί) και *«αρνητική»* αντίδραση (1 εκπαιδευτικός). Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της αντίδρασης μαθητών και μαθητριών τους στις συζητήσεις για το φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας:

1. *«Πολύ θετική. Καταλαβαίνουν απόλυτα τις σωστές συμπεριφορές»* (*Θετική αντίδραση*).

2. *«Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν κατά της βίας σε κάθε μορφή της. Υπήρχαν όμως και μαθητές που δεν δεχότανε ότι είναι τόσο σημαντικό το φαινόμενο. Αυτοί ήταν μαθητές με οικογενειακά προβλήματα, μαθητές που θεωρούν ότι με την βία "είσαι ανώτερος και ο πιο μάγκας του σχολείου". Μαθητές που μεγαλώσανε με λάθος πρότυπα και αξίες»* (*Ανάμεικτη αντίδραση*).

3. *«Συχνά τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται πως αποτελούν πολλές φορές φορείς έμφυλης ανισότητας»* (*Προβληματισμένη αντίδραση*).

4. *«Αισθάνονται άβολα και αρκετές φορές υποστηρίζουν "ακραίες" ιδέες στο πλαίσιο αναγνώρισής τους από την ομάδα ομηλίκων τους»* (*Αρνητική αντίδραση*).

Στην ανοικτή ερώτηση αν διέκριναν σημάδια βίας σε γυναίκες εκπαιδευτικούς από συναδέλφους τους, το 93% απάντησε αρνητικά. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (ποσοστό 6,7%) ανέφερε ότι έχει διακρίνει σημάδια βίας σε γυναίκες συναδέλφισσές του, η οποία ήταν κυρίως λεκτική (φραστικές επιθέσεις, απειλές, σεξιστικά σχόλια) και ψυχολογική (υποτιμητική συμπεριφορά). Αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

«*Ένα πρόσφατο περιστατικό ήταν σε μία συναδέλφισσα, που ο συνάδελφός είπε μπροστά σε μαθητή "τι βλακείες είναι αυτές που κάνετε". Αυτό μεταφέρθηκε από τον μαθητή στην δασκάλα ειδικότητας. Υπήρξε έντονος διαπληκτισμός μεταξύ των δασκάλων και λίγο έλλειψε να της επιτεθεί αυτός που είχε πει τα λόγια αυτά. Μάλιστα υποβιβάζοντας την φραστικά διότι έπρεπε να καλύψει το λάθος του*».

Εντυπωσιακό είναι το εύρημα ότι από τους/τις 253 εκπαιδευτικούς, οι 206 (81,4%) απάντησαν πως δε γνωρίζουν τις δημόσιες πολιτικές που ισχύουν στη χώρα μας σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της βίας και μόνο 47 άτομα (18,6%) απάντησαν θετικά σε αυτό το ερώτημα. Από αυτούς/αυτές που γνωρίζουν τις δημόσιες πολιτικές σχετικά με ην έμφυλη βία, μόνο 28 εκπαιδευτικοί (59,6% ή 11,1% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν ότι γνωρίζουν το περιεχόμενο και τη σημασία της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης.

Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (71,9%) θεωρούν ότι η θετική/αρνητική στάση τους απέναντι στα θέματα φύλου και ισότητας επιδρά στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών τους. Αναφέρουμε ενδεικτικές απαντήσεις:

1. *«Θεωρώ πως το προσωπικό μου παράδειγμα, οι στάσεις, οι αξίες, η δίκαιη συμπεριφορά μου απέναντι σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου και η μηδενική ανοχή μου σε συμβάντα σωματικής ή λεκτικής βίας επιδρούν, έμμεσα, θετικά στην διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών μου».*

2. *«Πιστεύω πως η όποια στάση μας απέναντι σε θέματα φύλου και ισότητας μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητών».*

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε ότι υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αυτό συμφωνεί με αντίστοιχη έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην περιοχή της Δωδεκανήσου (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Κύπρο (Γκασούκα, 2021), στοιχείο το οποίο θα συμβάλλει στην άρση των στερεοτύπων και των έμφυλων προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Jones & Myhill, 2004· Aragonés-González, Rosser-Limiñana, & Gil-González, 2020· Matheis, et al., 2020).

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου ορίζουν τη βία κατά των γυναικών ως: α) κάθε μορφή βίας, β) καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γ) ανισότητα των φύλων ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δωδεκανήσου (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κύπρου (Γκασούκα, 2021) ως: α) κάθε μορφή βίας β) εγκληματική ενέργεια και γ) βίαιη, απαράδεκτη και αντικοινωνική συμπεριφορά. Ως την πιο κοινή μορφή βίας κατά των γυναικών ανέφεραν τη συναισθηματική/ψυχολογική κακοποίηση, μορφή η οποία είναι διεθνώς αναγνωρισμένη (EIGE, 2022a), ενώ υποστήριξαν ότι οι θύτες είναι κυρίως οι σύντροφοι/σύζυγοι. Σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενδοοικογενειακή βία είναι η πιο συχνή μορφή βίας κατά των γυναικών, που σημαίνει ότι οι γυναίκες κινδυνεύουν μέσα στα σπίτια τους (GBAV, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν αρκετούς επιβαρυντικούς παράγοντες της βίας κατά των γυναικών (Balci & Ayranci, 2005), ωστόσο ως κυριότερη αιτία αναδεικνύουν τα *στερεότυπα,* τα οποία αναπαράγονται κοινωνικά και επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών μας. Αντιλαμβάνονται δε ότι για να επιτευχθεί η ισότητα και η αντιμετώπιση της έμφυλης βίας χρειάζεται η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021· Γκασούκα, 2021) που σημαίνει αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στροφή προς διδακτικές μεθόδους, που θα στηρίζονται στη Φεμινιστική Παιδαγωγική και στο μη-σεξιστικό λόγος (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποτελούν φορείς κοινωνικής μεταρρύθμισης και μετασχηματισμού στις τάξεις τους για την προώθηση της ισότητας και την άρση των έμφυλων στερεοτύπων, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω εφαρμογής εκείνων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανατρέψουν τα έμφυλα επιθετικά στερεότυπα και μέσα από τη δική τους στάση και συμπεριφορά (χρήση μη σεξιστικής γλώσσας, ισότιμη μεταχείριση των μαθητών/μαθητριών, άρση των δικών τους στερεοτύπων), αφού αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές/μαθήτριες αλλά και μέσα από τον καθημερινό παιδαγωγικό τους ρόλο, καθώς καθοδηγούν, ενημερώνουν και συμβουλεύουν. Επιπλέον θεωρούν τον ρόλο τους μετασχηματιστικό και μεταρρυθμιστικό, που στοχεύει να αναπτύξει μέσα στο σχολείο εκείνη την κουλτούρα, η οποία θα δρα αποτρεπτικά προς τους παράγοντες που τροφοδοτούν την έμφυλη βία. Σημαντικό, επίσης, είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το ισχύον νομικό και θεσμικό πλαίσιο, για να μπορούν να προτείνουν θεσμικές λύσεις και να γνωρίζουν σε ποιους φορείς πρέπει να απευθυνθούν. Οι απόψεις αυτές για τον ρόλο των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν και από τις αντίστοιχες έρευνες σε Δωδεκάνησο (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και Κύπρο (Γκασούκα, 2021) αλλά και διεθνείς έρευνες (Schultes, Jöstl, Finsterwald, Schober, B., & Spiel, 2015· Spear, 2019· Aragonés-González, et al., 2020· Dadvand & Cahill, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν τη γνωστική επάρκειά τους σε θέματα έμφυλης βίας από περιορισμένη μέχρι ικανοποιητική και δήλωσαν ότι επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για την έμφυλη βία. Αναφέρουν, επίσης, ότι σπάνια

συζητούν θέματα φύλου και ισότητας και, όταν αυτό γίνεται, ο χρόνος που αφιερώνεται δεν είναι αρκετός προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα της έμφυλης ανισότητας. Ωστόσο, διαπίστωσαν τη θετική σχετική αντίδραση των μαθητών/μαθητριών σε αυτές τις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι αυτοί/αυτές που έχουν επιμορφωθεί, συζητούν συχνότερα θέματα φύλου και ισότητας στην τάξη, σε σχέση με αυτούς/αυτές που δεν έχουν επιμορφωθεί. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την άποψή τους για την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με την έμφυλη βία, η οποία άλλωστε αποτελεί αίτημα και όλων των εκπαιδευτικών παγκοσμίως (USAID, 2003· Plan, 2008).

Ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι έχουν διακρίνει ή αντιμετωπίσει σημάδια βίας λόγω φύλου από εκπαιδευτικούς σε γυναίκες συναδέλφισσές τους (ποσοστό 6,7%), η οποία ήταν κυρίως λεκτική (φραστικές επιθέσεις, απειλές, σεξιστικά σχόλια) και ψυχολογική. Αντίστοιχες ήταν οι διαπιστώσεις στην έρευνα της Δωδεκανήσου με μικρότερο, όμως, ποσοστό 4,5% (Κουρουτσίδου & Ράπτης, 2021) και στην έρευνα της Κύπρου με ποσοστό 4,1% (Γκασούκα, 2021). Οι μορφές βίας που αναφέρθηκαν στις δύο τελευταίες έρευνες ήταν η λεκτική βία (φραστικές επιθέσεις) και η σεξουαλική παρενόχληση.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου δεν γνωρίζουν τις δημόσιες πολιτικές, οι οποίες ισχύουν στη χώρα για την αντιμετώπιση της βίας που συνδέεται με το φύλο (ποσοστό 81,4%), όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στη Δωδεκανήσο (ποσοστό 78%) αλλά και οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ποσοστό 80,5%). Επίσης δεν γνωρίζουν τι ορίζει η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2011) παρά το γεγονός ότι έχει επικυρωθεί από τη χώρα μας από το 2018. Παρόλα αυτά, όλοι/όλες οι προαναφερόμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποτελούν πρότυπα και η θετική/αρνητική στάσης τους απέναντι στα θέματα φύλου και ισότητας επηρεάζει αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητριών και των μαθητών τους. Επιθυμούν να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν σε θέματα ισότητας και βίας κατά των γυναικών, αναφέρουν ότι χρειάζεται ένταξη θεμάτων φύλου/έμφυλης βίας ως ξεχωριστού διδακτικού αντικειμένου και ότι απαιτείται συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αναφορικά με συγκεκριμένα ζητήματα και την αντιμετώπισή τους.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματά μας απαιτούν δράση προς κάθε κατεύθυνση, ξεκινώντας από την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στα προγράμματα σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου-ισότητας και έμφυλης βίας, προκειμένου να αντιληφθούν τη σημασία της αντισταθμιστικής διδασκαλίας και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ευκολότερα κάθε είδους «έμφυλο» στοιχείο είτε στον τρόπο διδασκαλίας είτε στη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών είτε στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν. Επιπλέον, μεγάλη σημασία έχει η εισαγωγή «Σπουδών για το Φύλο» στα προγράμματα σπουδών όλων των τμημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για όσους/όσες επιθυμούν να διδάξουν στα σχολεία. Ο απώτερος στόχος αυτών των προτάσεων είναι μία εκπαίδευση απαλλαγμένη από στερεότυπα, η οποία θα παρέχει ίσες ευκαιρίες και θα δρα προληπτικά, παρεμβατικά και αντισταθμιστικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκασούκα, Μ. (2021). *Έρευνα Κύπρου. Η στάση των γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο της έμφυλης βίας και οι τρόποι με τους οποίους αυτές/αυτοί θεωρούν πως μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του.* Λευκωσία: ΠΙΚ.

European Union Agency for Fundamental Rights – FRA (2014). *Βία κατά των γυναικών: πανευρωπαϊκή έρευνα. Τα αποτελέσματα με μια ματιά.* https://www.openbook.gr/via-kata-ton-gynaikon/

Κογκίδου, Δ., & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό*. Τ. Ι και ΙΙ. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Κουρουτσίδου, Μ., & Ράπτης, Ν. (2021). *Έμφυλη βία και εκπαιδευτικοί θεσμοί.* Εκδόσεις Γκόνη.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 140-160.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2011). *Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας.* https://isotita.gr/wp-content/uploads/2017/04/Convention_violence-against women_ 2011_el_edited.pdf

Ξενόγλωσση

Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, *111*, 104837.

Balci, Y. G., & Ayranci, U. (2005). Physical violence against women: Evaluation of women assaulted by spouses. *Journal of clinical forensic medicine*, *12*(5), 258-263.

Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–gender stereotypes in elementary school children. *Child development, 82*(3), 766-779.

Dadvand, B., & Cahill, H. (2021). Structures for care and silenced topics: Accomplishing gender-based violence prevention education in a primary school. *Pedagogy, Culture & Society*, *29*(2), 299-313.

Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(3), 195-201.

European Institute for Gender Equality - EIGE. (2013). *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States. Synthesis report.* Publications Office of the European Union. https://eige.europa.eu/publications/study-collected-narratives-gender-perceptions-27-eu-member-states

European Institute for Gender Equality – EIGE. (2022). *What is gender-based violence?* https://eige.europa.eu/gender-based-violence/what-is-gender-based-violence

European Institute for Gender Equality – EIGE. (2022a). *Forms of violence.* https://eige.europa.eu/gender-based-violence/forms-of-violence

European Institute for Gender Equality – EIGE. (2022b). *Gender stereotypes.* https://eige.europa.eu/gender-stereotypes

Gansen, H. M. (2019). Push-ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices. *Sex Roles*, *80*(7), 393-408.

Global Burden of Armed Violence – GBAV. (2011). *Chapter four: When the Victim is a Woman.* http://www.genevadeclaration.org/fileadmin/docs/GBAV2/GBAV2011_CH4.pdf

Global Education Monitoring Report Team & United Nations Girls' Initiative Education -_GEMRT/UNGEI. (2015). *School related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all.* https://en.unesco.org/gem-report/node/818

Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: A multidimensional approach. *Gender and Education, 30*(5), 642–662.

Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 547–561.

Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *48*(2), 213-232.

Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, *54*, 212-220).

Plan (2008). *Learn without fear: The global campaign to end violence in schools. Woking: Plan.* https://plan-international.org/publications/

Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (pp. 135-148). Dykinson.

Pliogou, V., & Tromara, S. (2024). Children's Play: dismantling gendered toys and stereotypes in Early Childhood Education. Proceedings of the 3rd International Scientific Conference *"Early childhood education and care: challenges and perspectives"* (pp. 27-55). Korçë: "Fan S. Noli" University of Korçë, Department of Education in collaboration with the Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" and University of Bologna. https://unkorce.edu.al/wp-content/uploads /2024/05/ECEC_Challenges-and-Perspectives_Proceeding-Book-Conference-2023.pdf

Saramourtsi, E., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Gender stereotypes in children's play, pro-social and aggressive behavior in the kindergarten class: The kindergarten teachers' stance. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(12A), 7992-8009.

Schultes, M. T., Jöstl, G., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Measuring intervention fidelity from different perspectives with multiple methods: The Reflect program as an example. *Studies in Educational Evaluation*, *47*, 102-112.

Spear, A. M. (2019). Teachers as change agents? Assessing teachers' perceptions of and responses to sexual gender-based violence in schools in Burkina Faso. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 5, No. 2, pp. 195-213). Lehigh University Library and Technology Services.

UN General Assembly (1993). *Declaration on the elimination of violence against women*. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.21_ declaration%20elimination%20vaw.pdf

USAID (2003). *Unsafe schools: A literature review of school-related gender-based violence in developing countries*. Development & Training Services and Wellesley Centers for Research on Women. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacu253.pdf

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in psychology*, *6*, 1267.

Επανεξετάζοντας την ιστορία των επιστημών από την πλευρά της κριτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής – ενδυναμώνοντας τις επιλογές των μαθητριών

Κατσιαμπούρα Γιάννα

Επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Ακόμη και στον 21ο αιώνα, ο χώρος των επιστημών εξακολουθεί να ενέχει έμφυλες προκαταλήψεις. Η πεποίθηση ότι μόνο οι άνδρες μπορούν να είναι και ήταν πάντα επιστήμονες και ότι η επιστήμη προϋποθέτει ένα σύνολο «αρρενωπών χαρακτηριστικών» αποτελεί ένα από τα πιο επίμονα εμπόδια στην είσοδο των κοριτσιών και των γυναικών στο «STEM», δηλαδή στις επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά, και στη σταδιοδρομία τους στον τομέα. Η εκ νέου ανακάλυψη της ιστορίας των γυναικών στο χώρο των επιστημών είναι ένας τρόπος καταπολέμησης αυτής της έμφυλης προκατάληψης. Ενώ οι φεμινίστριες/ές ερευνήτριες/ές άρχισαν να ξαναγράφουν την ιστορία της επιστήμης από τη γυναικεία οπτική γωνία πριν από περίπου πενήντα χρόνια, οι ακαδημαϊκές τους προσπάθειες συνοδεύτηκαν πιο πρόσφατα από διάφορες πολιτιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες, επιδιώκουν να αλλάξουν την κοινή ακόμη αντίληψη της ιστορίας της επιστήμης ως παρέλασης σπουδαίων ανδρών. Από την άλλη, η αναθεώρηση της ανδροκρατούμενης και ανδροκεντρικής ιστορίας της επιστήμης είναι ένα έργο που δεν περιορίζεται πλέον μόνο στον ακαδημαϊκό χώρο. Τα τελευταία χρόνια, καλλιτέχνες συμμετέχουν στην προσπάθεια, προσθέτοντας στην ιστορική μνήμη τις ελάχιστα γνωστές ή ξεχασμένες ιστορίες γυναικών επιστημόνων. Σημαντικός σε αυτό το πλαίσιο είναι ο ρόλος της Κριτικής Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, που μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με το πώς η εκπαίδευση είναι μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής και πώς πρακτικές όπως η συμμετοχή σε αναστοχαστικές και κριτικές συζητήσεις με αφορμή καλλιτεχνικά έργα μπορούν να προσφέρουν νέους τρόπους

αμφισβήτησης της «παραδοσιακής» φύσης της σχολικής εκπαίδευσης και των προσανατολισμών που ανοίγει στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ζωτικής σημασίας εδώ είναι η ενσωμάτωση πρακτικών αντίστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ευθυγραμμιζόμενα με την κριτική επαναστατική παιδαγωγική και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών μπορούν να ενδυναμώσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν φορείς μετασχηματισμού στο εκπαιδευτικό τοπίο. Μέσα σε ένα κριτικό φεμινιστικό πλαίσιο, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδιαμορφώσουν μαθησιακές εμπειρίες που αμφισβητούν το statusquo, αποδομούν τις υπάρχουσες κυρίαρχες αφηγήσεις και καθορίζουν τους ρόλους τους στην οικοδόμηση ενός πιο δημοκρατικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει ορισμένες τέτοιες προσπάθειες, και θα συζητήσει το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της κριτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής, με στόχο να αλλάξει η στερεοτυπική έμφυλη αντίληψη για το χώρο των επιστημών, ώστε να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά και απελευθερωτικά για τις επιλογές των μαθητριών.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία επιστημών, φύλο, κριτική εκπαίδευση

Abstract

Even in the 21st century, the field of science still harbors gender biases. The belief that only men can be and always have been scientists, and that science requires a set of "masculine characteristics" is one of the most persistent barriers to girls' and women's entry into "STEM" - science, technology, engineering and mathematics - and their careers in the field. Rediscovering the history of women in science is one way to combat this gender bias. While feminist researchers began rewriting the history of science from a female perspective some fifty years ago, their academic efforts have more recently been accompanied by various cultural interventions, which, seek to change the still common perception of the history of science as a parade of great men. On the other hand, revising the male-dominated and male-centric history of science is a task that is no longer confined to the academic sphere. In recent years, artists have joined the effort, adding to historical memory the little-known or forgotten stories of women scientists. Important in this context is the role of Critical Feminist Pedagogy, which can offer teachers the opportunity to reflect on how education is a form of cultural politics and how practices such as participation in reflective and critical discussions based on artistic works can offer new ways of questioning the 'traditional' nature of school education and the orientations it opens up to students. Of great importance here is the integration of resistance practices into teacher training. Aligned with critical revolutionary pedagogy and the questioning of dominant cultural norms, teacher training programmes can empower future teachers to become agents of transformation in the educational landscape. Within a critical feminist framework, teacher candidates can co-construct learning experiences that challenge the status quo, deconstruct existing dominant narratives, and define their roles in building a more democratic and equitable education system. This paper will present some such efforts, and discuss the role they can play in education, in the context of critical feminist pedagogy, in order to change the stereotypical gendered perception of the field of science, so as to be empowering and liberating for female students' choices.

Key-words: History of Science, Gender, Critical Education

1. Εισαγωγή

Από το 1996, ο Stuart Hall έχει υποστηρίξει ότι κανένας διανοούμενος που θέλει πραγματικά να εκπληρώσει αυτόν το ρόλο και κανένα πανεπιστήμιο που θέλει να αντιμετωπίσει τον 21ο αιώνα με υπερηφάνεια για την επάρκειά του δεν μπορεί να

αγνοήσει τα φυλετικά και εθνοτικά προβλήματα που μαστίζουν τον κόσμο μας (Hall, 1996). Είναι δε γεγονός μπορεί να σταθεί ο ισχυρισμός ότι τα ζητήματα φύλου είναι εξίσου κρίσιμα για την επάρκεια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία βασίζεται στην αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη μετάφραση της πολιτικής που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη σε μια χειραφετητική παιδαγωγική στην τάξη, όταν απουσιάζει η οπτική του φύλου. Πράγματι, πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί οφείλονται στην απουσία μιας κριτικής φεμινιστικής ανάγνωσης του κόσμου, σημείο που έχει πρόσφατα επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Gale de Saxe, 2016). Στην παρούσα εργασία, προτείνεται μια Κριτική Φεμινιστική Επαναστατική Παιδαγωγική (Katsiampoura, 2024)που βασίζεται στις πρακτικές αντίστασης, προσφέροντας έτσι στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με το πώς η εκπαίδευση είναι μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής και πώς πρακτικές όπως η συμμετοχή σε αναστοχαστικές και κριτικές συζητήσεις καθώς και ο αναστοχασμός μπορούν να προσφέρουν νέους τρόπους αμφισβήτησης της «παραδοσιακής» φύσης της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και διαφορετικές πηγές ενδυνάμωσης.

2. Το φύλο στην ιστορία των επιστημών

Εδώ θα αναλυθεί ως παράδειγμα το ζήτημα του φύλου στην ιστορία των επιστημών, ένα σύνθετο πρόβλημα, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας στην αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα, σε συνδυασμό με διάφορα παρόμοια ζητήματα που εγείρονται από το πεδίο της φεμινιστικής επιστημολογίας (Κατσιαμπούρα, 2009).

Μια πρώτη διαπίστωση, αν εξετάσει κανείς το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας των επιστημών, είναι η σχεδόν πλήρης απουσία γυναικών. Σε ένα περαιτέρω επίπεδο, η έμφυλη ανάγνωση των επιστημών υπερβαίνει την αναφορά (ή μη) των πολυάριθμων γυναικών επιστημόνων που δραστηριοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ιστορικών κοινωνικών σχηματισμών μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

Ενώ ονόματα όπως ο Charles Darwin, ο Albert Einstein ή ο Steven Hawking είναι οικεία, οι περισσότερες συζητήσεις για τις γυναίκες στην ιστορία των επιστημών αρχίζουν και τελειώνουν με τη Marie Curie.

Παράδειγμα: μια μελέτη αποκάλυψε ότι πάνω από το ήμισυ του πληθυσμού του Ηνωμένου Βασιλείου πάσχει από το λεγόμενο «σύνδρομο Curie», την αδυναμία να κατονομάσει περισσότερες από μία γυναίκες επιστήμονες (Onwura,h 2014).

Αναμφίβολα, η Marie Curie(1867-1934), κάτοχος δύο βραβείων Νόμπελ, η οποία γεννήθηκε στην Πολωνία αλλά έζησε στη Γαλλία, αξίζει να τιμάται ως μία από τις σημαντικότερες επιστήμονες στην ιστορία. Παρ' όλα αυτά, η κοινή εντύπωση ότι ήταν η μόνη αξιόλογη γυναίκα στην ιστορία των επιστημών δεν είναι μόνο προβληματική επειδή διαμορφώνει μια λανθασμένη εικόνα της ιστορίας, αλλά επειδή διατηρεί μια ανδροκεντρική εικόνα της επιστήμης.

Πράγματι, ακόμη και στον 21ο αιώνα, η θηλυκότητα και η επιστήμη εξακολουθούν να φαίνονται έννοιες που βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Η πεποίθηση ότι μόνο οι άνδρες μπορούν να είναι και ήταν πάντα επιστήμονες και ότι η επιστήμη απαιτεί ένα σύνολο αρρενωπών χαρακτηριστικών αποτελεί ένα από τα πιο επίμονα εμπόδια για την είσοδο των κοριτσιών και των γυναικών στο «STEM», δηλαδή στις επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά, και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Η εκ νέου επαναγραφήτης ιστορίας των γυναικών στις επιστήμες είναι ένας τρόπος για να καταπολεμηθεί αυτή η προκατάληψη λόγω φύλου. Κι ενώ οι φεμινίστριες μελετήτριες άρχισαν να ξαναγράφουν την ιστορία της επιστήμης από τη γυναικεία οπτική γωνία πριν από πενήντα περίπου χρόνια, οι ακαδημαϊκές τους προσπάθειες συνοδεύονται πιο πρόσφατα από διάφορες πολιτιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες επιδιώκουν να αλλάξουν την ακόμη κοινή αντίληψη ότι η ιστορία των επιστημών είναι μια παρέλαση σπουδαίων ανδρών.

Η αναθεώρηση της ανδροκρατούμενης και ανδροκεντρικής ιστορίας των επιστημών είναι μια προσπάθεια που δεν εδράζεται πλέον μόνο στον ακαδημαϊκό χώρο. Τα τελευταία χρόνια, καλλιτέχνες συμμετέχουν σε αυτή, προσθέτοντας στην ιστορική μας μνήμη τις ελάχιστα γνωστές ή ξεχασμένες ιστορίες γυναικών επιστημόνων.

3. Γυναίκες και STEM: Στερεότυπα και χάσμα μεταξύ των δύο φύλων

Παρά τις δεκαετίες θετικών δράσεων, οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση στον τομέα τουSTEM σχεδόν σε κάθε περιοχή του κόσμου (Unesco Institute for Statistics, 2018).

Εδώ θα αξιοποιηθεί ως παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου, ενώ ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών παρακολουθεί μαθήματα STEM για το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE), η συμμετοχή των γυναικών αρχίζει να μειώνεται στη συνέχεια, με πιο δραματικό τρόπο στην ηλικία των 16 ετών, καθώς μόνο το 18% συνεχίζει να παρακολουθεί ένα μάθημα STEM στο A-Level (WISE Campaign, 2017a).

Το 2017, μόνο το 24% των αποφοίτων STEM (WISE Campaign, 2017b) και μόνο το 8% των μαθητευόμενων STEM (WISE Campaign, 2018) στο Ηνωμένο Βασίλειο ήταν γυναίκες. Την ίδια χρονιά, οι γυναίκες αποτελούσαν μόνο το 23% των ατόμων σε βασικά επαγγέλματα STEM και το 24% των ατόμων που εργάζονταν σε βασικές βιομηχανίες STEM (WISE Campaign, 2017c).

Στην Ελλάδα, επίσης, παραδείγματος χάριν στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), αναλύοντας τους αριθμούς του Διδακτικού Προσωπικού διαπιστώνονται τα εξής: στη Σχολή Θετικών Επιστημών, με στερεοτυπικά ανδροκρατούμενα επιστημονικά πεδία, το ποσοστό των γυναικών μελών ΔΕΠ είναι 26% (2ο χαμηλότερο στο ΕΚΠΑ). Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών κυμαίνεται από 18% στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών (6), μέχρι 50% στο Τμήμα Αεροδιαστημικής Επιστήμης και Τεχνολογίας (με 1 από τα 2 μέλη ΔΕΠ να είναι γυναίκες). Στα υπόλοιπα Τμήματα οι γυναίκες μέλη ΔΕΠ αποτελούν το 23% τόσο στο Τμήμα Μαθηματικών (10) όσο και στο Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης (6), το 24% στο Τμήμα Φυσικής (12), το 25% στο Τμήμα Χημείας (10), το 32% στο Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος (14) και το 40% στο Τμήμα Βιολογίας (14) (Επιτροπή Ισότητας Φύλων ΕΚΠΑ 2022).

Ο εντοπισμός των αιτιών για το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων στα STEM και η ανάπτυξη στρατηγικών για την προσέλκυση και τη διατήρηση κοριτσιών και γυναικών αποτέλεσαν το επίκεντρο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πολιτισμικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων αναφέρονται συχνά ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για το ενδιαφέρον των κοριτσιών και των γυναικών για τα STEM. Αν και σήμερα τα κορίτσια ενημερώνονται ότι μπορούν να ακολουθήσουν όποιο τομέα θέλουν, τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν όχι μόνο την αυτοεκτίμησή τους αλλά και τη μεταχείρισή τους στο σχολείο και στον εργασιακό χώρο.

Τα σχόλια του νομπελίστα βιοχημικού Tim Hunt σχετικά με τις γυναίκες που το μόνο που κάνουν είναι να αποσπούν την προσοχή των ανδρών στο εργαστήριο, τα οποία οδήγησαν σε δημόσια κατακραυγή το 2015 (Ratcliffe, 2015), είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς τα έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να οδηγούν σε σεξισμό στις επιστήμες.

4. Αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων με την επαναγραφή της ιστορίας της επιστήμης

Η αναδιατύπωση της ιστορίας της επιστήμης από τη γυναικεία οπτική γωνία για να αντιμετωπιστεί η πανάρχαια πεποίθηση ότι οι γυναίκες απλώς δεν μπορούν και δεν θα μπορούσαν ποτέ να ανταγωνιστούν τους άνδρες στην επιστήμη είναι ένας τρόπος για να αντιμετωπιστούν οι έμφυλες προκαταλήψεις στον τομέαSTEM. Με τη δυναμική παρουσία του φεμινιστικού κινήματος στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, η ιστορία των γυναικών στις επιστήμες έχει γίνει ένα δυναμικό γνωστικό πεδίο στον ακαδημαϊκό χώρο. Για περισσότερα από πενήντα χρόνια τώρα, οι φεμινίστριες μελετήτριες εφιστούν την προσοχή στα επιτεύγματα, τα εμπόδια και τις συγκρούσεις των γυναικών στην επιστήμη ανά τους αιώνες (Katsiampoura &Vogt, 2012).

Όπως επισημαίνει η Claire Jones, ιστορικός της επιστήμης στο Πανεπιστήμιο του Κεντ: «Αν και πρέπει να προσέξουμε να μην υπερεκτιμήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες δραστηριοποιήθηκαν ιστορικά στις επιστήμες, είναι σημαντικό να θυμόμαστε εκείνες τις γυναίκες επιστήμονες που συνέβαλαν και τα εμπόδια που ξεπέρασαν για να συμμετάσχουν. Αυτό είναι ένα σκέλος της αντιμετώπισης της συνεχιζόμενης έντασης μεταξύ θηλυκότητας και επιστήμης, της παροχής γυναικείων προτύπων και της αύξησης της συμμετοχής των γυναικών σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους» (Jones 2018).

5. Γράφοντας την ιστορία των γυναικών στις επιστήμες

Σήμερα, το γενικό ερώτημα που θέτει η φεμινιστική άποψη της ιστορίας των επιστημών δεν είναι μόνο η διόρθωση μιας ιστοριογραφικής «αδικίας», της καταδίκης των γυναικών επιστημόνων στην αφάνεια, παρά τη συμβολή τους στο πεδίο, αλλά και η αντιμετώπιση των έμφυλων αντιλήψεων που περιόρισαν την παρουσία των γυναικών ή διέγραψαν την παρουσία αυτή από τις ιστοριογραφικές αναφορές. Αυτές οι έμφυλες αντιλήψεις πρέπει να αναδειχθούν και να αναλυθούν.

Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να μελετηθεί όχι μόνο το ζήτημα των «γυναικών επιστημόνων» στην ιστορική και ιστοριογραφική του διάσταση, αλλά κυρίως να μελετηθεί το ζήτημα του φύλου στην επιστήμη, να εξηγηθεί τόσο η παρουσία όσο και η παραμέληση των γυναικών, μέσα από την ανάλυση των πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την ηγεμονική ιδεολογία στους κοινωνικούς σχηματισμούς. Επιπλέον, από τη θεωρία της φεμινιστικής σκοπιάς, είναι σημαντικό να αναλυθεί η ίδια η διαμόρφωση της σύγχρονης επιστήμης, προκειμένου να κατανοηθούν οι μηχανισμοί αποκλεισμού που αναπτύσσονται σε αυτήν (Καλεσάκη & Κατσιαμπούρα, 2022).

Η προσπάθεια διερεύνησης της θέσης των γυναικών στην ιστορία της επιστήμης, ένα θέμα που είχε τεθεί ως «γυναικείο ζήτημα» από τον 19ο αιώνα στο πλαίσιο του βιολογικού ντετερμινισμού (Kolhstead, 1995), έχει επανεξεταστεί από τις φεμινίστριες επιστήμονες από τη δεκαετία του 1970 με πολλαπλές προσεγγίσεις.

Η πρώτη προσέγγιση, με χρονολογική σειρά, θα μπορούσε να θεωρηθεί η καταγραφή με τη μορφή βιογραφίας των επιτευγμάτων των γυναικών που η κυρίαρχη ιστοριογραφία της επιστήμης αγνοεί ή διαψεύδει. Η βιογραφία αναδείχθηκε ως μία από τις σημαντικότερες πρωτοποριακές στρατηγικές για την αποκάλυψη των ιστοριογραφικών σιωπών σχετικά με τη γυναικεία επιστημονική παρουσία (Ρεντετζή, 2006).

Στόχος της βιογραφικής προσέγγισης είναι αφενός η επιβεβαίωση της συμμετοχής των γυναικών στις επιστήμες και αφετέρου η ανάδειξη των εμπειριών τους σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια, επιτρέποντας έτσι τη συγκριτική ανάλυση (Kolhstead, 1995).

Μια δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στη συμμετοχή των γυναικών στα επιστημονικά ιδρύματα ενώ μια τρίτη προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι επιστήμες, ιδίως η βιολογία και η ιατρική, ορίζουν και ερμηνεύουν τη γυναικεία «φύση», οριοθετώντας έτσι τη συμμετοχή των γυναικών στην επιστημονική διαδικασία.

Επιπλέον, μια τέταρτη προσέγγιση ερμηνεύει την περιορισμένη παρουσία των γυναικών στις επιστήμες χρησιμοποιώντας την έννοια της «ανδρικής» φύσης που αποδίδει στις ίδιες τις επιστήμες, τη μεθοδολογία και τις αρχές τους, καθώς η διαμόρφωσή τους είχε ήδη αποκλείσει τη γυναικεία συμμετοχή. Η εικόνα της φύσης ως γυναίκας έπαιξε καταλυτικό ρόλο στον αποκλεισμό των γυναικών, αφού ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας συνδέεται άμεσα με το ρόλο της γυναίκας στην επιστήμη (Merchant, 1982).

6. Αναδιατυπώσεις της ιστορίας της επιστήμης: Γυναίκες επιστήμονες στη λογοτεχνία, τη σκηνή και την οθόνη

Στις αναρίθμητες βιογραφίες, ιστορικά βιβλία και ακαδημαϊκές εργασίες που έχουν δημοσιευτεί από φεμινίστριες μελετήτριες και φεμινιστές μελετητές προστέθηκε πιο πρόσφατα ένα κύμα λογοτεχνικών και κινηματογραφικών επανεγγραφών της ιστορίας των γυναικών στις επιστήμες. Εδώ θα αναφερθούν ορισμένα πρόσφατα έργα που άσκησαν επιρροή, έγιναν δημοφιλή και συνετέλεσαν στο να ανοίξει η συζήτηση στο δημόσιο χώρο.

Οθόνη

Η υποψήφια για Όσκαρ παραγωγή Hidden Figures (2016) για τρεις Αφροαμερικανίδες εργαζόμενες στη NASA - τη Mary Jackson (1921-2005), την Katherine Johnson (1918- 2020) και την Dorothy Vaughan (1910-2008) - των οποίων η επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη βοήθησε τον John Glenn το 1962 να κάνει τον κύκλο της Γης, είναι ίσως το πιο γνωστό παράδειγμα εκλαΐκευσης του θέματος. Παρά τις προβληματικές στιγμές του «λευκού σωτήρα», οι οποίες σαφώς υπονομεύουν τη φεμινιστική δυναμική της ταινίας, η ανάδειξη των δυναμικών και έξυπνων γυναικών, οι οποίες ενάντια στις αρνητικές προκαταλήψεις για το φύλο, τη φυλή και την τάξη γίνονται εξαιρετικές μαθηματικοί και μηχανικοί, έχει προσφέρει ευκαιρία αμφισβήτησης της ανδρικής προκατάληψης τόσο στην επιστήμη όσο και στην ιστοριογραφία.

Λογοτεχνία

Στο μυθιστόρημά της *Remarkable Creatures* του 2009, η Αμερικανίδα συγγραφέας Tracy Chevalier συνδυάζει βιογραφικά γεγονότα με μυθιστορηματική

φαντασία για να αφηγηθεί τη νεανική ζωή της Αγγλίδας παλαιοντολόγου Mary Anning (1799-1847), η οποία πρόσφατα κατατάχθηκε από τη Royal Society στις «γυναίκες με τη μεγαλύτερη επιρροή στην ιστορία της βρετανικής επιστήμης» (Royal Society, 2019).

Παρά το γεγονός ότι ήταν γυναίκα, ανήκε στην εργατική τάξη και δεν διέθετε τυπικά επίσημη εκπαίδευση, η Anning εντυπωσίασε την επιστημονική κοινότητα της εποχής της με το «μάτι» της για τα απολιθώματα, ανακαλύπτοντας -μεταξύ άλλων σπάνιων ευρημάτων- τους πρώτους πλήρεις σκελετούς των ιχθυόσαυρων και των πλησιόσαυρων. Για τη μυθιστορηματική επανεκτίμηση των θεαματικών ευρημάτων της Anning, τα οποία τροφοδότησαν τις συζητήσεις του 19ου αιώνα σχετικά με την προϊστορία της Γης και την προέλευση της ζωής, η Chevalier επέλεξε να εστιάσει στη συνεργασία της με την Elizabeth Philpot (1780-1857), μια άλλη Βρετανίδα παλαιοντολόγο. Παρά τις διαφορές ηλικίας και τάξης, η Philpotλειτουργεί ως μέντορας και συνήγορος της Anning. Ως πρωτοπρόσωπες αφηγήτριες, οι δύο πρωταγωνίστριες αφηγούνται εναλλάξ την ιστορία της ζωής της Anning, κατά την οποία από μια ασήμαντη κυνηγός και έμπορος απολιθωμάτων γίνεται «η μεγαλύτερη παλαιοντολόγος που γνώρισε ποτέ ο κόσμος» (Torrens, 1995).

Το βιογραφικό μυθιστόρημα αναδεικνύει τις επιστημονικές ικανότητες και τα επιτεύγματα των γυναικών, χωρίς να παραλείπει τα εμπόδια που έθετε στις γυναίκες των αρχών του 19ου αιώνα, οι οποίες ξεπερνούσαν τα κοινωνικά όρια, μια μισογυνική, πατριαρχική κοινωνία και επιστημονική κοινότητα. Η φεμινιστική ατζέντα του μυθιστορήματος είναι ορατή όχι μόνο στην κεντρική θέση που αποδίδει στις ανησυχίες, τις εμπειρίες και τις προοπτικές των γυναικών, αλλά και στην ανάδειξη της συντροφικότητας ως σημαντικού τρόπου γυναικείας επιβίωσης στον ανδροκρατούμενο κόσμο της επιστήμης. Ωστόσο, η Chevalier αποδυναμώνει το φεμινιστικό δυναμικό του μυθιστορήματός της όταν χρησιμοποιεί ποιητική αδεία την προσθήκη μιας εντελώς φανταστικής ρομαντικής ιστορίας μεταξύ των δύο γυναικών πρωταγωνιστριών, αναδεικνύοντας τις ρομαντικές συναντήσεις και όχι τα επιστημονικά τους επιτεύγματα.

Άλλη μια Βρετανίδα επιστήμονας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον μιας συγγραφέα μπεστσέλερ: Η Αμερικανίδα συγγραφέας Jennifer Chiaverini βρήκε μια από τις τελευταίες της πρωταγωνίστριες στο πρόσωπο της Αγγλίδας μαθηματικού και πρωτοπόρου της επιστήμης των υπολογιστών Ada Lovelace (1815-1852), η οποία είναι περισσότερο γνωστή για το έργο της στην Αναλυτική Μηχανή του Charles Babbage. Το *Enchantress of Numbers* (2017), τίτλος που απονεμήθηκε στη Lovelace από τον ίδιο τον Babbage, είναι γραμμένο ως μια μυθιστορηματική αυτοβιογραφία, στην οποία η επιστήμονας αφηγείται σημαντικές στιγμές της συναισθηματικής και πνευματικής της ανάπτυξης.

Παρέχοντας στο αναγνωστικό του κοινό ένα σχολαστικό πορτρέτο της βρετανικής κοινωνίας του 19ου αιώνα και των έμφυλων ρόλων, αυτό το νεοβικτωριανό μυθιστόρημα καταγράφει το αυξανόμενο πάθος της Lovelaceγια την επιστήμη, το οποίο καλλιεργείται προσεκτικά από μια μητέρα που επιθυμεί να καταστείλει την καλλιτεχνική κληρονομιά της κόρης της - η Lovelace ήταν, άλλωστε, το μοναδικό νόμιμο παιδί ενός από τους μεγαλύτερους ποιητές της Βρετανίας, του λόρδου Βύρωνα.

Αν και η *Enchantress of Numbers* δεν αποκλείει τις εμπειρίες του γάμου και της μητρότητας του ιστορικού προσώπου, δεν είναι η αγάπη για τον σύζυγο ή τα παιδιά της, αλλά το πάθος της για τα μαθηματικά που κυριαρχεί στην ιστορία της ζωής της πρωταγωνίστριας. Πράγματι, δεν είναι ένας περιζήτητος νεαρός κύριος που κάνει την ηρωίδα να λιποθυμήσει σε ένα δείπνο, αλλά η κορυφαία Βρετανίδα μαθηματικός της εποχής, η Mary Somerville (1780-1872), πρότυπο και μέντορας της Lovelace. Παρουσιάζοντας το τεράστιο ταλέντο της στα μαθηματικά και την ενδεχόμενη συνεργασία της με τον εφευρέτη Charles Babbage, το μυθιστόρημα δεν παραλείπει να

εκθέσει τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που είχε να αντιμετωπίσει μια γυναίκα της βικτωριανής ανώτερης τάξης, όπως η Lovelace, όταν επιχειρούσε να μπει στον ανδροκρατούμενο κόσμο της επιστήμης. Η έμφαση που δίνουν τα μυθιστορηματικά απομνημονεύματα στους λόγους που πλαισιώνουν τη θηλυκότητα και τα μαθηματικά ως αντίφαση καθιστούν τον αγώνα της Lovelace ενάντια στους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και τις ανδροκρατικές αντιλήψεις για την επιστήμη αναμφίβολα επίκαιρο για το αναγνωστικό κοινό του 21ου αιώνα.

Θεατρική σκηνή

Το βραβευμένο από τους κριτικούς και πολυβραβευμένο μονόπρακτο έργο της Αμερικανίδας δραματουργού Anna Ziegler «Φωτογραφία 51» αφηγείται την ιστορία του αγώνα για την ανακάλυψη της δομής του DNA, εστιάζοντας στον συχνά ξεχασμένο ρόλο της Βρετανίδας κρυσταλλογράφου Rosalind Franklin (1920-1958).

Το έργο ανέβηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ, προσέλκυσε τεράστια προσοχή όταν έκανε πρεμιέρα στο West End του Λονδίνου το 2015, με την ηθοποιό του Χόλιγουντ Nicole Kidman στον πρωταγωνιστικό ρόλο. Ενώ το δράμα θέτει πράγματι την ιστορία της Franklinστο επίκεντρο, δεν είναι η γυναίκα επιστήμονας αλλά μια χορωδία που αποτελείται από τους άνδρες συναδέλφους της που οδηγεί το κοινό στην ιστορία της. Οι φανταστικοί χαρακτήρες των Francis Crick, James Watson και Maurice Wilkins, οι οποίοι στην πραγματική ζωή έλαβαν το βραβείο Νόμπελ για την ανακάλυψη της δομής της διπλής έλικας του DNA το 1962 (τέσσερα χρόνια μετά τον πρόωρο θάνατο τηςFranklin), έχουν την ευκαιρία να αποκαταστήσουν εκ των υστέρων τα πράγματα και να αναγνωρίσουν «δημόσια» το ρόλο της Franklin στη φήμη και την τύχη τους.

Δεδομένων των ιστορικών γεγονότων, ωστόσο, το έργο είναι περισσότερο μια κριτική του σεξισμού στον ακαδημαϊκό χώρο παρά μια ενδυναμωτική απεικόνιση της ιστορίας μιας γυναίκας. Ενώ το βιογραφικό δράμα δεν παραλείπει να παρουσιάσει τη Franklin ως μια λαμπρή και παθιασμένη επιστήμονα, επικεντρώνεται στην αποκάλυψη των μισογυνικών στάσεων και συμπεριφορών των ανδρών συναδέλφων της, οι οποίες δημιουργούν ατελείωτες εμπειρίες διακρίσεων, αποκλεισμού και περιφρόνησης απέναντί της.

Η Φωτογραφία 51 είναι ένα επίκαιρο έργο που αναδεικνύει τα επιστημονικά επιτεύγματα μιας γυναίκας, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιεί για τον ακαδημαϊκό σεξισμό και τις προκαταλήψεις λόγω φύλου στην αναγνώριση της γυναικείας συμβολής στην επιστήμη. Το έργο ανέβηκε και στην Ελλάδα, από το Θέατρο Τέχνης, σε σκηνοθεσία Τ. Τζαμαργιά, την περίοδο 2021-22.

7. Συμπέρασμα

Η αναθεώρηση της ανδροκρατούμενης και ανδροκρατούμενης ιστορίας της επιστήμης είναι ένα έργο που δεν αναλαμβάνεται πλέον μόνο στον ακαδημαϊκό χώρο. Τα τελευταία χρόνια, ακτιβιστές και δημιουργικοί καλλιτέχνες συμμετέχουν, προσθέτοντας στην ιστορική μας μνήμη τις ελάχιστα γνωστές ή ξεχασμένες ιστορίες γυναικών επιστημόνων.

Η προσοχή που αρχίζουν να δίνουν οι δημιουργικοί καλλιτέχνες στις ζωές και τα επιτεύγματα των γυναικών επιστημόνων είναι αναμφίβολα μια θετική εξέλιξη, υποστηρίζοντας τις δραστηριότητες για την αύξηση του αριθμού των γυναικών στα STEM. Οι ιστορίες επιστημονικών επιτευγμάτων γυναικών που επιτρέπουν στους θεατές ταινιών και θεάτρων, στους αναγνώστες ιστορικών μυθιστορημάτων να συμπάσχουν με ισχυρά γυναικεία πρότυπα είναι ζωτικής σημασίας για την αμφισβήτηση της δημόσιας αντίληψης της επιστήμης ως ανδρικής ενασχόλησης. Αν

και αυτό από μόνο του σίγουρα δεν αρκεί για να διορθώσει το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων στο STEM, δικαιολογεί τις ελπίδες ότι αυτές οι πολιτιστικές επανεκδόσεις της ιστορίας των γυναικών στην επιστήμη μπορεί να συμβάλουν στη βελτίωση των πιθανοτήτων να ξεπεραστεί τελικά το «σύνδρομοCurie»., με την ευαισθητοποίηση και την κριτική προσέγγιση της έμφυλης διάστασης και από την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Επιτροπή Ισότητας Φύλων ΕΚΠΑ (2022). *Σχέδιο Δράσης για την Έμφυλη Ισότητα*. ΕΚΠΑ https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/main_uoa_images/to_panepisthmio/2801_SDEI.pdf

Καλεσάκη, Ε., & Κατσιαμπούρα, G. (2022), Φύλο και επιστήμες: η συμβολή της SandraHarding. *Κριτική Εκπαίδευση*, 3, 47-59, DOI: http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.3.2332.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2009), Το φύλο στην ιστορία των επιστημών, Κ.Δ. Σκορδούλης (επισ. επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας των επιστημών της φύσης*. Τόπος, 151-163.

Ρεντετζή, Μ. (2006), Η σκιαγράφηση της ιστορίας των γυναικών στις επιστήμες, *Σύγχρονα Θέματα*, 94.

Ξενόγλωσση

Gale de Saxe, J. (2016). *Critical Feminism and Critical Education*. Routledge Taylor & Francis Group.

Hall, S. (1996). Race, Culture and Communications: looking backward and forward at cultural studies. In J. Storey (Ed.), *What is Cultural Studies: A reader*. Edward Arnold.

Jones, C. (2018). Women Have Been Written out of Science History – Time to Put Them Back. *The Conversation*. <http://theconversation. com/women-have-been-written-out- of-science-history-time-to-put-them- back-107752>.

Katsiampoura, G. (2024). From Critical Feminist Theory to Critical Feminist Revolutionary Pedagogy. *Advances in Applied Sociology*, 14, 175-185. https://doi.org/10.4236/aasoci.2024.144012

Katsiampoura, G., & Vogt, A. (eds) (2012). *Gender Studies and Science: Problems, Tasks, Perspectives*. INR/NHRF-Nissos

Kolhstead, S. Gr. (1995). Women in the History of Science: An AmbiguousPlace. *Osiris,* 10.

Merchant, C. (1982). Isis' Consciousness Raised. *Isis,* 268, 398-409.

Onwurah, Chi (2014). Why I Am Not Surprised That 54% of Us Cannot Name a Female Scientist. *Huffington Post*, 31 May. https://www.huffingtonpost. co.uk/chi-onwurah/why-i-am- not-surprised-th_b_5067497. html?guccounter=1

Ratcliffe, R. (2015). "Nobel Scientist Tim Hunt: Female Scientists Cause Trouble for Men in Labs. *The Guardian*, 10 June. <https://www. theguardian.com/uk-

news/2015/ jun/10/nobel-scientist-tim-hunt- female-scientists-cause-trouble-for-men-in-labs>.

The Royal Society (2019), *Most Influential Women in British Science History*. The Royal Society https://royalsociety.org/about-us/who-we-are/diversity-inclusion/influential-british-women-science/

Torrens, H. (1995). Presidential Address: Mary Anning (1799-1847) of Lyme; 'The Greatest Fossilist the World Ever Knew'. *The British Journal for the History of Science,* 28(3), 257-284.

Unesco Institute for Statistics (2018). *Women in Science – Fact Sheet 2018*. Unesco Institute for Statistics <http:// uis.unesco.org/sites/default/files/ documents/fs51-women-in-science- 2018-en.pdf>.

WISE Campaign (2017a). *The STEM Education Pipeline 2017*. WISE Campaign. <https://www.wisecampaign. org.uk/statistics/the-stem-education- pipeline-2017/>.

WISE Campaign (2017b). *Core STEM Graduates 2017*. WISE Campaign. <https://www.wisecampaign.org.uk/ statistics/core-stem-graduates-2017/>.

WISE Campaign (2017c). *Women in STEM Workforce 2017*. WISE Campaign. <https://www.wisecampaign. org.uk/statistics/women-in-stem- workforce-2017/>.

WISE Campaign (2018). *Women on STEM Apprenticeships 2016/17*. WISE Campaign. <https://www.wisecampaign. org.uk/statistics/women-on-stem- apprenticeships-2016-17/>.

Πρακτικές Ασκήσεις σε Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα

Σταμάτης Παναγιώτης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Νταβλαμάνου Μερόπη

Δασκάλα-Νηπιαγωγός (ΜΔΕ)

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης καθημερινότητας αυξάνονται ολοένα και περισσότερο δημιουργώντας, μεταξύ πολλών άλλων, πιο επιτακτική την ανάγκη εκσυγχρονισμού των Πρακτικών Ασκήσεων που παρακολουθούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές των «Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής». Καθώς το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου εμπλουτίζεται από το κράτος, ολοένα και περισσότερο, με νέες δεξιότητες και γνωστικά αντικείμενα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται διαρκώς να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες θα συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη των νέων δεξιοτήτων. Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών οφείλει διαρκώς να εκσυγχρονίζεται, να εμπλουτίζεται και να επικαιροποιείται γενικότερα, προκειμένου να καλυφθούν οι σύγχρονες, γνωστικές του περιοχές, όχι τόσο σε θεωρητικό αλλά σε πρακτικό, κυρίως, επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, τα αρμόδια Παιδαγωγικά Τμήματα οφείλουν να επανεξετάσουν το περιεχόμενο των σπουδών τους, δίνοντας έμφαση στο αντικείμενο των Πρακτικών Ασκήσεων, εγκαταλείποντας, σε όσα σημεία είναι απαραίτητο, το πρόγραμμα Πρακτικών Ασκήσεων που είχαν καταρτίσει και εφαρμόσει επί σειρά ετών, ενδεχομένως, ακόμη και αν το πρόγραμμα αυτό θεωρείται επαρκώς δοκιμασμένο και επιτυχές. Στη βάση του συγκεκριμένου σκεπτικού, η παρούσα εισήγηση έρχεται να προτείνει αλλαγές βελτιωτικού χαρακτήρα, οι οποίες αποσκοπούν στην ενσωμάτωση νέων γνωστικών αντικειμένων, δεξιοτήτων ή κατευθύνσεων στο νηπιαγωγείο που σχετίζονται με τις καινοτόμες δράσεις ή την καλλιέργεια των νέων δεξιοτήτων, όπως έχουν εισαχθεί σχετικά πρόσφατα στο αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών νηπιαγωγείων και όπως εμφανίζεται στις σύγχρονες, διεθνείς τάσεις Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Απώτερο στόχο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων στην κατάρτιση προγραμμάτων Πρακτικών Ασκήσεων στα «Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής» προκειμένου να εισάγουν με ευελιξία, νέα αντικείμενα στο πεδίο των Πρακτικών Ασκήσεων, ενόψει της ετήσιας αναθεώρησης και επικαιροποίησης των οδηγών προπτυχιακών τους σπουδών, θεωρώντας αυτή την παρέμβαση ως οιωνοί συμβολή τους στον εκσυγχρονισμό-εμπλουτισμό της εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών του 21ου αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: οδηγός σπουδών, εκπαίδευση νηπιαγωγών, Πρακτικές Ασκήσεις

Abstract

The more the modern way of life is rapidly changing the more necessity to modernize the Practical Exercises attended by the students of "Pedagogical Departments of Preschool Education" is increasing. Furthermore, as the Greek kindergarten curriculum is increasingly enriched by the state with new skills and subjects, preschool teachers are obliged to carry out activities that will positively contribute to the development of new skills. Within this framework, the ultimate goal of this paper is to encourage those involved in the preparation of Practical Exercise programs in the "Departments of Preschool Education Sciences" in order to

flexibly introduce new subjects in the Practical Exercises, i.e. the revision and updating of undergraduate study guides they have, especially in case they are unchanged for years. This would be a positive contribution to modernization and/or enrichment of education provided by the Departments to future kindergarten teachers of the 21st century.

Keywords: study guide, preschool teachers' education, practical exercises

1. Εισαγωγή

Καθώς με ραγδαίο ρυθμό εμφανίζονται κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο, ο χώρος της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βρίσκεται σε ένα μετασχηματιστικό στάδιο εξέλιξης, μέσα από το οποίο δημιουργούνται νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τάσεις, σε μια διαρκή προσπάθεια προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μικρών μαθητών. Οι νέες αυτές τάσεις, που όντας βασισμένες στις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας κ.ά. επιστημών καθώς και στα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, συμβάλλουν καθοριστικά, ενεργά και καινοτόμα, μέσω των νέων ρευμάτων που δημιουργούνται στο συγκεκριμένο πεδίο, στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, εγκαινιάζοντας μια νέα δυναμική αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της.

Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο, επιδιώκοντας την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών προσχολικής ηλικίας για τις προκλήσεις του μέλλοντος, οι σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Εκπαίδευσης έχουν μετατοπιστεί προς ολιστικές, αναπτυξιακές προσεγγίσεις με επίκεντρο την πολύπλευρη ανάπτυξη των νηπίων σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά. Πιο συγκεκριμένα, στο σύγχρονο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών για το Νηπιαγωγείο επιχειρείται η ενσωμάτωση νέων γνωστικών αντικειμένων, μέσω των οποίων καλλιεργούνται συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι αυτές που αναφέρονται στη συνέχεια.

1.1 Ενσωμάτωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας βρίσκεται σήμερα στην πρώτη γραμμή των τάσεων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διεθνώς. Η καλλιέργειά της επιχειρείται μέσω ανάπτυξης εξειδικευμένων προγραμμάτων, τα οποία περιλαμβάνουν ολοκληρωμένες δραστηριότητες που βοηθούν τα νήπια να κατανοήσουν, να επικοινωνήσουν και γενικότερα, να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, θέτοντας τις βάσεις για την υγιή συναισθηματική τους ανάπτυξη (Σταμάτης & Νικολάου, 2022α). Τα συγκεκριμένα προγράμματα περιλαμβάνουν κατάλληλες για την νηπιακή ηλικία συζητήσεις για τα συναισθήματα, σενάρια ρόλων και δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου ενθαρρύνεται η έκφραση συναισθημάτων. Η αναγνώριση και η κατανόηση των προσωπικών μας συναισθημάτων, καθώς και των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων αποτελεί, επίσης, τη βάση της συγκεκριμένης τάσης. Παράλληλα, στο χώρο του Νηπιαγωγείου υλοποιούνται προγράμματα σωματικού αλφαβητισμού, τα οποία εστιάζουν στην κίνηση και τη σωματική δραστηριότητα. Τα προγράμματα αυτά δεν είναι μόνο ζωτικής σημασίας για τη σωματική υγεία αλλά και για τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων. Στο πλαίσιο αυτό, τα σύγχρονα Νηπιαγωγεία υιοθετούν δομημένα προγράμματα σωματικής παιδείας, όπως π.χ. μαθήματα χορού, συνεδρίες γιόγκα και ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες, παρέχοντας δραστηριότητες που προάγουν τις κινητικές δεξιότητες και γενικότερα, μιας κουλτούρας που τα

προετοιμάζει για έναν «ενεργό» τρόπο ζωής. Αυτά τα προγράμματα συμβάλλουν στη ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων.

1.2 Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών

Σε μια εποχή όπου η τεχνολογία είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας κάθε ανθρώπου, η Προσχολική Εκπαίδευση αγκαλιάζει τα ψηφιακά σύνορα ενσωματώνοντας σύγχρονες τεχνολογικές εφαρμογές για να ενισχύσει τις μαθησιακές εμπειρίες των νηπίων, προσφέροντας σε αυτά ένα ενδιαφέρον «εκπαιδευτικό ταξίδι». Πιο συγκεκριμένα, στο περιβάλλον του σύγχρονου Νηπιαγωγείου εισάγονται διαδραστικές εφαρμογές μάθησης που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτές οι εφαρμογές χρησιμοποιούν παιγνιώδη χαρακτηριστικά, κάνοντας τη μάθηση ευχάριστη, διασκεδαστική, παρακινητική και αποτελεσματική για κάθε παιδί, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί προοδεύει με τον δικό του ρυθμό (Langridge, 2021). Από παιχνίδια αλφαβήτου έως μαθηματικές προκλήσεις, αυτές οι εφαρμογές κάνουν τη μάθηση ελκυστική και εξατομικευμένη. Η εμφάνιση εκπαιδευτικών εφαρμογών προσαρμοσμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας σηματοδοτεί μια αλλαγή παραδείγματος για την παραδοσιακή Προσχολική Εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες διαδραστικές εφαρμογές έχουν σχεδιαστεί σχολαστικά για να είναι ελκυστικές και ευθυγραμμισμένες με τα αναπτυξιακά πρότυπα των νηπίων, τα οποία θα γίνουν οι πολίτες του 21ου αιώνα.

Επίσης, στο περιβάλλον του σύγχρονου Νηπιαγωγείου εισάγονται οι εικονικές εκδρομές (Virtual Field Trips) οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν διαφορετικά περιβάλλοντα, πολιτισμούς και ιστορικά περιβάλλοντα από την άνεση της τάξης τους. Είτε πρόκειται για εικονική επίσκεψη σε ένα μουσείο είτε για εξερεύνηση στα βάθη του ωκεανού, αυτές οι εμπειρίες διευρύνουν τους ορίζοντές τους και κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Οι εικονικές εκδρομές χρησιμοποιούν τεχνολογία για να μεταφέρουν τα παιδιά σε μέρη που δεν θα είχαν την ευκαιρία ή τη δυνατότητα να επισκεφθούν ποτέ με φυσική παρουσία. Είτε πρόκειται για εξερεύνηση αρχαίων πολιτισμών είτε για «θαύματα» της φύσης ή για κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, οι εικονικές εκδρομές προσφέρουν μια πλούσια και καθηλωτική εμπειρία μάθησης. Οι νηπιαγωγοί επιμελούνται αυτά τα εικονικά ταξίδια για να συμπληρώσουν το πρόγραμμα σπουδών, προσφέροντας μια οπτική και διαδραστική διάσταση σε θεωρητικές έννοιες.

1.3 Ενσωμάτωση του Συμπεριληπτικού και Ποικιλόμορφου Σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών

Αναγνωρίζοντας τον πλούτο που δημιουργεί η ποικιλομορφία στη μαθησιακή εμπειρία, οι σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής κατευθύνονται προς μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, υλοποιώντας ποικίλα προγράμματα σπουδών. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που όχι μόνο αποδέχεται αλλά και αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές, τις προσωπικές ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Ζώντας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, η Προσχολική Εκπαίδευση αναγνωρίζει τη σημασία της προετοιμασίας των νηπίων ώστε να επιτύχουν μαθησιακά σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η πολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στοιχείων και μεθόδων διδασκαλίας που αντικατοπτρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο νηπίων από διάφορες εθνότητες αξιοποιώντας ισότιμα τις εμπειρίες τους. Αυτή η προσέγγιση δεν ενθαρρύνει μόνο την αίσθηση της συμμετοχής στην τάξη, αλλά βοηθά παράλληλα και τους μαθητές να κατανοήσουν ευρύτερα τον κόσμο, εφαρμόζοντας αρχές, πρακτικές και αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Σταμάτης & Νικολάου, 2022β). Η

συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά επεκτείνεται και σε παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Έτσι, τα σύγχρονα Νηπιαγωγεία υιοθετούν, ολοένα και περισσότερο, πρακτικές από την Ειδική Αγωγή για να εξασφαλίσουν ότι κάθε παιδί, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, λαμβάνει εξατομικευμένη υποστήριξη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία, φιλικές προς τις αισθήσεις αίθουσες διδασκαλίας και πρόσθετους πόρους για την υποστήριξη διαφόρων στυλ μάθησης. Γενικότερα, αποβλέποντας σε μια ποιοτική εκπαίδευση για κάθε παιδί, χωρίς αποκλεισμούς, υπερβαίνει την πολιτισμική πολυμορφία για να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, αδυναμίες ή δυνατότητες, ενσωματώνοντας πρακτικές Ειδικής Αγωγής στις κανονικές τάξεις και υιοθετώντας διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας.

1.4 Ενσωμάτωση της Βιωματικής Μάθησης

Η βιωματική (ή ανακαλυπτική) μάθηση έχει κερδίσει το παγκόσμιο ενδιαφέρον ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος ιδανική στην Προσχολική Εκπαίδευση, που δίνει έμφαση στις πρακτικές εμπειρίες, ενθαρρύνοντας τα νήπια να εξερευνήσουν, να αναζητήσουν και να κατασκευάσουν τη γνώση με την ενεργητική τους συμμετοχή. Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αλληλεπιδρούν, συμμετέχουν σε έργα που απαιτούν κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και συνεργασία (Sakellariou, 2021). Είτε πρόκειται για τη δημιουργία ενός μίνι κήπου με στόχο την κατανόηση της ανάπτυξης των φυτών είτε για το σχεδιασμό ενός απλού ρομπότ, αυτά και πολλά άλλα βιωματικά projects παρέχουν απτά και εμπειρικά πλαίσια μάθησης. Καθώς η βιωματική μάθηση μετατοπίζει την προσοχή των νηπίων από την απομνημόνευση γεγονότων στην εφαρμογή της γνώσης επάνω σε πρακτικά σενάρια, τα νήπια εμβαθύνουν σε έργα τα οποία απαιτούν την εφαρμογή θεωρητικών εννοιών επάνω σε σενάρια του πραγματικού κόσμου. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο ενισχύονται οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις αλλά βελτιώνονται παράλληλα και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων κ.ά.

Σε επέκταση του παραπάνω πλαισίου, αναγνωρίζοντας τη σημασία των υπαίθριων εμπειριών, τα σύγχρονα Νηπιαγωγεία οργανώνουν την εκπαίδευση που παρέχουν ενσωματώνοντας τη φύση στο πρόγραμμα σπουδών τους. Από τις υπαίθριες αίθουσες διδασκαλίας έως τους περιπάτους στη φύση, αυτές οι εμπειρίες όχι μόνο ενισχύουν την ακαδημαϊκή μάθηση αλλά και δημιουργούν στα νήπια μια αίσθηση υπευθυνότητας σε ζητήματα που χρήζουν κατάλληλης περιβαλλοντικής διαχείρισης. Τα παιδιά μαθαίνουν για τη βιωσιμότητα, τη σημασία της βιοποικιλότητας και τον ενεργό ρόλο τους στην προστασία του πλανήτη, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτές οι δραστηριότητες όχι μόνο παρέχουν ένα αναζωογονητικό διάλειμμα από το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης αλλά προσφέρουν, επίσης, πολλές ευκαιρίες μάθησης. Είτε πρόκειται για παρατήρηση της τοπικής χλωρίδας και πανίδας είτε για κατανόηση των οικοσυστημάτων ή απλώς την εμπειρία των μεταβαλλόμενων εποχών, η εκπαίδευση στην ύπαιθρο και στη φύση καλλιεργεί μια αίσθηση περιβαλλοντικής υπευθυνότητας.

Όπως γίνεται κατανοητό από τα προαναφερόμενα, η σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση αλλάζει διαρκώς, ακολουθώντας τις εξελίξεις στο επίπεδο των Επιστημών της Αγωγής και της τεχνολογικής καινοτομίας (Bahr, 2023). Συνεπώς, οι σύγχρονες μέθοδοι μάθησης καθώς και οι θεματικές διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι όπως οι παραδοσιακές. Στις μέρες μας αναπτύσσονται μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης προσανατολισμένες στη δραστηριότητα και στην αυτενέργεια των νηπίων. Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

έχουν γίνει πολλές και ποικίλες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής ηλικίας και στις διδακτικές δραστηριότητες, παράλληλα με πλήθος αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι προσεγγίζουν τα νήπια, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με αυτά στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

2. Θεμελιώδεις τάσεις στη σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση

Η Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη κάθε παιδιού επειδή θέτει τα θεμέλια για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική του ανάπτυξη. Καθώς οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να παρέχουν τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες στα μικρά παιδιά, προσαρμόζουν και εξελίσσουν συνεχώς τις πρακτικές τους, με στόχο να ανταποκριθούν καλύτερα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σημερινής κοινωνίας (Deniz, Çetin, & Bayraktar, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, οι νηπιαγωγοί καλούνται να παρακολουθούν διαρκώς τις σύγχρονες τάσεις που διαμορφώνονται στο πεδίο της Προσχολικής Παιδαγωγικής, υλοποιώντας, παράλληλα, τις πλέον κατάλληλες δραστηριότητες μέσω των οποίων οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις θα μπορέσουν να εφαρμοστούν στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ορισμένες, θεμελιώδεις τάσεις, όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι οι ακόλουθες:

2.1 Ενσωμάτωση τεχνολογίας

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην νηπιαγωγική τάξη (classroom technology integration) μπορεί να πάρει πολλές μορφές με τη χρήση υπολογιστών, tablet, smartphone, κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό κ.π.ά., όπως είναι οι διαδραστικοί πίνακες μέσω των οποίων μπορεί να προβάλλεται το περιεχόμενο ενός υπολογιστή σε μια μεγάλη οθόνη, με την οποία δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να διαδράσουν ποικιλοτρόπως. Μια άλλη μορφή είναι οι διαδικτυακοί εκπαιδευτικοί πόροι, οι οποίοι αποτελούν μεγάλη πηγή πληροφόρησης στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση, εκτός από τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Εκπαιδευτικά βίντεο, διαδραστικά παιχνίδια μάθησης, εικονικές εκδρομές, ψηφιακές βιβλιοθήκες κ.π.ά. αποτελούν εξαιρετικές πηγές μάθησης για παιδιά και ενήλικες.

Μια ακόμη μορφή αποτελούν οι ψηφιακές εφαρμογές και οι πλατφόρμες μάθησης μέσω των οποίων τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν πρόσβαση σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής, πλήρη ενημέρωση και επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο. Επίσης, εξειδικευμένες πλατφόρμες μάθησης, με τη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών, παρέχουν δυνατότητα προσαρμοστικής μάθησης, δηλαδή τη δυνατότητα να προσαρμόζεται η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στις ανάγκες και επιδόσεις κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτός ο τύπος λογισμικού εκμάθησης παρέχει στοχευμένες ασκήσεις πρακτικής, προσφέρει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου για να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, υπάρχει τεχνολογία η οποία επιτρέπει στους/στις νηπιαγωγούς να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα μαθητών. Όταν οι νηπιαγωγοί μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των νηπίων, μπορούν να εντοπίσουν καλύτερα τομείς βελτίωσης και να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους για μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σύγχρονη νηπιαγωγική τάξη μπορεί να αποβεί ωφέλιμη καθώς μπορεί να προσφέρει πολλά και ελκυστικά στοιχεία, τα οποία βοηθούν τους/τις νηπιαγωγούς να προσελκύσουν την προσοχή των νηπίων και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους (McCallops et al., 2021). Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη πολύπλευρης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών, γονέων και μαθητών, οι οποίοι μπορούν να υποστηριχθούν μαθησιακά μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας, εφόσον και όσο χρειάζεται.

2.2 Μάθηση με βάση το παιχνίδι

Η μάθηση με βάση το παιχνίδι (play/game-based learning) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που επιτρέπει στα νήπια και γενικότερα στα μικρά παιδιά, να μαθαίνουν πραγματικά και να αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού, συμμετέχοντας ενεργά και βιωματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Smith, 2024). Περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα προωθεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επίλυση προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, τα νήπια μπορούν να αγγίζουν, να αισθάνονται και να χειρίζονται αντικείμενα, κάτι που ενισχύει την κατανόησή τους και την απομνημόνευση των πληροφοριών. Είτε πρόκειται για ελεύθερο παιχνίδι είτε για δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες, είναι βασικό να επιτρέπεται στα νήπια να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τα χέρια τους. Για το λόγο αυτό, οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι εξοπλισμένες με πολλά και ποικίλα υλικά που επιτρέπουν στα νήπια να τα περιεργάζονται, να τα μελετούν και να τα χρησιμοποιούν όποτε θελήσουν, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο νηπιαγωγείο.

Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και ιδιαίτερα με τα άτομα του εγγύτερου περιβάλλοντός τους (γονείς, συγγενείς, φίλους, συναδέλφους), να διαπραγματεύονται, να μοιράζονται, να εναλλάσσονται και να επιλύουν συγκρούσεις. Αυτές οι δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική τους ανάπτυξη και εξαιρετικής σημασίας για τις μελλοντικές τους επιτυχίες, σε κάθε στάδιο της ζωής τους (Sakellariou, 2021).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα που προσφέρει η μάθηση με βάση το παιχνίδι αποτελεί το γεγονός ότι επιτρέπει στα παιδιά να εξασκηθούν και να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, μαθαίνοντας νέο λεξιλόγιο, αναπτύσσοντας ικανότητες αφήγησης και συμμετέχοντας σε ένα φανταστικό παιχνίδι που ενισχύει τις γνωστικές τους ικανότητες, τη μνήμη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, καθώς το παιχνίδι συμβάλλει θετικά στη συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα τα πιο έντονα, να κατανοούν τους κοινωνικούς ρόλους αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση προς τους άλλους και να αντιμετωπίζουν αγχώδεις καταστάσεις ενισχύοντας τη συναισθηματική τους ευεξία, μαθαίνοντας πώς να επιλύουν συγκρούσεις και να δημιουργούν ισχυρότερους δεσμούς με άλλους συμμαθητές της τάξης καθώς και με τους δασκάλους τους.

Τέλος, η μάθηση με βάση το παιχνίδι, η οποία συνδέεται με γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές διαστάσεις της ανάπτυξης των νηπίων, προάγει τη δημιουργικότητα και τη φανταστική σκέψη καθώς τα παιδιά δημιουργούν σενάρια, εφευρίσκουν ιστορίες και λύνουν προβλήματα στο παιχνίδι τους. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της δημιουργικής τους καινοτομίας και την προσαρμοστικότητά τους στο μέλλον, παρέχοντας, παράλληλα, μια σταθερή βάση για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία.

2.3 Έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (social-emotional development) αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να δημιουργεί ισχυρές και θετικές, διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και συμπόνια για τους άλλους (Σταμάτης, 2015). Παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση και τη μελλοντική του επιτυχία και ευτυχία. Γενικότερα, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες παρέχουν τη βάση για συναισθηματική ευεξία και ψυχική υγεία. Διδάσκοντας στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά

τους, καθίστανται ικανά να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις, να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα και θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Τα νήπια μπορούν να μάθουν το ένα από το άλλο. Επίσης, μπορούν να μάθουν ότι οι άνθρωποι γινόμαστε καλύτεροι όταν μαθαίνουμε να συμπονούμε και να κατανοούμε άτομα που είναι διαφορετικά από εμάς (Σταμάτης & Νικολάου, 2022α). Στο πλαίσιο αυτό, η πρώιμη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη βοηθά τα νήπια να σχηματίσουν υγιείς και υποστηρικτικές σχέσεις με συνομήλικα παιδιά και ενήλικες. Μαθαίνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να επιλύουν συγκρούσεις και να συνεργάζονται με άλλους. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση φιλικών σχέσεων και τη διατήρηση θετικών αλληλεπιδράσεων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Επιπλέον, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται στενά με την ακαδημαϊκή ετοιμότητα και επίδοση, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα κριτικής σκέψης και αυτοπειθαρχίας κ.ά. Τα νήπια που διαθέτουν ισχυρά θεμέλια στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μπορούν να εστιάσουν καλύτερα την προσοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συγκεντρωθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στη μάθησή τους, θεμελιώνοντας μακροπρόθεσμα σε θετικά επιτεύγματα για τη ζωή τους, όπως είναι π.χ. το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι καλύτερες προοπτικές εργασίας, η βελτιωμένη ψυχική υγεία κ.ά.

2.4 Πρακτικές Συνεκπαίδευσης

Οι πρακτικές συνεκπαίδευσης (inclusive education practices) στις δομές Προσχολικής Αγωγής αναφέρονται στην ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις ικανότητες, τις δυσκολίες ή τις ιδιαιτερότητές τους, σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και όχι σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζονται έμπρακτα οι έννοιες της διαφορετικότητας, της ενεργού συμμετοχής και μάθησης κάθε παιδιού, το οποίο, όντας μοναδικό και με απόλυτα προσωπικές ανάγκες, θα πρέπει, χωρίς αποκλεισμούς, μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να υποστηρίζεται εξατομικευμένα και όσο χρειάζεται, με σεβασμό στον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και την προσωπικότητά του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου είναι αναγκαίο, μπορεί σε μια τάξη να υλοποιείται συνδιδασκαλία καθώς δύο ή περισσότεροι νηπιαγωγοί συνδιδάσκουν, συνεργάζονται και μοιράζονται τις ευθύνες για όλα τα νήπια. Επίσης, μπορεί στην τάξη να βρίσκονται βοηθοί για την υποστήριξη του διδακτικού έργου, αναλαμβάνοντας μερικές από τις εργασίες, ώστε οι νηπιαγωγοί να μπορούν πραγματικά να επικεντρωθούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τα νήπια. Για την υποβοήθηση του διδακτικού έργου και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν μέσα στη νηπιαγωγική τάξη εξειδικευμένες ηλεκτρονικές συσκευές και λογισμικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες και για όλα τα άλλα παιδιά, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ενισχύουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών. Γενικότερα, ένα θετικό και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα στην τάξη, μια κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας και εγκάρδιας φιλοξενίας, προάγοντας την ενσυναίσθηση και ενθαρρύνοντας τη συμπερίληψη όλων των παιδιών.

2.5 Περιβαλλοντική βιωσιμότητα

Η έννοια της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση (environmental sustainability) αναφέρεται στην ενσωμάτωση βιώσιμων πρακτικών και αρχών στις καθημερινές ρουτίνες, τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα σπουδών των νηπίων. Η συμμετοχή σε αυτό το είδος μάθησης δίνει στα νήπια ευκαιρίες να κατανοήσουν το φυσικό περιβάλλον, τη θέση τους σε αυτό και τρόπους να το

φροντίζουν (McCallops et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που έχουν στο επίκεντρό τους τη φύση. Το παιχνίδι και η εξερεύνηση στην ύπαιθρο βοηθάνε τα νήπια να συνδεθούν με τη φύση και να αναπτύξουν θετικά αισθήματα για το περιβάλλον. Το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν την έμφυτη περιέργειά τους, τη δημιουργικότητα και την ανακαλυπτική τους διάθεση. Στο ίδιο πλαίσιο, η διδασκαλία για τη σημασία της μείωσης των απορριμμάτων, της ανακύκλωσης, της αποτελεσματικής χρήσης υλικών και της επαναχρησιμοποίησής τους, είναι ένας ακόμη πολύ καλός τρόπος ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην περιβαλλοντική βιωσιμότητα.

Ιδιαίτερα τα νήπια που μεγαλώνουν σε αστικά περιβάλλοντα στερούνται εμπειριών αναφορικά με στοιχειώδεις πρακτικές κηπουρικής για την παραγωγή βασικών τροφίμων. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο ανάπτυξης περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, τα νήπια πρέπει να διδάσκονται πώς να φυτεύουν και να καλλιεργούν. Έτσι, μπορούν να αποκτήσουν θεμελιώδεις γνώσεις και βιώματα για την παραγωγή της τροφής τους, την καλλιέργεια διακοσμητικών φυτών, την υγιεινή διατροφή κ.λπ. Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ενσωματώνοντας την περιβαλλοντική βιωσιμότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση, τα νήπια μπορούν να βοηθηθούν στην ανάπτυξη δια βίου συνηθειών και συμπεριφορών που προάγουν την διαχείριση του περιβάλλοντος με αίσθημα ευθύνης ώστε να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση.

3. Αναθεώρηση του πλαισίου Πρακτικών Ασκήσεων σε Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Καθώς σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνονται νέες τάσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δεν θα μπορούσε να παραβλέψει το συγκεκριμένο γεγονός (Thorsborne, Riestenberg, & McCluskey, 2018). Για το λόγο αυτό, λήφθηκε σχετική υπουργική απόφαση (Αριθμ. 13646/Δ1), με θέμα «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση», η οποία δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 687/Β/10-02-2023. Η απόφαση αυτή λήφθηκε προκειμένου να εκσυγχρονιστεί το ισχύον πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια εναρμόνισης και ενσωμάτωσης παγκόσμιων/διεθνών τάσεων Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, σταχυολογώντας ορισμένα ενδεικτικά σημεία της προαναφερόμενης απόφασης επιβεβαιώνεται το συγκεκριμένο γεγονός, εάν ληφθούν υπόψη όσα αναφέρονται στις προηγούμενες ενότητες 1 και 2. Πιο συγκεκριμένα, στην προαναφερόμενη υπουργική απόφαση επισημαίνεται ότι:

«Το Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφώνει το κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο στη βάση των ακόλουθων αρχών:

- Το νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θεωρούνται βασικές για την επιτυχημένη και δυναμική συμμετοχή του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνική ζωή ως ενεργού πολίτη, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής του ωριμότητας.

- Η έμφαση στην καλή γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, στοχεύει στη διαμόρφωση πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων που σέβονται τον ρυθμό και τον τρόπο που μαθαίνει κάθε παιδί.

- Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της χωρίς διακρίσεις, ενσωματώνοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

- Το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται καθώς έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον, τα αντικείμενα και τις καταστάσεις και αλληλεπιδρά με τους σημαντικούς άλλους. Οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις αποτελούν τον βασικό μοχλό σε αυτήν τη διαδικασία, καθώς αναγνωρίζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της μάθησης.

- Η επίδραση του πολιτισμού στην ανάπτυξη και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας και των νοημάτων που προσδίδουν σε αυτήν τα παιδιά, οι οικογένειες και οι νηπιαγωγοί καθώς αλληλεπιδρούν και τη συνδιαμορφώνουν.

- Η προσέγγιση της μάθησης γίνεται με ολιστικό τρόπο προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και δημιουργώντας συνδέσεις με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή και την τοπική και ευρύτερη κοινότητα.

- Η φυσική περιέργεια των παιδιών να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και το παιχνίδι αποτελούν τη βάση για την οργάνωση μαθησιακών καταστάσεων στο πλαίσιο διερευνήσεων που προάγουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

- Ο συντονισμός των προσπαθειών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση του παιδιού, ιδιαίτερα με τις οικογένειες των παιδιών, αποτελούν σημαντική προτεραιότητα του νηπιαγωγείου.

- Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά με ποικίλους τρόπους να επικοινωνούν αυτά που σκέφτονται, αυτά που γνωρίζουν και αυτά που μπορούν να κάνουν, παράλληλα αξιολογώντας και ανατροφοδοτώντας τη δράση τους με στόχο την προαγωγή της μάθησης και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

- Η/Ο κάθε νηπιαγωγός, ατομικά αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου, αποτελεί το κλειδί για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο ενός κοινού οράματος.».

Στη βάση του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, τίθενται ως βασικοί στόχοι του νηπιαγωγείου οι ακόλουθοι, «οι οποίοι λειτουργούν, ταυτόχρονα, ως 'κλειδιά επιτυχίας' για την εκπλήρωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του». Πολύ συνοπτικά, οι βασικοί αυτοί στόχοι είναι:

«- Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

- Η διασφάλιση των συνθηκών για την επιτυχημένη πορεία κάθε παιδιού.

- Η διασφάλιση των συνθηκών για την επιτυχημένη συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού και κάθε ενήλικα στην εκπαίδευση των παιδιών.

- Η λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης.

- Η ισχυρή και δημοκρατική ηγεσία ».

Οι στόχοι αυτοί επιχειρείται να επιτευχθούν μέσα από την ανάπτυξη θεμελιωδών και συγκεκριμένων μορφών μάθησης, όπως οι ακόλουθες, που αναφέρονται πολύ συνοπτικά:

«Διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο

Οι νηπιαγωγοί καλούνται να συνδυάσουν αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, ώστε οι διδακτικοί σχεδιασμοί και οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνουν να είναι υψηλής ποιότητας και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου. Επισημαίνεται ότι η διδακτική πλαισίωση στο νηπιαγωγείο δεν ταυτίζεται με τη στενή χρήση του όρου διδασκαλία, όπως εφαρμόζεται σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης δραστηριοτήτων που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, βασίζονται στη διερεύνηση και στο παιχνίδι, προάγουν τη συνεργασία και λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. ... Η εκπαίδευση των παιδιών για την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων του 21ου αιώνα προϋποθέτει τη διερευνητική και βαθύτερη μάθηση.

Διερευνητική μάθηση

Η διερευνητική μάθηση αναφέρεται στη μελέτη ή και επίλυση θεμάτων, ερωτημάτων ή προβλημάτων που αναδύονται από το πλαίσιο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, συνιστώντας γνωστική πρόκληση για αυτά. Η διερευνητική μάθηση δύναται να λάβει διαφορετικές μορφές, ...

Παιγνιώδης μάθηση

Τα παιδιά αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες, όταν αυτές εμπεριέχουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά ή έχουν παιγνιώδη διάθεση. Οι νηπιαγωγοί οργανώνουν κατάλληλες μαθησιακές καταστάσεις λαμβάνοντας υπόψη 6 βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, που προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία παιγνιώδη διάθεση: ...

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν σε ομάδες, επιδεικνύοντας υπευθυνότητα απέναντι στη δική τους μάθηση αλλά και των μελών της ομάδας. ... Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού είναι διευκολυντικός, καθώς υποστηρίζει τα παιδιά στο πέρασμα από διάφορες μορφές συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για τη συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων, ώστε να διασφαλίζονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Υποστηρίζει τα παιδιά, ώστε να εξοικειωθούν, σταδιακά, με διαφορετικούς ρόλους στην ομάδα με στόχο να αναπτύξουν και να εξασκήσουν πολλαπλές δεξιότητες…

Μάθηση για όλους

Η ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια έμπρακτη αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως στοιχείο που ενοποιεί και εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία. Για τον σκοπό αυτό οι νηπιαγωγοί συνδυάζουν και αξιοποιούν στοχευμένα και συμπληρωματικά τις αρχές, τις μεθόδους και τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, καθώς και το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ...».

4. Συμπερασματικά

Από τα παραπάνω αναφερόμενα καθίσταται εμφανές το γεγονός ότι, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, εκ μέρους της ελληνικής Πολιτείας υπάρχει πρόθεση εκσυγχρονισμού του Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, εισάγοντας

και ενσωματώνοντας σε αυτό σύγχρονες Παιδαγωγικές κ.ά. τάσεις, αποδεκτές από το παγκόσμιο/διεθνές εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα χωρών του δυτικού πολιτισμού. Όμως, η ένταξη των σύγχρονων τάσεων στα νηπιαγωγεία και η πρακτική εφαρμογή των στόχων που αυτές περιλαμβάνουν, απαιτεί τουλάχιστον χρόνο, εξειδίκευση και συστηματική κατάρτιση των νηπιαγωγών, κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές και υποδομές, συνεργασία φορέων και γονέων, σε θεσμικό και προσωπικό επίπεδο. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το εγχείρημα δεν είναι απλό και εύκολο, αλλά σύνθετο, μακροπρόθεσμο, συνεργατικό αλλά όχι ακατόρθωτο. Κάθε άλλο…

Σε αυτό το πλαίσιο τίθεται ένα μείζον ζήτημα. Τα πανεπιστημιακά Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα, πόσο έτοιμα είναι να καθοδηγήσουν και να προετοιμάσουν κατάλληλα τις φοιτήτριες και τους φοιτητές τους, που αποτελούν τη νέα γενιά νηπιαγωγών στη χώρα; Για να δοθεί μια τουλάχιστον αξιόπιστη απάντηση σε αυτό το ερώτημα, θα έπρεπε πρώτιστα να απαντηθεί κατά πόσο οι διδάσκοντες/ουσες οι οποίοι/ες είναι υπεύθυνοι/ες στα Πανεπιστήμια για τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητριών/τών έχουν γνώσεις και σχετική κατάρτιση/εμπειρία στις σύγχρονες τάσεις Προσχολικής Εκπαίδευσης. Εάν έχουν τότε θα έχουν και τη δυνατότητα ουσιαστικής καθοδήγησης. Εάν δεν έχουν τότε, προφανώς, δεν θα είναι σε θέση να προσφέρουν ουσιαστικό και ποιοτικό έργο σε αυτόν τον τομέα.

Ένα άλλο ερώτημα που προβληματίζει την παιδαγωγική κοινότητα είναι αν τα προγράμματα σπουδών στα ελληνικά Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής επικαιροποιούνται και ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα παρακολουθώντας και εισάγοντας τις νέες τάσεις στο αντικείμενο των Πρακτικών Ασκήσεων ή αν παραμένουν προσηλωμένα στις παραδοσιακές τάσεις, αυτές που ισχύουν εδώ και δυο δεκαετίες τουλάχιστον. Αυτό το ερώτημα θα μπορούσε να απαντηθεί αξιόπιστα μόνο με σχετική έρευνα στους Οδηγούς Σπουδών των συγκεκριμένων Τμημάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα θα ήταν αρκούντος αποκαλυπτική και ενδιαφέρουσα. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, κάθε Τμήμα, έχοντας την αυτόνομη δυνατότητα να το πράξει, οφείλει να προβαίνει διαρκώς στην αναβάθμιση των Πρακτικών του Ασκήσεων, σε μια προσπάθεια εναρμόνισής του με το διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, αναφορικά με τις νέες τάσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση, όσο κι αν οι απαιτήσεις τους είναι πολλές, κοπιαστικές και χρονοβόρες. Επειδή η ποιοτική εκπαίδευση των φοιτητριών/τών βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των πανεπιστημιακών δασκάλων, είναι βέβαιο ότι, προσβλέποντας σε ένα ευοίωνο εργασιακό μέλλον των αποφοίτων, θα πράξουν τα δέοντα προς την ορθή κατεύθυνση, δηλαδή προς την κατεύθυνση που υποδεικνύουν οι σύγχρονες τάσεις στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως παρουσιάστηκαν συνοπτικά στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κειμένου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σταμάτης, Π. Ι., & Νικολάου, Ε. Ν. (2022). *Το Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα. Θέματα επικοινωνίας και συμβουλευτικής στην προσχολική αγωγή και την πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική: Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. Ι., & Νικολάου, Ε. Ν. (2022). *Συμβουλευτική και επικοινωνία στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Bahr, T. (2023). *5 Current Trends in Early Childhood Education.* Available online at https://www.earlyadvantagedcc.com/early-advantage-parent-resources/5-current-trends-in-early-childhood-education/

Deniz, Ü., Çetin, T., & Bayraktar, V. (2018). *Current Trends in Pre-School Education.* LAP LAMBERT Academic Publishing.

Langridge, C. (2021, Ed.). *Emerging trends in Early Childhood Education.* Available online at https://www.proudpen.com/book/emerging-trends-in-early-childhood-education/

McCallops, K., Karpyn, A., Klein, J., & Jelenewicz, S. (2021). *Ten Current Trends in Early Childhood Education: Literature Review and Resources for Practitioners*. University of Delaware, Center for Research in Education & Social Policy.

Sakellariou, M. (2021, Ed.). *Child Interaction. Perspectives, Activities and Outcomes.* Nova Science Publishers.

Smith, J. (2024). *Top trends in early childhood education in 2024*. https://blog.portobelloinstitute.com/top-trends-in-early-childhood-education-in-2024

Thorsborne, M., Riestenberg, N., & McCluskey, G. (2018). *Getting More Out of Restorative Practice in Schools.* Jessica Kingsley Publishers.

Το παιχνίδι στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο στη Δανία και τη Φιλανδία

Συνώδη Ευανθία

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Συγκριτικής Προσχολικής Παιδαγωγικής,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά τη θέση του παιχνιδιού σε προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο, όπως αυτά βρίσκονται στα αγγλικά στους ιστοτόπους των Υπουργείων Παιδείας της Φιλανδίας και της Δανίας. Επιλέχθηκαν αυτές οι χώρες, επειδή τα γραπτά τους προγράμματα έχουν τις περισσότερες αναφορές στους όρους play και game (παιχνίδι) σε σχέση με τα ντοκουμέντα από τις άλλες Σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες έχουν τη δική τους διακριτή παράδοση στο παιχνίδι. Επομένως, επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας συγκριτικής έρευνας με τη μέθοδο της ανάλυσης ντοκουμέντων. Επιχειρήθηκε να συνδεθούν τα αποσπάσματα που αφορούν το παιχνίδι στα προγράμματα για το νηπιαγωγείο με την εφαρμογή μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού για τη μάθηση και τη διδασκαλία των παιδιών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι δύο χώρες αναφέρονται στο ελεύθερο, οργανωμένο και αμοιβαία ελεγχόμενο παιχνίδι και την ανάγκη τα παιδιά να γίνουν ικανοί παίκτες. Επίσης, και τα δύο προγράμματα αναφέρονται στους ρόλους που πρέπει να αναλαμβάνει η νηπιαγωγός που ακολουθεί την παιδαγωγική του παιχνιδιού και στην παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Παρόλα αυτά, στη Φιλανδία βρέθηκε μια αναφορά που υποσκάπτει

την εφαρμογή του αμοιβαία ελεγχόμενου παιχνιδιού, ενώ στη Δανία το παιχνίδι των μικρών παιδιών αναπτύσσεται περισσότερο.

Λέξεις-Κλειδιά: παιχνίδι, παιδαγωγική του παιχνιδιού, προσχολική εκπαίδευση, Δανία, Φιλανδία

Abstract

This presentation is about play in curricula for kindergartens, as they are found in English on the websites of the Ministries of Education of Denmark and Finland. These two countries were selected because their documents mention the terms play and game more times than the curricula of the rest of the Scandinavian countries, which have their own distinctive tradition of play. Therefore, a comparative study was conducted with the method of documentary analysis. The excerpts about play were connected to the pedagogy of play to ascertain if it was recommended. The curricula of both countries refer to free, teacher-directed and mutually directed play and to the need for children to become master players. Furthermore, both curricula mention the roles that a kindergarten teacher assumes when implementing a pedagogy of play and a playful atmosphere. However, in Finland there is a suggestion that undermines the employment of mutually directed play, whereas Denmark analyses children's play more.

Key words: play, pedagogy of play, preschool education, Finland, Denmark

1. Εισαγωγή

Στις δυτικές χώρες το παιχνίδι αποτελεί μέρος της ζωής στο νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι και η μάθηση αλληλοσυμπληρώνονται και βρίσκονται ενσωματωμένα στη ζωή και τον κόσμο των μικρών παιδιών (Bae, 2009). Υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά (α) με τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι συμβάλλει σε κάθε πλευρά της ανάπτυξης των μικρών παιδιών: κοινωνική, προσωπική, γλωσσική, σωματική, ηθική δημιουργική και καλλιτεχνική (Wood & Attfield, 2005) και (β) με το ότι αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά ασκούνε τα δικαιώματά τους (Morgan, 2010). Τελευταία, όμως, έχει ανανεωθεί το ενδιαφέρον όχι μόνο για να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση, αλλά και στο πώς γίνεται να συνδεθεί με τη διδασκαλία και τη μεθοδολογία της στο νηπιαγωγείο (Rogers & Evans, 2008). Αυτό σημαίνει ότι σκοπός του νηπιαγωγείου δεν είναι μόνο (α) να μάθει στα παιδιά πώς να παίζουν, διότι τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια και σε αυτό για να το μάθουν, αλλά και (β) να τα βοηθήσει να γίνουν ικανά στο παιχνίδι (master players) (Jones & Reynolds, 1992). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιήσουν την «Παιδαγωγική του Παιχνιδιού» η οποία αναφέρεται (α) στα υλικά του νηπιαγωγείου και στην οργάνωση του περιβάλλοντος μέσα και έξω από την τάξη, (β) τη δομή και τη ρουτίνα της κάθε ημέρας και (γ) τις στρατηγικές και μεθόδους που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί, ώστε να μάθουν τα παιδιά μέσα από το δικό τους παιχνίδι και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, δηλαδή το οργανωμένο από τη νηπιαγωγό παιχνίδι (Lindqvist, 2003· Wood, 2009). Οι παραπάνω πλευρές της παιδαγωγικής του παιχνιδιού συνεπάγονται (α) ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι, παιχνίδι οργανωμένο από τη νηπιαγωγό και παιχνίδι οργανωμένο από κοινού, δηλαδή, και από τα παιδιά και από τη νηπιαγωγό και (β) νηπιαγωγούς που αναλαμβάνουν συγκεκριμένα καθήκοντα και ρόλους για καθεμιά από τις παραπάνω κατηγόριες παιχνιδιού (Jones & Reynolds, 1992).

Επιπλέον, όλες οι χώρες, εκτός των ΗΠΑ, που έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989, εφεξής Σύμβαση), αναγνώρισαν το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι. Επομένως, το παιχνίδι δεν είναι μόνο καλή πρακτική

υποστηριζόμενη από την παιδαγωγική και τη ψυχολογία, αλλά και δικαίωμα αναφαίρετο όλων των παιδιών, δηλαδή, η ύπαρξή του στο σχολείο δικαιολογείται και νομικά.

2. Παιδαγωγική του Παιχνιδιού

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού είναι μία προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο η οποία αναγνωρίζει την αξία του παιχνιδιού και τον έλεγχο που οι εμπλεκόμενοι παράγοντες μπορούν να ασκήσουν πάνω σε αυτό. Έτσι, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο ανάλογα με το ποιος έχει τον έλεγχο πάνω σε αυτό μπορεί να είναι (α) ελεύθερο, δηλαδή, οργανωμένο από τα ίδια τα παιδιά, (β) οργανωμένο από τη νηπιαγωγό και (γ) οργανωμένο σε συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών. Θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη και των τριών κατηγοριών παιχνιδιού και για την αλληλοσύνδεσή τους. Τέλος, θα πρέπει τα παιδιά να θεωρούν και να αντιλαμβάνονται και τις τρεις παραπάνω κατηγόριες παιχνιδιού ως παιχνίδι, ώστε να μπορεί μια νηπιαγωγός να πει ότι εφαρμόζει μία παιδαγωγική του παιχνιδιού.

Η πιο γνωστή κατηγορία παιχνιδιού είναι το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών όπου οι ενήλικες δεν ανακατεύονται, εκτός αν τους ζητηθεί (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007). Σε αυτήν την περίπτωση το παιχνίδι λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης ή στο διάλειμμα μέσα στην τάξη ή έξω από αυτή. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά και μόνο τα παιδιά κατευθύνουν και ελέγχουν το παιχνίδι και οι νηπιαγωγοί δρουν ως διοργανωτές ή υπεύθυνοι σκηνής, ως παρατηρητές, ακροατές, αξιολογητές και προγραμματιστές (Jones & Reynolds, 1992). Ως διοργανωτές, οι νηπιαγωγοί φροντίζουν για τον τόπο του παιχνιδιού δηλαδή το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, εντός και εκτός τάξης, το οποίο εξοπλίζουν με υλικό που προκαλεί τα παιδιά να παίζουν. Αν και κατά κάποιον τρόπο αυτή η οργάνωση σημαίνει περιορισμό του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς τα παιδιά θα είχαν ευκαιρίες και για διαφορετικό παιχνίδι, αν είχαν και άλλα υλικά, χώρο ή χρόνο, αυτή η συνθήκη δε συνδέεται με τον ορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού. Έπειτα, όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα, οι νηπιαγωγοί παρατηρούν και ακούνε το παιχνίδι, το καταγράφουν για να μπορέσουν μετά να το αξιολογήσουν. Το καταγραμμένο υλικό τους οι νηπιαγωγοί το επεξεργάζονται και με βάση αυτό κρίνουν την πρόοδο και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού και γνωρίζουν τα ενδιαφέροντά του. Με αυτόν το τρόπο και μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών και να διαμορφώσουν το πρόγραμμα και να οργανώσουν το μαθησιακό περιβάλλον ξεκινώντας από τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Bruce, 1997· Curtis, 1998).

Η παραπάνω αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να οδηγήσει στη δεύτερη κατηγορία παιχνιδιού, το οργανωμένο από την νηπιαγωγό παιχνίδι (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007). Σε αυτήν την περίπτωση, η νηπιαγωγός ετοιμάζει παιχνίδια ή παιγνιώδεις δραστηριότητες για να βοηθήσει τα παιδιά να εμπεδώσουν και να εξασκηθούν πάνω σε κάτι που αυτή τους έμαθε. Στο οργανωμένο από τη νηπιαγωγό παιχνίδι, οι κανόνες του παιχνιδιού είναι προκαθορισμένοι από την ίδια τη νηπιαγωγό (π.χ. σπαζοκεφαλιές και αινίγματα) ή καθορίζονται από το ίδιο το παιχνίδι αντικείμενο (π.χ. η συναρμολόγηση ενός αεροπλάνου) ή από το ίδιο το πρόβλημα που θέτει το παιχνίδι (π.χ. βρες δυο ίδια πράγματα / κάρτες κτλ.). Αυτοί οι κανόνες καθορίζουν ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά για να μπορέσουν να παίξουν με επιτυχία και εξασφαλίζουν στη νηπιαγωγό τον έλεγχο του παιχνιδιού (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια ή άλλο υλικό του εμπορίου ή να φτιάξουν οι ίδιες κάποια. Ακόμα η δραματοποίηση τα μουσικά παιχνίδια, τα παιχνίδια της φυσικής αγωγής, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα παζλ και τα ντόμινο ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία

παιχνιδιού. Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε τέτοια παιχνίδια είναι να δείχνει και να εξηγεί στα παιδιά τους κανόνες τους και γενικότερα πως παίζονται. Με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το επίπεδο ανάπτυξής τους, καθώς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών η νηπιαγωγός διδάσκει με παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Η τελευταία κατηγορία παιχνιδιού είναι αυτό που το οργανώνουν και το ελέγχουν από κοινού τα παιδιά και η νηπιαγωγός (Henry, 1990). Λαμβάνει χώρα όταν οι νηπιαγωγοί εμπλέκονται στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με τρόπο που δε διασπά το παιχνίδι έτσι όπως οργανώθηκε από τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι δε διακόπτουν το παιχνίδι των παιδιών για να τους διδάξουν κανόνες ή ύλη από το πρόγραμμα σπουδών. Άλλη μία συνθήκη για την ανάπτυξη παιχνιδιού από κοινού ελεγχόμενου είναι ο σεβασμός των νηπιαγωγών προς τα παιδιά και η εμπλοκή τους στο παιχνίδι «υπό τους όρους των παιδιών», δηλαδή, έχοντας κατά νου τις δικές τους (των παιδιών) προθέσεις και αντιλήψεις για το παιχνίδι (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007· Wood & Attfield, 2005). Αυτό σημαίνει ότι με ένα μη διασπαστικό και γεμάτο σεβασμό για τις προθέσεις των παιδιών τρόπο οι νηπιαγωγοί (α) τα βοηθούν να βρούνε τρόπους να χρησιμοποιήσουν τα υλικά με δημιουργικό τρόπο, να διαπραγματευτούν μεταξύ τους και να λύσουν ό,τι πρόβλημα προκύψει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε το παιχνίδι να γίνει πιο πολύπλοκο και (β) τους μεταδίδουν ενθουσιασμό για να συνεχίσουν το παιχνίδι (Jones & Reynolds, 1992).

Στο από κοινού ελεγχόμενο παιχνίδι, η νηπιαγωγός δρα ως μεσολαβητής, ως συμπαίχτης και ως γραφιάς (Jones & Reynolds, 1992). Γράφοντας για τα παιδιά τα βοηθά στο να αναπτύξουν τη λογική τους σκέψη και στο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Οι συμβολικές αναπαραστάσεις είτε είναι συμβατικές είτε όχι συμβάλλουν στο να κάνουν τα παιδιά το παιχνίδι τους πιο περίπλοκο και στο να το ελέγξουν περισσότερο, κάτι που δείχνει ότι γίνονται ικανότατοι παίχτες (master players). Ως συμπαίχτης η νηπιαγωγός αναλαμβάνει κάποιον ρόλο στο παιχνίδι και, αν τα παιδιά «κολλήσουν» κάπου, προτείνει ή τα ρωτά για να τα βοηθήσει να σκεφτούν νέες ιδέες που συμβάλλουν στη συνέχιση ή στον εμπλουτισμό του παιχνιδιού τους. Ως διαμεσολαβητής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να λύσουν τις διαφορές τους για να συνεχιστεί το παιχνίδι με τη συμπεριφορά της, δηλαδή, δείχνοντας τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης των διαφωνιών χωρίς, όμως, να καταφεύγει στο να τους υπενθυμίζει ή να τους διδάσκει τους κανόνες της τάξεις και να ελέγχει κάθε πλευρά του παιχνιδιού τους (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007· Jones & Reynolds, 1992).

Για να θεωρούν και να αντιλαμβάνονται και τις τρεις παραπάνω κατηγορίες παιχνιδιού ως παιχνίδι τα παιδιά, μια νηπιαγωγός θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι υπάρχουν και επιτρέπονται τα παρακάτω:

- Χιούμορ.
- Πειράγματα.
- Αστεία.
- Τραγουδάκια, ανέκδοτα, αινίγματα, λαχνίσματα.
- Γέλιο.
- Αυθορμητισμός.
- Χαρά.
- Κωμικές χαζομάρες και μιμήσεις.
- Εξυπνάδα / έξυπνες ευφυείς απαντήσεις και ατάκες.

- Δραστηριότητες σε κάθε γωνιά μέσα και έξω από την τάξη.
- Αυθόρμητες δραστηριότητες που δε διακόπτονται.

Η νηπιαγωγός ακόμα θα πρέπει να αλληλεπιδρά με τα παιδιά ό,τι και να κάνουν και να ενσωματώνει τη μάθηση στο παιχνίδι (Howard, 2010· Pramling Samuelsson & Johansson, 2009· Whitebread, 2010).

Με αυτούς τους τρόπους δίνουμε έλεγχο στα παιδιά πάνω στη ζωή τους και τη μάθησή τους, μία αίσθηση ότι ανήκουν στο νηπιαγωγείο, μία αίσθηση ζεστασιάς και ασφάλειας και ένα περιβάλλον που τα προκαλεί να δράσουν και τους δείχνουμε ότι το παιχνίδι τους αξίζει όσο και το επίσημο πρόγραμμα.

3. Το δικαίωμα στο παιχνίδι

Σύμφωνα με τη Σύμβαση, το παιχνίδι είναι δικαίωμα των παιδιών (άρθρο 31). Τα Ηνωμένα Έθνη έχουν εκδώσει δύο διευκρινιστικά έγγραφα που αφορούν το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Υπάρχει το General Comment No. 17 (2013, εφεξής Κείμενο 17) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)* το οποίο αφορά το παιχνίδι όλων των παιδιών αλλά και το General Comment No. 7 (2005, εφεξής Κείμενο 7) Implementing child rights in early childhood, το οποίο αφορά όλα τα δικαιώματα των παιδιών κάτω των 8 ετών. Επομένως, και τα δύο επεξηγηματικά έγγραφα των Ηνωμένων Εθνών αφορούν αυτή την έρευνα και παρουσιάζονται τα σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών του νηπιαγωγείου σημεία τους.

Η θέση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση περιγράφεται από το έγγραφο 7 (2005). Αυτό εξηγεί στην παράγραφο 34 ότι το παιχνίδι είναι το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα των μικρών παιδιών και μέσα από αυτό τα παιδιά, από μόνα τους ή μαζί με άλλους, χαίρονται και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Το δικαίωμα αυτό όμως περιορίζεται πολλές φορές, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες να συναντηθούν και να παίξουν τα μικρά παιδιά σε ένα παιδοκεντρικό, ασφαλές, υποστηρικτικό και μη στρεσογόνο περιβάλλον. Σε σχέση με το σχολείο, αναφέρεται ότι ένα ανταγωνιστικό σχολείο δε συμβάλλει στην πραγμάτωση του δικαιώματος στο παιχνίδι.

Στην παράγραφο 27 του Κειμένου 17 (2013) επισημαίνεται ότι η εφαρμογή του άρθρου 31 είναι απαραίτητη για να γίνεται σεβαστό και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η συμμετοχή σε αθλήματα και άλλα οργανωμένα παιχνίδια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να βελτιώσουν τα παιδιά το δυναμικό τους. Τονίζει, επίσης, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και το συμπεριληπτικό παιχνίδι ενδυναμώνουν τη ανάπτυξη του παιδιού και πρέπει να διευκολύνονται κάθε μέρα στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο δευτεροβάθμιο. Παράγοντες που συμβάλλουν στο να αναπτύσσεται το παιχνίδι όσο το δυνατό περισσότερο προς όφελος των παιδιών είναι να υπάρχει ένα περιβάλλον χωρίς στρες, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, με ασφάλεια και χωρίς βία (άρθρο 32 του Κειμένου 17, 2013). Για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, χρειάζεται ένα περιβάλλον χωρίς βιασύνη, χωρίς μόλυνση και φυσικούς κινδύνους για τα παιδιά, όπου τα παιδιά ξεκουράζονται όσο πρέπει και δεν έχουν άλλες υποχρεώσεις την ώρα του παιχνιδιού και του ελεύθερου χρόνου, που επιτρέπει και παιχνίδι χωρίς την καθοδήγηση και τον έλεγχο των ενηλίκων. Για την πραγμάτωση του δικαιώματος αυτού θα πρέπει να υπάρχει χρόνος και ευκαιρίες για παιχνίδι εκτός τάξης ή σπιτιού με σωματικές προκλήσεις, με ενηλίκους για υποστήριξη των παιδιών όταν το χρειάζονται, με επαφή με τη φύση και τα ζώα και με άλλα παιδιά για παιχνίδια και αθλήματα τα οποία διευκολύνονται από προπονητές, αν χρειαστεί.

Το κείμενο εντοπίζει (άρθρο 33, του Κειμένου 17, 2013) και παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή του άρθρου 31. Ένας παράγοντας που επιδρά αρνητικά είναι η αντίληψη ότι το παιχνίδι δεν έχει αξία, αλλά είναι χάσιμο χρόνου. Επίσης, οι ενήλικοι συχνά δεν έχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες για να υποστηρίξουν το παιχνίδι των παιδιών και να παίξουν μαζί τους με παιγνιώδη τρόπο. Ακόμα δεν έχει γίνει κατανοητή από όλους η αξία του παιχνιδιού για την υγεία και τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζεται η αξία αυτή, προτεραιότητα δίνεται στα αθλήματα και το κινητικό παιχνίδι και όχι στο παιχνίδι ρόλων και φαντασίας. Στην παράγραφο 41 (Κείμενο 17, 2013) εξηγείται ότι η πίεση για σχολική αριστεία οδηγεί σε παραβίαση του δικαιώματος στο παιχνίδι και για την προσχολική εκπαίδευση αυτό είναι αλήθεια καθώς όλο και περισσότερο τίθενται στόχοι εκμάθησης γνωστικών αντικειμένων με δασκαλοκεντρικό τρόπο μειώνοντας το χρόνο για παιχνίδι, για παιγνιώδη μάθηση, για επαφή με τη φύση και την επίτευξη στόχων που αφορούν μια ευρύτερη ανάπτυξη. Ακόμα και τα μικρότερα παιδιά έχουν άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που ίσως δεν τις επιλέγουν τα ίδια, αλλά οι γονείς τους, αλλά που τους περιορίζουν το χρόνο για παιχνίδι.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα είναι συγκριτική και οι χώρες που επιλέχθηκαν είναι η Δανία και οι Φιλανδία. Ο σκοπός μου ήταν να ελέγξω τι συμβαίνει σε Σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες παραδοσιακά εκτιμούν το παιχνίδι και την επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον σε κάθε εποχή και κάθε μέρα (Hakkarainen, 2006). Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να γνωρίσουμε τι προβλέπεται από τα προγράμματα σπουδών τους για το παιχνίδι των μικρών παιδιών και να έχουμε σημεία αναφοράς για να συσχετίσουμε τα δεδομένα τους με το ελληνικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (2023). Αυτή είναι και η μεγαλύτερη προσφορά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής έτσι και αλλιώς, δηλαδή, να γνωρίσουμε σε βάθος διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε εκπαιδευτικά φαινόμενα και να προσπαθήσουμε να τα εξηγήσουμε με βάση την ιστορία, την κοινωνία, την οικονομία, την κουλτούρα που τα εμφάνισε σε κάποια χώρα στη συγκεκριμένη περίπτωση, και όχι σε κάποια άλλη (Clarkson, 2009· Phillips & Schweisfurth, 2008). Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδός της ανάλυσης ντοκουμέντων.

4.1.1. Δείγμα

Τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο της Δανίας και της Φιλανδίας ήταν οι πηγές, δηλαδή, τα ντοκουμέντα τα οποία αναλύθηκαν. Η Δανία και η Φιλανδία επιλέχθηκαν από τις σκανδιναβικές χώρες επειδή οι λέξεις play (παιχνίδι και παίζω) και games (παιχνίδι με κανόνες) εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα έγγραφά τους για το νηπιαγωγείο που υπάρχουν στα αγγλικά στον ιστότοπο του κάθε Υπουργείου Παιδείας (Ministry of Children and Education και The Finnish National Agency for Education) σε σχέση με τις άλλες σκανδιναβικές χώρες. Το πρόγραμμα της Δανίας ονομάζεται The strengthened pedagogical curriculum, Framework and content (2020, εφεξής TSPCFC) και της Φιλανδίας National core curriculum for early childhood education and care (2022, εφεξής NCCECEC).

Επίσης οι δυο χώρες διαφέρουν ως προς κάποιες από τις πολιτισμικές διαστάσεις που ορίζονται από το μοντέλο του Hofstede (2024). Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται ως προς τη διάσταση «απόσταση ισχύος» (Δανία 18 και Φιλανδία 33) και τη διάσταση «ικανοποίηση αναγκών» (Δανία 70 και Φιλανδία 57). Η απόσταση ισχύος είναι ο βαθμός στον οποίο τα λιγότερο ισχυρά μέλη μιας κοινωνίας περιμένουν και δέχονται ότι η ισχύς δεν κατανέμεται άνισα. Η διάσταση της απόστασης δείχνει ότι στη

φιλανδική κοινωνία υπάρχει μεγαλύτερη ιεραρχία από ό,τι στη δανική και άρα κάποιοι άνθρωποι έχουν περισσότερη δύναμη από κάποιους άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στη Δανία. Αυτό για τη συγκεκριμένη έρευνα σημαίνει ότι οι ενήλικοι στη Φιλανδία ίσως να έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να επιβάλλουν πράγματα, και άρα όχι παιχνίδι, στα παιδιά σε σχέση με τους ενηλίκους στη Δανία. Βέβαια, υπάρχει κάποιος περιορισμός στη Φιλανδία καθώς ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών τους είναι λίγο μικρότερος από ό,τι της Δανίας (57 και 70), κάτι που σημαίνει ότι και οι ενήλικοι και τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τον εαυτό τους και τις επιθυμίες τους λίγο παραπάνω από τους Δανούς (70). Αυτό ίσως να σημαίνει έλεγχο των παρορμήσεων τους να περιορίσουν το παιχνίδι υπέρ των μαθημάτων που είναι μεγαλύτερος στο φιλανδικό προσωπικό από ό,τι στο δανικό.

4.1.2. Ερώτημα έρευνας

Το ερώτημα της έρευνας αυτής είναι αν αναφέρονται τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο της Δανίας και της Φιλανδίας:

- Στο ελεύθερο παιχνίδι και το ρόλο της νηπιαγωγού σε αυτό;
- Στο παιχνίδι που οργανώνεται από τη νηπιαγωγό και το ρόλο της σε αυτό;
- Στο αμοιβαία ελεγχόμενο από νηπιαγωγό και παιδιά παιχνίδι και το ρόλο της σε αυτό;
- Στην παιγνιώδη ατμόσφαιρα στο νηπιαγωγείο;

5. Ανάλυση δεδομένων

5.1. Δανία

Το πρόγραμμα της Δανίας αναφέρεται σε αρκετά σημεία στην αξία του παιχνιδιού για το κάθε παιδί ατομικά αλλά και για την ομάδα των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Αναφέρεται επίσης σε όλα τα στοιχεία μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

5.1.1. Ελεύθερο παιχνίδι

Το ελεύθερο παιχνίδι και οι ρόλοι που αντιστοιχούν στις νηπιαγωγούς αναφέρονται από το πρόγραμμα. Θεωρείται ότι το παιχνίδι που οργανώνουν τα ίδια τα παιδιά θα αποτελεί ένα από τα στοιχεία του καθημερινού μαθησιακού περιβάλλοντος (TSPCFC, 2020, σ. 2). Αυτό το παιχνίδι πρέπει να ενθαρρύνεται και το προσωπικό να προστατεύει τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τη φαντασία τους και τα κίνητρά τους (TSPCFC, 2020, σ. 16). Το αυθόρμητο παιχνίδι που οργανώνουν τα παιδιά μόνα τους πρέπει να γίνεται σεβαστό και πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος στις καθημερινές δραστηριότητες του κάθε νηπιαγωγείου (TSPCFC, 2020, σ. 18).

Για το ρόλο του προσωπικού ως παρατηρητές αναφέρεται, για παράδειγμα, ότι το προσωπικό πρέπει να προσέχει πώς αναπτύσσονται κοινότητες παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά (TSPCFC, 2020, σ. 18) και να εμπνέει τα παιδιά να μεταφέρουν το παιχνίδι τους και σε άλλα μέρη του νηπιαγωγείου, αλλά και παρατηρεί τα παιδιά τα οποία δεν εμπλέκονται μόνα τους στο παιχνίδι ή αναλαμβάνουν συνέχεια τον ίδιο ρόλο στα παιχνίδια. Για το ρόλο τους ως υπεύθυνοι σκηνής αναφέρεται ότι η νηπιαγωγός έχει την ευθύνη να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά εκτίθενται σε ποικίλα και πλούσια παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες (TSPCFC, 2020, σ. 20).

Υπάρχει αναφορά και στο ρόλο του αξιολογητή και προγραμματιστή π.χ. όταν διαβάζουμε ότι το προσωπικό πρέπει να χρησιμοποιεί το περιεχόμενο του παιχνιδιού των παιδιών ως δείκτη των ενδιαφερόντων τους, του τι τα δυσκολεύει στη μάθηση και την ανάπτυξή τους και τι είναι προφανές ότι πρέπει να δουλευτεί περισσότερο μέσα από το σχεδιασμό του προγράμματος. Τέλος συστήνεται το προσωπικό να εμπλέκει

τους γονείς εξηγώντας τους (α) την αξία του παιχνιδιού με ρίσκο αλλά και (β) τις παρατηρήσεις των ικανοτήτων των παιδιών στην κίνηση (TSPCFC, 2020, σ. 42).

5.1.2. Αμοιβαία ελεγχόμενο παιχνίδι

Στο πρόγραμμα υπάρχουν αναφορές και στο αμοιβαία ελεγχόμενο παιχνίδι. Για παράδειγμα, εξηγείται ότι το παιχνίδι συνδέεται με το σεβασμό στην οπτική του παιδιού και μαζί με τη νηπιαγωγό θα πρέπει να καθορίζουν τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τις δραστηριότητες (TSPCFC, 2020, σ. 8 & σ. 16). Το πλαισιωμένο παιχνίδι βασίζεται στο να αναστοχάζονται μαζί παιδιά και ενήλικοι για το πώς μπορεί να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί το παιχνίδι (TSPCFC, 2020, σ. 18).

Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά πρέπει να υποστηρίζονται στο παιχνίδι, να καθοδηγούνται και αυτό να διεξάγεται έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλα τα παιδιά και να είναι μια θετική εμπειρία για όλα τα παιδιά (TSPCFC, 2020, σ. 18). Το πρόγραμμα φέρνει ως παράδειγμα τις περιπτώσεις που κάποια παιδιά μπορεί να χρειάζονται κάποιες βασικές εμπειρίες παιχνιδιού, κάποια άλλα ίσως να μη μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω το παιχνίδι τους, άλλα δε μπορούν να είναι δημιουργικά στο παιχνίδι φαντασίας και απλώς παίζουν ένα κοινό παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδιά (TSPCFC, 2020, σ. 18). Στο προσωπικό συστήνεται άμεσα κάποιες φορές να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών (TSPCFC, 2020, σ. 19).

5.1.3. Οργανωμένο από τη νηπιαγωγό παιγνίδι

Η μάθηση μέσα από παιχνίδια οργανωμένα από τη νηπιαγωγό αναφέρεται στο πρόγραμμα. Η μάθηση στο νηπιαγωγείο έχει ευρεία σημασία και λαμβάνει χώρα μέσα από παιχνίδι, σχέσεις, οργανωμένες δραστηριότητες και εξερεύνηση της φύσης και με την παροχή προκλήσεων στα παιδιά (TSPCFC, 2020, σ. 19). Η μάθηση συμβαίνει με την εναλλαγή μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, των δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί και με τις ρουτίνες.

Το παιχνίδι συνδέεται και πιο συγκεκριμένα με τη μάθηση των παιδιών σε όλους τους μαθησιακούς τομείς του προγράμματος. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη γλώσσα το έγγραφο γράφει: «το προσωπικό πρέπει να παρέχει ευκαιρίες και δραστηριότητες οι οποίες θα υποστηρίξουν την κατανόηση της γλώσσας, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την προφορά, τη δημιουργία προτάσεων σε πλαίσια που θα έχουν νόημα για τα παιδιά» (TSPCFC, 2020, σ. 40). Επιπλέον, σύμφωνα με το πρόγραμμα, η κατάκτηση της γλώσσας διευκολύνεται από την υποστήριξη που τα παιδιά λαμβάνουν στο να συμμετέχουν σε παιχνίδια.

5.1.4. Παιγνιώδης ατμόσφαιρα

Το παιχνίδι και μια παιγνιώδης προσέγγιση συστήνονται στο προσωπικό ως βάση για τις διαδικασίες συμπερίληψης που οργανώνουν και εφαρμόζουν (TSPCFC, 2020, σ. 16). Για να έχουν οι δραστηριότητες που οργανώνει το προσωπικό νόημα για τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να είναι παιγνιώδεις και πειραματικές / διερευνητικές (TSPCFC, 2020, σ. 20).

5.2.Φιλανδία

Το πρόγραμμα της Φιλανδίας αναφέρεται σε αρκετά σημεία στην αξία του παιχνιδιού για το κάθε παιδί αλλά και σε όλα τα στοιχεία μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

5.2.1. Ελεύθερο παιχνίδι

Ένας από τους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να παρέχονται στα μικρά παιδιά πολύπλευρες παιδαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες είναι βασισμένες στο παιχνίδι των παιδιών (NCCECEC, 2022, σ. 13).

Όλοι οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι νηπιαγωγοί κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών αναφέρονται. Σχετικά με το ρόλο της νηπιαγωγού ως παρατηρήτρια και υπεύθυνη σκηνής το πρόγραμμα γράφει ότι εντοπίζει παράγοντες που περιορίζουν το παιχνίδι και οργανώνει το περιβάλλον και τις δραστηριότητες έτσι ώστε να προάγεται το παιχνίδι (NCCECEC, 2022, σ. 28). Για την ευθύνη της οργάνωσης της σκηνής του παιγνιδιού συστήνεται να δίνονται χώρος, χρόνος και ήσυχα μέρη στις πρωτοβουλίες των παιδιών για παιχνίδι και τους πειραματισμούς τους (NCCECEC, 2022, σ. 28). Παρακάτω εξηγείται ότι για να διατηρηθεί το παιχνίδι πρέπει να παρέχονται χρόνος, ησυχία, χώρος, παιχνίδια και άλλα αντικείμενα (NCCECEC, 2022, σ. 39).

Η παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού συνδέεται και με την ενημέρωση των γονέων και με τον περαιτέρω προγραμματισμό της διδασκαλίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Συστήνεται στο προσωπικό ακόμα να παρατηρεί και να καταγραφεί το παιχνίδι των παιδιών και να συζητά με τους γονείς και κηδεμόνες για την σημασία του παιχνιδιού και τις παρατηρήσεις τους. Η παρατήρηση είναι ο τρόπος με τον οποίον το προσωπικό κατανοεί τη σκέψη, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των παιδιών και μπορεί να τα χρησιμοποιήσει στον προγραμματισμό τόσο του παιχνιδιού όσο και των δικών του δραστηριοτήτων (NCCECEC, 2022, σ. 38).

5.2.2. Αμοιβαία ελεγχόμενο παιχνίδι

Τα παιδιά και το προσωπικό έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τη χαρά του να κάνουν πράγματα μαζί και να παίζουν μαζί. Το προσωπικό πρέπει να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών συστηματικά είτε καθοδηγώντας τα όντας έξω από το παιχνίδι είτε συμμετέχοντας σε αυτό. Συστήνεται ακόμα να δίνονται χώρος, χρόνος και ήσυχα μέρη στις πρωτοβουλίες των παιδιών για παιχνίδι και τους πειραματισμούς τους, ώστε παιδιά και προσωπικό να συγκεντρωθούν στο παιχνίδι (NCCECEC, 2022, σ. 28). Η παρουσία του προσωπικού, τόσο η φυσική όσο και η ψυχολογική, υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και περιορίζει τις διαφωνίες μεταξύ τους (NCCECEC, 2022, σ. 38).

5.2.3. Οργανωμένο από τη νηπιαγωγό παιχνίδι

Το παιχνίδι συνδέεται και με τη μάθηση των παιδιών σε όλους τους μαθησιακούς τομείς του προγράμματος. Το παιχνίδι θεωρείται βασική μέθοδος εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση. Για τις οργανωμένες από το προσωπικό δραστηριότητες η δραματοποίηση, οι αυτοσχεδιασμοί ή τα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλοκή για παιχνίδια και για τη δόμηση φανταστικών κόσμων (NCCECEC, 2022, σ. 38). Όσον αφορά τους τομείς μάθησης, ενδεικτικά αναφέρεται στο πρόγραμμα ότι:

1. Από το παιχνίδι των παιδιών μπορούν να προκύψουν θέματα διδασκαλίας για τη γλώσσα. Μπορεί το προσωπικό να ενθαρρύνει τα παιδιά σε παιγνιώδη γραφή και ανάγνωση και άλλα γλωσσικά παιγνίδια (NCCECEC, 2022, σ. 41).

2. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και τα μαθηματικά παιχνίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών (NCCECEC, 2022, σσ. 45-46).

3. Το οργανωμένο παιχνίδι συνδέεται και με τη δίγλωσση προσχολική εκπαίδευση (NCCECEC, 2022, σ. 50).

5.2.4. Παιγνιώδης ατμόσφαιρα

Υπάρχουν αναφορές και στην παιγνιώδη ατμόσφαιρα του νηπιαγωγείου, όπως όταν το πρόγραμμα γράφει ότι διάφορες καταστάσεις μπορούν να εμπλουτιστούν δίνοντάς τους παιγνιώδεις πλευρές, όπως τραγουδάκια, παιχνίδια λέξεων και παιγνιώδη διάθεση (NCCECEC, 2022, σ. 38).

6. Συμπεράσματα

Το θέμα αυτής της εισήγησης ήταν η παιδαγωγική του παιχνιδιού και αν η εφαρμογή της συστήνεται από τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο στη Δανία και τη Φιλανδία. Η ανάλυση των ντοκουμέντων έδειξε ότι και τα δύο προγράμματα σπουδών αναφέρονται και στο ελεύθερο παιχνίδι, και στο οργανωμένο από το προσωπικό παιχνίδι, στο παιχνίδι μεταξύ παιδιών και προσωπικού και σε παιγνιώδη ατμόσφαιρα στο νηπιαγωγείο. Όλοι οι ρόλοι της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι βρέθηκαν και στα δύο προγράμματα. Το οργανωμένο από τη νηπιαγωγό παιχνίδι συνδέεται με όλους τους τομείς μάθησης και στα δύο προγράμματα. Το αμοιβαία ελεγχόμενο παιχνίδι αναφέρεται και στα δύο έγγραφα, αλλά η ανάλυση στο πρόγραμμα της Δανίας είναι εκτενέστερη.

Βέβαια, στο πρόγραμμα της Φιλανδίας, η έκφραση «Η παρουσία του προσωπικού, τόσο η φυσική όσο και η ψυχολογική, υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και περιορίζει τις διαφωνίες μεταξύ τους» (NCCECEC, 2022, σ. 38) δείχνει ότι η παρουσία της νηπιαγωγού στους χώρους όπου παίζουν τα παιδιά έχει ως σκοπό και το να μειώσει την πιθανότητα να μαλώσουν τα παιδιά. Το να μην μαλώνουν τα παιδιά, αν και επιθυμητό, φαίνεται να προτείνεται να επιτευχθεί με φόβο ενηλίκων, παρά επειδή τα παιδιά θα ξέρουν τρόπους επίλυσης διαφωνιών. Αυτό όμως δε συμφωνεί με το πνεύμα της παιδαγωγικής του παιχνιδιού που αποβλέπει στο να γίνουν τα παιδιά ικανότατοι παίκτες που ξέρουν να αντιμετωπίζουν διαφωνίες (Jones & Reynolds, 1992).

Οι χώρες αυτές δείχνουν ότι αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού και της παιδαγωγικής του παιχνίδιού, αλλά η Δανία ορίζει και ξεκαθαρίζει περισσότερα πράγματα σχετικά με το παιχνίδι. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως παρεμβατικό στοιχείο, αλλά σε σχέση με την αξία του παιχνιδιού ίσως να είναι καλύτερο το προσωπικό να δρα με βάση ό,τι νεότερο υπάρχει στη βιβλιογραφία και να μην το ξεχνάει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Νόμος 2101. (1992). Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. *ΦΕΚ 192*(1), 4101-4120.

Ξενόγλωσση

Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 391-406.

Bruce, T. (1997). Early childhood education (2nd ed.). Hodder and Stoughton.

Clarkson, J. (2009). What is Comparative Education. In W. Bignold & L. Gayton (eds.), *Global Issues and Comparative Education* (pp. 4-17). Sage Learning Matters.

Curtis, A. (1998). A curriculum for the preschool child. Routledge Falmer.

Gmitrova, V., Podhajecka, M., & Gmitrov. J. (2009). Children's play preferences: Implications for preschool education. *Early Childhood Development and Care, 179*(3), 339-351.

Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In J. Einarsdottir & J.T. *Wagner Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 183-222). Information Age Publishing.

Henry, M. (1990). More than just play: The significance of mutually directed adult-child activity. *Early Child Development and Care 60*(1), 35-51.

Howard, J. (2010). Making the most of play in the early years: The importance of children's perceptions. Στο P. Broadhead J. Howard & E. Wood (Eds.) *Play and learning in the early years* (pp. 145-160). Sage.

Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(1), 69-78.

Ministry of Children and Education. (2020). *The strengthened pedagogical curriculum, Framework and content*. www.emu.dk/dagtilbud

Morgan, A. (2010). Interactive whiteboards, interactivity and play in the classroom with children aged three to seven years. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(1), 93-104.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and International Education: An introduction to theory, method and practice*. Continuum.

Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool justice. *Early Child Development and Care, 176*(1), 47-65.

Rogers, S., & Evans, J. (2008). *Inside role play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. Routledge.

The Finnish National Agency for Education. (2022). *National core curriculum for early childhood education and care*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf

United Nations General Comment No. 7. (2005). *Implementing child rights in early childhood*. https://digitallibrary.un.org/record/570528?v=pdf

United Nations General Comment No. 17. (2013). *On the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*.* https://digitallibrary.un.org/record/778539?v=pdf

Whitebread, D. (20100. Play, metacognition and self-regulation. Στο P. Broadhead J. Howard & E. Wood (Eds.) *Play and learning in the early years* (pp. 161-176). Sage.

Wood, E. (2009). A pedagogy of play. Στο A. Anning J. Cullen & M. Fleer (Eds.) Early Childhood Education: Society and culture (pp. 27-39). Sage.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. PCP limited.

Η δυνατότητα συμβολής της «Φιλοσοφίας της Διδακτικής» στην ανάλυση του πολυδιάστατου φαινομένου της διδασκαλίας

Φύκαρης Ιωάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευαγγέλου Φίλιππος

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η συνεχώς αυξανόμενη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, επιβάλλει ο εκπαιδευτικός να μην εστιάζει μονόπλευρα στη μονοδιάστατη εφαρμοστική δυνατότητα διδακτικών εφαρμογών, αλλά να εμβαθύνει επί των αιτίων δόμησης και λειτουργικότητας του φαινομένου της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό προκαλείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της οντότητας της Διδακτικής και, ειδικότερα, της διαμόρφωσης ενός νέου επιστημολογικού παραδείγματος που θα διερευνά σε βάθος βασικά ζητήματα θεωρίας και πράξης της διδασκαλίας, όπως είναι η διαμόρφωση του τρόπου αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών – εκπαιδευτικού και μαθητών/τριων - μαθητών/τριών, ο τρόπος του διδακτικώς «σκέπτεσθαι» του εκπαιδευτικού για τις βασικές δομές της διδασκαλίας, η τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και οι βέλτιστες αποφάσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις διδακτικές αναγκαιότητες των μαθητών. Στην παρούσα εισήγηση εισάγεται πρωτόλεια ση σχετική βιβλιογραφία της Διδακτικής ο όρος «Φιλοσοφία της Διδακτικής» (ΦτΔ), ο οποίος ορίζεται ως η ζώσα ενέργεια σκέψης και παρώθησης για την εμβάθυνση στα αίτια δόμησης και λειτουργικότητας του πολυδιάστατου φαινομένου της διδασκαλίας. Σκοπό της έρευνας, που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση, συνιστά η ανάδειξη της ανάγκης διαμόρφωσης του επιστημολογικού πλαισίου της ΦτΔ και η συμβολή της στην ανάλυση και εμβάθυνση του φαινομένου της διδασκαλίας**.** Η καινοτομία της εισήγησης στηρίζεται στο ότι η έννοια «ΦτΔ» αποτελεί πρωτόλεια εισαγωγή στη σχετική βιβλιογραφία της Διδακτικής. Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που αξιοποιεί την επισκόπηση ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Η αναζήτηση σχετικών ερευνών πραγματοποιήθηκε σε αρκετές βάσεις δεδομένων, όπως είναι η ERIC, Science Direct και Google Scholar. Στις περισσότερες έρευνες εντοπίζεται ο συναφής όρος «φιλοσοφία της διδασκαλίας» (φτδ), που αφορά καθηγητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι μελέτες που επικεντρώνονται σε υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Χαρακτηριστικά, δύο μελέτες εξέτασαν τη χρήση της φτδ ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ άλλες διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη φτδ τους. Μέσα από ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση, η ΦτΔ περιλαμβάνει προβληματισμούς και ερωτήματα αναφορικά με:

- Τις αξίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία
- Την ανάλυση και εμβάθυνση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας
- Τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών - μαθητών/τριών
- Την αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Τη διαμόρφωση τεκμηριωμένης προσέγγισης της διδασκαλίας
- Τον συγκερασμό της θεωρίας της διδασκαλίας με την πρακτική υλοποίηση της

- Τον αναστοχασμό - «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία - της προσωπικής διδασκαλίας

Λέξεις - κλειδιά: Διδακτική, Φιλοσοφία, διδασκαλία

Abstract

The ever-increasing diversity among students at school requires the teacher not to focus one-sidedly on the one-dimensional applicability of teaching applications, but to delve deeper into the causes of the structure and functionality of the phenomenon of teaching. In this context, there is a need to redefine the entity of Didactics and, in particular, to formulate a new epistemological paradigm that will explore in depth key issues of theory and practice of teaching, such as the formation of the mode of interaction between students - teacher and students - students, the way the teacher 'thinks' about the basic structures of teaching, the teacher's informed decision-making in planning instruction, and the optimal decisions for effective teaching that meets the instructional needs of students. In this paper, the term "Philosophy of Didactics" ("PhDi") is first introduced in the relevant literature of teaching, which is defined as the living energy of thinking and patience to deepen the causes of the structuring and functioning of the multidimensional phenomenon of teaching. The aim of the research presented in this paper is to highlight the need to formulate the epistemological framework of "PhDi" and to contribute to the analysis and deepening of the phenomenon of teaching. The novelty of the contribution is based on the fact that the concept of "PhDi" is a primitive introduction to the relevant literature of Didactics. The present research is part of a broader research that utilizes the review of foreign and Greek literature. A search of relevant research was conducted in several databases, such as ERIC, Science Direct and Google Scholar. In most of the researches, the related term "philosophy of teaching" (phte) is found, which refers to teachers in Higher Education, while studies focusing on candidate and practicing teachers of Primary and Secondary Education are few. Typically, two studies have examined the use of "phte" as a professional development tool for primary and secondary teachers, while others explore teachers' views of their "phte". Through a thorough literature review, the "PhDi" includes concerns and questions regarding:

- The teacher's values and perceptions of teaching
- The analysis and deepening of the teaching and learning process
- The way of interaction between pupils and teacher and pupils - pupils
- The evaluation of teaching
- The development of an evidence-based approach to teaching
- The combination of teaching theory and its practical implementation
- Reflection - 'strengths' and 'weaknesses' - of personal teaching

Keywords: Didactics, Philosophy, teaching

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Με την έναρξη του 20ου αιώνα η Διδακτική αρχίζει να ισχυροποιείται, χωρίς, ωστόσο, να οριστεί- και δικαίως- ως αυτόνομη επιστήμη, αλλά γενόμενη κατανοητή ως ο δομικός άξονας της Παιδαγωγικής Επιστήμης, έχοντας ως ενέργημά της τη διδασκαλία (Elliot, 2000· Φύκαρης, 2015β). Μέσω αυτής της βάσης η Διδακτική αποκτά επιστημονική υπόσταση, υποστηρίζοντας το σύνολο των δομικών αρχών, που καθοδηγούν τη διδακτική θεωρία (Δημητριάδου, 2016· Fykaris et al., 2021· Κουτρούμπα, 2004), αλλά και προσδιορίζοντας τη διδασκαλία ως κοινωνικό φαινόμενο (Φύκαρης, 2010). Η δυναμική αυτή της Διδακτικής στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικής αντίληψης της διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009), αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως «*επικοινωνιακό γεγονός*» μεταξύ των διαδρώντων προσώπων της διδακτικής διαδικασίας (Φύκαρης, 2010:124), αναθεωρώντας τη «δασκαλοκεντρική» δομή της διδασκαλίας (Barta et al., 2022· Δημητριάδου, 2016· Güney, 2023; Φύκαρης, 2014·

Vosniadou et al., 2020; Yennita & Zukmadini, 2021). Ωστόσο, πλήθος ερευνών των τελευταίων δεκαετιών, με αναφορά στη Διδακτική, εστιάζουν, κυρίως, στην ποσοτικοποιητική μέτρηση της διδασκαλίας (Barta et al., 2022; Linsenmeyer, 2021· Φύκαρης, 2014; Wahlström et al., 2023), χωρίς, όμως, να εμβαθύνουν σε προσεγγίσεις στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της διδασκαλίας (Biesta, 2009; Smith, 2016; Wahlström et al., 2023). Η ερευνητική αυτή ανάπτυξη στον χώρο της Διδακτικής οδήγησε περισσότερο στην εργαλειο-χρηστική προσέγγιση της Διδακτικής και λιγότερο στη ποιοτικο-φιλοσοφική και στοχαστική δυναμική της διδασκαλίας, που βρίσκει αναφορές στη λειτουργική αλληλεπίδραση, την εποικοδομητική επικοινωνία και τη διανθρώπινη προσέγγιση των δρώντων προσώπων στη διαδικασία μάθησης (Biesta, 2015; Wahlström et al., 2023).

Ωστόσο, η έμφαση, κυρίως, στην ποσοτικοποιημένη προσέγγιση της Διδακτικής μπορεί να αποτελέσει παράγοντα «κρίσης» της Παιδαγωγικής Επιστήμης, δεδομένης ακριβώς της πολυδιάστατης και πολυεπίπεδα διαφορετικής εμ-πρόσωπης, αλλά και δια-πρόσωπης σχέσης των δρώντων στη διδακτική διαδικασία. Η διάσταση αυτή δημιουργεί την αναγκαιότητα επαναπροσέγγισης του επιστημολογικού Παραδείγματος της Διδακτικής, στη βάση της μετασχηματιστικής σύνθεσης των διαφορετικοτήτων, που αναδύονται από τη- ούτως ή αλλιώς- διαφορετικότητα των δρώντων προσώπων στη διδακτική διαδικασία, αλλά και τη διαφορετικότητα των συνθηκών και των δεδομένων καθεμίας έκαστης της διδασκαλίας. Η δυναμική αυτή προοπτική μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση δομικών κρίσεων της διδασκαλίας, που συνεπάγεται την ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών των επιμέρους παραγόντων της διδασκαλίας, που δημιουργούν βάσιμες προϋποθέσεις για την επίτευξη της «αποτελεσματικότητας» της διδασκαλίας (Siminto et al., 2024).

Στη βάση της ανωτέρω προβληματικής προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης της Φιλοσοφίας της Διδακτικής (ΦτΔ), για την οποία- στην παρούσα εργασία- δίνεται ο ακόλουθος λειτουργικός ορισμός: «Η ΦτΔ είναι η ζώσα ενέργεια σκέψης και παρώθησης προς την εμβάθυνση επί των αιτίων δόμησης και λειτουργικότητας του πολυδιάστατου, πολυδύναμου, πολυσχιδούς και πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας».

2. Σκοπός

Σκοπό της παρούσας έρευνας συνιστά η ανάδειξη της ανάγκης διαμόρφωσης του επιστημολογικού πλαισίου της ΦτΔ και η συμβολή της στην ανάλυση και εμβάθυνση του φαινομένου της διδασκαλίας. Η καινοτομία της εργασίας στηρίζεται στο ότι η έννοια «ΦτΔ» αποτελεί πρωτόλεια εισαγωγή στη σχετική βιβλιογραφία της Διδακτικής.

3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι ο εισαγόμενος στην παρούσα εισήγηση όρος «Φιλοσοφία της Διδακτικής» βρίσκεται σε συνάφεια με τον όρο «Φιλοσοφία της Διδασκαλίας» («φτδ») (Alvarez, 2019; Bowne, 2017; Beatty et al., 2009; Laundon et al., 2020; Mnguni et al., 2020). Επ' αυτού βιβλιογραφικά εντοπίζονται αρκετές έρευνες που αναφέρονται στη «φτδ» των καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Laundon et al., 2020; Taff, 2023). Αντίθετα, εντοπίζονται ελάχιστες μελέτες για τη «φτδ», που να επικεντρώνονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Beatty et al.,2009). Ενδεικτικά, δύο μελέτες (Caukin & Brinthaupt, 2017; Thomas, 2018) εξέτασαν τη χρήση της «φτδ» ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπάρχουν και ορισμένες μελέτες, οι οποίες διερευνούν

τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη «φτδ» (Alvarez et al., 2019; Laundon et al., 2020; Mnguni et al., 2020).

Σε σχετική μελέτη του Beatty και των συνεργατών του (2009) αναφέρεται ότι η κατανόηση των στοιχείων της φιλοσοφίας είναι χρήσιμη για να αναστοχαστεί ο εκπαιδευτικός βαθύτερα για την προσωπική του διδασκαλία και την αντιμετώπιση των «διδακτικών διλημμάτων», που προκύπτουν «περί της» και «για τη» διδασκαλία. Επιπρόσθετα, η «φτδ» προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να έχει «διδακτική» αυτογνωσία, δηλαδή επίγνωση του διδακτικού πλαισίου και αναστοχαστική προσέγγιση των διδακτικών επιλογών του (Cranton & Carusetta, 2004, όπ. αναφ. στο Beatty et al., 2009). Επιπλέον, η «φτδ» συμβάλλει στον εντοπισμό των *«βαθύτερων δομών και αξιών που δίνουν νόημα στη διδασκαλία*» (Pratt, 2005:32, όπ. αναφ. στο Beatty et al., 2009). Σε πρόσφατη έρευνα (Bonner et al., 2020) αναφέρεται ότι η «φτδ» θα πρέπει να αποτελεί βασική «δεξιότητα» για τους καθηγητές, που ξεκινούν την καριέρα τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να εμβαθύνουν και να επιτυγχάνουν την επαρκή τεκμηρίωση της διδασκαλίας τους (Laundon et al., 2020; Owens et al., 2014; Richmond et al., 2016).

Γενικότερα, η «φτδ» περιλαμβάνει έναν προβληματισμό αναφορικά: - με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, - την ανάλυση και εμβάθυνση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, - τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Felicilda - Reynaldo & Utley, 2015; Laundon et al., 2020; Owens et al., 2014; Taff, 2023), - την αντανάκλαση των τρόπων με τους οποίους ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αυτές τις πεποιθήσεις κατά τη διδακτική διαδικασία (Bowne, 2017).

Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο διαμόρφωσης της «φτδ»- σε πρώτο επίπεδο- μπορεί να θέσει τις ακόλουθες ερωτήσεις, όπως (Bowne, 2017:61):

-«*Γιατί διδάσκω; -Τι διδάσκω; -Πώς διδάσκω; -Πώς «μετράω» την αποτελεσματικότητά μου;*» - *Ποιους στόχους έχω για τον εαυτό μου και τους μαθητές μου; - Πώς μπορώ να διευκολύνω τη μάθηση των μαθητών μου; - Με ποιους τρόπους είναι εφικτό να οικοδομήσω σχέσεις με τους μαθητές μου; Σε ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στηρίζεται η διδασκαλία μου; - Με ποιους τρόπους μπορώ να δημιουργήσω ένα ελκυστικό και εμπλουτισμένο περιβάλλον;- Πώς διαφοροποιείται εξελικτικά η σκέψη μου για τη διδασκαλία;»*

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι η «φτδ» μπορεί να ορισθεί «ως το σύνολο των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία» (Bowne, 2018; Mnguni et al., 2020). Επί του θέματος αυτού μελετητές, όπως οι Albion & Ertmer (2002), Alvarez (2019) και ο Charalambous με τους συνεργάτες του (2002), αναφέρουν ότι οι φιλοσοφικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία συνιστούν βασική παράμετρο για τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν, αλλά και κατανοούν σε βάθος τα ζητήματα διδασκαλίας, έχοντας τη δυνατότητα να προβλέψουν σημαντικές παραμέτρους που σχετίζονται με αυτήν (Wolff et al., 2014).

Σε άλλες έρευνες καταγράφεται ότι οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη «φτδ» τους και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Alvarez, 2019; Chang - Kredl & Kingsley, 2014; Hamman et al., 2013; Savasci - Acikalin, 2009). Παράλληλα, σε συναφείς έρευνες αναφέρεται ότι οι «φιλοσοφικές απόψεις» των εκπαιδευτικών περί της διδασκαλίας είναι εφικτό να οδηγήσουν στην αλλαγή και στην ανάδυση νέων προοπτικών (Alvarez, 2019; Andrews, 2003; Breen et al., 2001; Tisdell & Taylor, 2000), των διδακτικών πρακτικών (Basturkmen et al., 2004) και της μαθησιακής

διαδικασίας (MacDonald et al., 2001; Peacock, 2001). Δρώντας σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει (Caukin & Brinthaupt, 2017; Hollins, 2011; Taff, 2023):

- Τη βαθύτερη εξέταση του εαυτού του ως διδάσκοντος και στην ανάδειξη των δυνατών σημείων ή των αδύνατων σημείων αναφορικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές δεξιότητες.
- Την εις βάθος αντίληψη των κινήτρων, του σκοπού, τους στόχους, τις αξίες, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα που διέπουν τις διδακτικές πρακτικές του.

4. Συμπεράσματα

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν η «ΦτΔ» περιλαμβάνει προβληματισμούς και ερωτήματα αναφορικά με (Biesta, 2017; Chazan, 2022; Hassan & Anbreen, 2023; Laundon et al., 2020· Παντελιάδου κ.ά., 2020):

- Τις αξίες και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιεί κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Bowne, 2018; Chazan, 2022; Mnguni et al., 2020).
- Την ανάλυση και εμβάθυνση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Felicilda - Reynaldo & Utley, 2015; Taff, 2023).
- Τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μαθητών - μαθητών (Beatty et al., 2009; Felicilda - Reynaldo & Utley, 2015; Taff, 2023).
- Την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Owens et al., 2014).
- Τον αναστοχασμό της προσωπικής διδασκαλίας (Beatty et al. 2009).
- Τις δομές και αξίες που παρέχουν το εννοιολογικό πλαίσιο και τις ανάλογες αιτιολογήσεις για τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία (Pratt, 2005:32, όπ. αναφ. στο Beatty et al., 2009).

Ο βασικός πυρήνας στη «ΦτΔ» σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο οποίος συναρτάται από τον βαθύτερο στοχασμό του επί του φιλοσοφικού υπόβαθρου και των πεποιθήσεων και αξιών, που έχει αποκτήσει σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Biesta, 2017; Elliot, 2000; Fleming & Levie, 1998; Φύκαρης, 2015α), καθώς επίσης και με τα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως ζητήματα και τις «κρίσεις» που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία στη σχολική τάξη (Wahlström et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό η «ΦτΔ» συνιστά μια στοχαστική και συστηματική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη βασικές αρχές, αξιώματα, θεωρητικές παραδοχές και επιστημονικά δεδομένα της διδασκαλίας και μάθησης πριν προβεί στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Biesta, 2017; Chazan, 2022; Φύκαρης, 2014).

Η «ΦτΔ» κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζεται, αλλά και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι (Alvarez, 2019; Hassan & Anbreen, 2023· Ματσαγγούρας, 2007; Rios & Brewer, 2013; Ryan, 2015· Φρυδάκη, 2023):

- Οι ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού, τα βιώματα και τις προσωπικές του αντιλήψεις.
- Οι υποκείμενες παραδοχές - που ενυπάρχουν πίσω από κάθε διδακτική πρακτική - για το «τι» είναι γνώση και πώς συντελείται η μάθηση

- Το μαθησιακό περιβάλλον
- Οι θεωρίες μάθησης και οι διδακτικές θεωρίες, από τις οποίες έχει επηρεαστεί κατά τη διάρκεια των σπουδών του και της κατάρτισής του.
- Η αλληλεπίδραση με τους ομοτέχνους του.

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η «ΦτΔ» κάθε εκπαιδευτικού έχει και περιορισμούς, όπως είναι (Hassan & Anbreen, 2023; Mnguini, 2020; Taylor & Sobel, 2001): h σύγκρουση μεταξύ της προσωπικής «ΦτΔ» κάθε εκπαιδευτικού και οι απαιτήσεις της επίσημης διδακτικής διαδικασίας, όπως καθορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, αλλά και των απαιτήσεων του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος και της κουλτούρας του σχολείου. Οι διαστάσεις αυτές μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση και να εμποδίσουν τον εκπαιδευτικό στο να αναπτύξει τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία του, στη βάση της «ΦτΔ» του.

Η ανάπτυξη της «ΦτΔ», όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εισήγησης, δίνει τη δυνατότητα στον/στη κάθε διδάσκοντα/ουσα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όπως:

- να εμβαθύνει επί των επιμέρους παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας συνδυαστικά με την εμβυθή εξέταση του εαυτού του ως διδάσκοντος (Caukin & Brinthaupt, 2017; Laundon et al., 2020; Owens et al., 2014; Richmond et al., 2016; Taff, 2023).
- η ανάδειξη των «δυνατών» σημείων ή των «αδύνατων» σημείων αναφορικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές δεξιότητές του (Caukin & Brinthaupt, 2017; Hollins, 2011; Taff, 2023).
- η διαμόρφωση τεκμηριωμένης προσέγγισης της διδασκαλίας (Laundon et al., 2020; Owens et al., 2014; Richmond et al., 2016).
- η δομημένη λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των «διδακτικών διλημμάτων» και των «κρίσεων» που προκύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία (Beatty et al. 2009, Bowne, 2017).
- η τεκμηρίωση της διδασκαλίας στη βάση ανάλογης θεωρίας μάθησης (Loya, 2021).
- ο συγκερασμός της θεωρίας της διδασκαλίας με την πρακτική υλοποίηση της διδασκαλίας (Pike et al., 1997; Taff, 2023).
- οι δομικές αμφισβητήσεις επί των σκοπών και των βασικών αρχών της διδασκαλίας (Caukin & Brinthaupt, 2017; Hollins, 2011; Taff, 2023).
- η δημιουργία του πλαισίου διαμόρφωσης αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών και μαθητών.
- η ενδυνάμωση της διδακτικής αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού (Caukin & Brinthaupt, 2017; Hollins, 2011; Loya, 2021; Taff, 2023).

Γενικότερα, η «ΦτΔ» συνιστά το πλαίσιο βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός προβαίνει (Δημητριάδου, 2016; Hassan & Anbreen, 2023· Κασσωτάκης & Φλουρής**,** 2013· Κουτρούμπα, 2021· Πασιάς κ.ά., 2015· Φλουρής & Γιώτη, 2013):

- Σε διεργασίες αυτοαμφισβήτησης, κριτικού ελέγχου προϋπαρχουσών αναπαραστάσεων.

- Τροποποίηση απόψεων και στάσεων για τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.
- Στην κατανόηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Σε διαρκή αναστοχασμό για τις διδακτικές τους πρακτικές.
- Εξοικείωση με τους νέους προσανατολισμούς της Διδακτικής, όπως είναι η μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας, ο σεβασμός στην ετερότητα, η παροχή υποστήριξης κατά τη διδασκαλία, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αναστοχασμού.
- Αξιοποίηση- με εναλλασσόμενο και ευέλικτο τρόπο- των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων στην κατάλληλη χρονική στιγμή, με στόχο να ικανοποιηθούν οι γνωσιακές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

Με τη «ΦτΔ» ο εκπαιδευτικός αποκτά βαθύτερη κατανόηση του ανεπανάληπτου φαινομένου της διδασκαλίας και είναι σε θέση να λάβει βέλτιστες αποφάσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, ειδικότερα, να αξιοποιήσει τη «ΦτΔ» ως θεμέλιο βάση στην αντιμετώπιση «διδακτικών διλημμάτων» και «κρίσεων» της διδασκαλίας (Hassan & Anbreen, 2023).

Ενδεικτικά, οι «κρίσεις» κατά τη διδασκαλία μπορεί να σχετίζονται με:

- Τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο για την κάλυψη διδακτέας ύλης σε αρκετές διδακτικές περιστάσεις (Güney, 2023· Λύγδα κ.ά., 2021).
- Τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το «άκαμπτο» Αναλυτικό Πρόγραμμα και την επίσημη διδακτέα ύλη κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Klafki, 2000).
- Την έλλειψη ενδιαφέροντος και ενεργητικής συμμετοχής μαθητών/τριων κατά τη διδακτική διαδικασία (Φύκαρης & Μήτση, 2014).
- Τις πιθανές δυσκολίες προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος και των μαθησιακών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στυλ/προφίλ των μαθητών/τριών (Kaldi et al., 2017· Παντελιάδου κ.ά., 2020; Palieraki & Koutrouba, 2021; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Tomlinson, 2017).
- Τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις/ιδέες του εκπαιδευτικού περί του «προκαθορισμένου» της διδακτικής πράξης για την απόκτηση γνώσης (Hassan & Anbreen, 2023· Κουρκουτά, 2020; Rios & Brewer, 2013; Ryan, 2015).
- Το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη ως ομάδα.

Συγκεραστικά, η ανάπτυξη της «ΦτΔ» συμβάλλει στη νοηματοδότηση της διδασκαλίας ως ευρείας οντότητας και στη συνεχή αναζήτηση επιστημονικής προσέγγισης του κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010). Η «ΦτΔ» ενεργοποιεί μια εναλλακτική θεώρηση της διδασκαλίας που δεν επικεντρώνεται μόνο στη μονοδιάστατη εφαρμοστική δυνατότητα διδακτικών εφαρμογών, αλλά δίνει έμφαση στη μετάβαση από την τυποποίηση στον στοχασμό και τον αναστοχασμό (Φύκαρης & Μήτση, 2014). Με άλλα λόγια, με τη ΦτΔ διαμορφώνεται ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα για τον εκπαιδευτικό που τον υποστηρίζει στην ανάλυση του φαινομένου της διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει με

αποτελεσματικό τρόπο τις «κρίσεις» και τα «διδακτικά διλήμματα» που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουρκουτά, Αικ. (2020). *Διδακτικό έργο: βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας – διαμόρφωση δεικτών - κριτηρίων ελέγχου ποιότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Σχολής Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Κουτρούμπα, Κ. (2021). *Εκπαιδευτικό έργο, σχολική μάθηση και διδακτική αποτελεσματικότητα*. Αθήνα: Διάδραση.

Λύγδα, Α., Καρατράντου, Α. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2021). Έννοιες, στόχοι και τεχνικές διδακτικών σεναρίων Πληροφορικής σε ψηφιακά αποθετήρια. Στο Θ. Μπράτιτσης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12 ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 66-73). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 14-16 Μαΐου 2021.Doi: https://doi.org/10.12681/cetpe.3733

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Διδακτικά μοντέλα. Στο Π. Ξωχέλης (Επιμ.) *Λεξικό της παιδαγωγικής* (σσ. 137-139). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παντελιάδου Σ., Παπά Μ.-Δ., & Σανδραβέλης Ά. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 30–60. https://doi.org/10.12681/dial.25545

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη ‘καλών πρακτικών’, Στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χ. & Μηλίγκου, Ε. (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων,* Αθήνα: Ωκεανίδα.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2023). Η διαλογική συγκρότηση της γνώσης, της σκέψης και του νοήματος. Από την αναπαραγωγή στην παραγωγή. *Διαδικτυακή Επιμορφωτική Εκδήλωση με θέμα: «Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση στο σύγχρονο σχολείο»*. [βίντεο]. Αθήνα: Περιφερειακή Δ/νση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης

Αττικής. Ανακτήθηκε στις 21/03/2024 από URL: https://www.youtube.com/watch?v=fqT0F52J7Yk

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2014). Η μετάβαση της Διδακτικής από την παραδοσιακή πλαισίωση στη μετανεωτερική προοπτική: Στάσεις και δυνατότητες». *Στα Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*, Πάτρα.

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2015α). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Φύκαρης, Ι. (2015β). *Τεχνολογίες Τεχνολογίας, Πληροφοριών και Επικοινωνίας και Διδακτική Μεθοδολογία.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Albion, P. R., & Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends , 46(5),* 34-38. https://doi.org/10.1007/BF 02818306

Alvarez A. Jr., Ventura D., Moreno B., Natividad R. (2019). Teachers' philosophical views: Towards a development of philosophical framework in education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 10(3), 4112-4119. https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2019.0501

Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles:' L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching, 9(4),* 351–376. https://doi.org /10.1080/1354060 032000097253

Barta, A., Fodor, L. A., Tamas, B. & Szamoskozi, I. (2022). The development of students critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method – A meta-analysis. *Educational Research Review*. 1- 17. Doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100481

Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics, 25(2),* 243–272. https://doi.org/10.1093/a pplin/25.2.243

Beatty, J., Leigh, J., & Lund Dean, K. (2009). Philosophy rediscovered: Exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, *33(1),* 99-114. https://doi.org/10.1177/1052562907310557

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21(1),* 33 - 46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, *50(1),* 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617497

Bonner, R. L., Stone, C. B., Mittal, S., Phillips, W., & Utecht, R. L. (2020). Preparing academics to teach: Example of a structured method of preparing doctoral students in business programs to teach. *Journal of Management Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177%2F1052562920907132

Bowne, M. (2017). Developing a teaching philosophy. *Journal of Effective Teaching*, *17 (3),* 59–63.

Bowne, M. (2018). Development of one's teaching philosophy: the three "R's" of relationships, relevancy, and rigor. *Empowering Research for Educators*, 2 (1). Available at: https://openprairie.sdstate.edu/ere/vol2/iss1/1

Breen, M.P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practice s. *Applied Linguistics, 22(4),* 470–501. https://doi.org/ 10.1093/applin/22.4.470

Caukin, N. G., & Brinthaupt, T. M. (2017). Using a teaching philosophy statement as a professional development tool for teacher candidates. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *11*(2), Article 18. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2017.110218

Chang - Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Preservice teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*, 27–36. https://doi.org/ 10.1016/j.tate.2014.05.005

Charalambous, C., Philippou, G., & Kyriakides, L. (2002). Towards understanding teachers' philosophical beliefs about Mathematics. In A. Cockburn & E. Nardi (Eds.), Annual meeting of the ınternational group for the psychology of Mathematics education. Norwich: University of East Anglia.

Chazan, B. (2022*). What Is "Philosophy of Education*? In: Principles and Pedagogies in Jewish Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_2

Elliot, J. (2000). *The curriculum experiment: Meeting of challenge of social change.* Buckingham: Open University Press.

Felicilda-Reynaldo, R. F., & Utley, R. (2015). Reflections of evidence-based practice in nurse educators' teaching philosophy statements. *Nursing Education Perspectives*, *36*(2), 89-95. https://doi.org/10.5480/13-1176

Fleming, M. & Levie, W. (1998). *Instructional design: Principles from the behavior sciences to educational technology*. New Jersey: Engleewood Cliffs.

Fykaris, I., Bimpa, M, Tsekos, E., Katerini, I. & Zagkotas, V. (2021). Redefining the Senses of "Model of Teaching" and "Teaching Strategy": An Alternative Approach. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. *34 (12),* 122-132 Doi: 10.9734/JESBS/2021/v34i1230389

Güney, K. (2023). Considering the Advantages and Disadvantages of Utilizing Social Media to Enhance Learning and Engagement in K-12 Education. *Research in Social Sciences and Technology*, *8(2),* 83-100. https://doi.org/10.46303/ressat.2023.13

Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching, 39(2),* 222–234. https://doi.org/10.1080/02 607476.2013.765194

Hassan, M. & Anbreen, S. (2023). The teaching philosophy of a teacher and its impact on the teaching learning process: an overview. *Pakistan Journal of Educational Research*, *6(2).* https://doi.org/10.52337/pjer.v6i2.859

Hollins, E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education, 62(4),* 395-407.

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *48 (1),* 2-20. doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101

Klafki, W. (2000). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. In Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. L. Erlbaum Associates. pp. 139-159.

Laundon, M., Cathcart, A., & Greer, D. A. (2020). Teaching Philosophy Statements. *Journal of Management Education*, *44(5),*577-587. https://doi.org/10.1177/1052562920942289

Linsenmeyer, M. (2021). Brief Activities: Questioning, Brainstorming, Think-Pair-Share, Jigsaw, and Clinical Case Discussions. In: Fornari, A., Poznanski, A. (eds) *How-to Guide for Active Learning. IAMSE Manuals*. Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-62916-8_5

Loya, K. (2021). Teaching Philosophy as a Mechanism for a More Inclusive Teaching and Learning Process. *Academia Letters,* Article 409. https://doi.org/10.20935/AL409

MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education, 17(8),* 949–963. https://doi.org/10.1016/S 0742-051X(01)00042-7

Mnguni L., El Islami R. A. Z., Hebe H., Sari I. J., Nestiadi A. (2020). A comparison of the South African and Indonesian teachers preferred curriculum ideology for school science. *Curriculum Perspectives*, *40*, 3-13. https://doi.org/10.1007/s41297-019-00089-x

Owens, L. W., Miller, J. J., & Grise-Owens, E. (2014). Activating a teaching philosophy in social work education: Articulation, implementation, and evaluation. *Journal of Teaching in Social Work*, *34(3),* 332-345. https://doi.org/10.1080/08 841233.2014.907597

Palieraki, S., & Koutrouba, K. (2021). Differentiated instruction in Information and Communications Technology teaching and effective learning in primary education. *European Journal of Educational Research*, 10 (3), 1487 - 1504.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System, 29*(2), 177–195. https://do i.org/10.1016/S0346-251X (01)00010-0

Pike, B., Bradley, F., & Mansfield, J. (1997). Philosophy of teaching: Developing a statement that thrives in the classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *70*(3), 125-128. https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10543909

Pozas , M., & Verena Letzel-Alt, V. (2023) Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10:2, DOI: 10.1080/2331186X.2023.2240941

Richmond, A. S., Boysen, G. A., & Gurung, R. A. (2016). *An evidence-based guide to college and university teaching: Developing the model teacher*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315642529

Rios, F. A., & Brewer, C. L. (2013). Factors that influence the development of a personal teaching philosophy. *Journal of Education and Learning*, *2(2)*, 1-12.

Ryan, M. (2015). What influences a teacher's philosophy of education? An empirical investigation. *Journal of Education and Practice*, *6 (10)*, 36-43.

Savasci - Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, *10*(1).

Siminto, S, Imelda, I., Setyaningsih, R., Cahyono, D. & Rahmat, A. (2024).Strategies For Teacher Excellence In The 21st Century Education Era: Integration Of Technology, Curriculum, And Multidisciplinary Teaching In Elementary Schools. *International Journal of Graduate of Islamic Education (IJGIE). 5 (1)*, 1 – 13. DOI: https://doi.org/10.37567/ijgie.v5i1.2635

Taff, S. D. (2023). A Framework for Creating and Using Teaching Philosophy Statements to Guide Reflective and Inclusive Instruction. *Journal of Occupational Therapy Education, 7* (3). https://doi.org/10.26681/jote.2023.070308

Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 487 - 503.

Thomas, G. J. (2018). Pedagogical frameworks in outdoor and environmental education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *21(2),* 173-185. https:// doi.org/10.1007/s42322-018-0014-9

Tisdell, E. J., & Taylor, E. W. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult learning, 11(2),* 6-10. https://doi.org/10.1177/104515 959901100203

Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, *99*, 1-17.

Wahlström, N., Bossér, U. & Vogt, B. (2023). Teaching as a pedagogical responsibility: an introduction, *Journal of Curriculum Studies*, *55(1)*, 1-7, DOI: 10.1080/00220272.2023.2172361

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education, 66*, 68-85. https://doi.org/10.1177/00 2248 711454981

Yennita, Y., & Zukmadini, A. Y. (2021). Problem-based learning (PBL) and blended learning in improving critical thinking skills and student learning activities in biochemistry courses. *Journal of Physics: Conference Series*, 1731, Doi: https://doi.org/10.1088/1742-6596/1731/1/012007

Ανάδειξη της εκπαιδευτικής συμβολής της έρευνας και των εννοιών της εξέλιξης

Φριλίγγος Ευστάθιος

Καθηγητής Βιολογικής Χημείας, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καρενά-Ευσταθίου Αικατερίνη

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαθηματικός ΠΕ03, Βιολόγος ΠΕ04.04), Διδάκτωρ Βιοτεχνολογίας

Βουδούρη Γεωργία

Μεταπτυχιακή ερευνήτρια, Ινστιτούτο Βιοϊατρικών Ερευνών (ΙΒΕ-ΙΤΕ), Ιωάννινα

Λαζαρίδη Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή ερευνήτρια, Ινστιτούτο Βιοϊατρικών Ερευνών (ΙΒΕ-ΙΤΕ), Ιωάννινα

[1]Οι συντάκτριες ΑΚ-Ε, ΓΒ και ΠΛ συνεισέφεραν εξ ίσου στην έρευνα αυτή.

Στράτη Χρύσα

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Φυσικός ΠΕ04.01), ΜΔΕ Διδακτική Επιστημών

Παγγέ Πολυξένη

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντζάνη Ευαγγελία

Καθηγήτρια Υγιεινής και Επιδημιολογίας, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τούκα Αναστασία

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Βιολόγος ΠΕ04.04), Διδάκτωρ Βιολογικής Χημείας και Μικροβιακής Οικολογίας

Σωτηρόπουλος Κωνσταντίνος

Καθηγητής Εξελικτικής Βιολογίας, Τμήμα Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπακώστας Σπύρος

Επίκουρος Καθηγητής Μικροβιακής και Μοριακής Οικολογίας, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Θεσσαλονίκη

Γεωργάτος Σπύρος

Καθηγητής Βιολογίας, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η Θεωρία της εξέλιξης αποτελεί πλαίσιο αναφοράς όλων των Βιοεπιστημών και βασική γνώση εισαγωγής στις βιοεπιστήμες και στην επιστημονική εκπαίδευση. Οι έννοιες της εξέλιξης (φυσική επιλογή, προσαρμογή, ποικιλότητα) έχουν εφαρμογή σε πολλά πεδία πέραν της Βιολογίας, όπως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές Επιστήμες, αλλά και στο πλαίσιο λήψης αποφάσεων για θέματα της ανθρώπινης ζωής (περιβάλλον, υγεία, κοινωνία) στον σύγχρονο

κόσμο. Η σωστή εμπέδωση των εννοιών της εξέλιξης έρχεται αντιμέτωπη με παρανοήσεις, εσφαλμένες αντιλήψεις και ανεπαρκή διδασκαλία των εννοιών αυτών κατά τη σχολική εκπαίδευση. Επίσης, η εξέλιξη σήμερα δεν διδάσκεται με συστηματικό τρόπο στη Μέση Εκπαίδευση, ούτε σε τμήματα ελληνικών ΑΕΙ με συναφές περιεχόμενο. Έχοντας κατά νου αυτά τα δεδομένα, ξεκινήσαμε μια προσπάθεια για τη διάδοση των εννοιών της εξέλιξης με επιστημονικώς ορθό και διαδραστικό τρόπο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια, με βάση ένα διεπιστημονικό, συνεργατικό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύξαμε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, κατανεμημένο σε τέσσερα πεδία αναφοράς (Βασικές έννοιες, Κοινωνία, Περιβάλλον, Υγεία), και τρία πιλοτικά μαθήματα για εφαρμογή σε σχολικές μονάδες: (α) Γίνε ένας σπίνος – ένα παιχνίδι για τη φυσική επιλογή, για παιδιά δημοτικού, (β) Αντιβιοτικά και βακτήρια – ένα εξελικτικό παιχνίδι, για παιδιά γυμνασίου, (γ) Παιχνίδια συνεξέλιξης, για παιδιά λυκείου και φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου. Αυτά τα μαθήματα περιλαμβάνουν εισαγωγή στο θέμα, ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό παιχνίδι και συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών πριν και μετά την αντίστοιχη δραστηριότητα, σε ένα χρονικό πλαίσιο δύο ωρών. Τα μαθήματα υλοποιήθηκαν σε 5 δημοτικά σχολεία, 6 γυμνάσια, 6 λύκεια και 2 σχολεία δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Ηπείρου (με ισορροπημένη κατανομή μεταξύ μεγάλων πόλεων και μικρότερων αστικών ή αγροτικών περιοχών), και 3 Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Ψυχολογίας, Ιατρικής) τη σχολική/ακαδημαϊκή χρονιά 2023-2024. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε αρκετές κοινές παρανοήσεις που επανέρχονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών/σπουδαστών (όπως η αντίληψη ότι η εξέλιξη είναι μια θεωρία για τη δημιουργία της ζωής, ή ότι προσαρμογή είναι η προσπάθεια των οργανισμών να επιβιώσουν και να αλλάξουν τόπο διαβίωσης, ή ότι εξέλιξη σημαίνει βελτίωση των οργανισμών) οι οποίες αίρονται σε ικανοποιητικό βαθμό στο πλαίσιο των πιλοτικών μαθημάτων, ιδιαίτερα στα μαθήματα που έγιναν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανωτέρω προσέγγιση θα μπορούσε να συνεισφέρει στον σχεδιασμό μιας ευρύτερης συστηματικής εκπαιδευτικής στρατηγικής για την εισαγωγή των εννοιών της εξέλιξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα καθώς και σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: εξελικτική Θεωρία, παρερμηνείες, πιλοτικά μαθήματα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, δια βίου μάθηση

Abstract

The theory of evolution is a reference framework for all Biosciences and an important preparatory subject for introduction to science education. The concepts of evolution, such as natural selection, adaptation, and diversity, are applied in many fields beyond biology, including the social and human Sciences. Their implications are also critical for decision-making in several aspects of human life, including health, society, and the environment. Proper understanding of the evolution principles is often confronted with preexisting misconceptions and incorrect views or insufficient relevant education during schooling. In Greece, evolution is not taught systematically in Secondary Education and is underrepresented even in University Departments with relevant subjects. Taking all these in consideration, we have launched a multidisciplinary collaborative initiative to promote the concepts of evolution in a scientifically sound and interactive manner across all educational levels, from primary to university. We have developed pertinent educational material organized in four key reference areas (Basic concepts, Society, Nature, Health). We have piloted three respective lessons, namely: (a) Become a finch – a game about natural selection, for primary school level; (b) Antibiotics and bacteria – an evolutionary game, for junior high school level; (c) Coevolution games, for senior high school and university level. These lessons are organized in a two-hour timeframe, including an introduction to the subject, an interactive educational activity and completion of a questionnaire prior to and after the activity. The lessons were implemented in 5 primary, 6 junior high, 6 senior high and 2 second-chance schools of the Region of Epirus, with balanced distribution in cities and towns/villages. We have also implemented the lessons in 3 Departments of the University of Ioannina, namely in Early Childhood Education, Psychology, and Medicine. All activities took place during the academic/school year 2023-2024. The analysis of results from questionnaires revealed some common misconceptions recurring in different student groups

such as the perception of evolution as a theory about the origin of life, or adaptation as an effort of the organisms to survive and/or change their habitat, or evolution as a process of improvement. These misconceptions were mostly resolved in the course of the pilot lessons, especially so when the lessons were introduced in the elementary education level. Our approach might contribute to designing a more systematic educational strategy for introduction of the evolution concepts in primary and secondary education in Greece and in second-chance school units related to lifelong learning.

Keywords: evolution theory; misconceptions; pilot lessons; educational games; lifelong learning

1. Εισαγωγή

Οι έννοιες που μας διδάσκει η Θεωρία της εξέλιξης είναι σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί σαν προπαρασκευαστική γνώση για την εισαγωγή όχι μόνο στις βιοεπιστήμες αλλά και, γενικότερα, στην επιστημονική εκπαίδευση (Graves et al., 2016). Βασικοί πυλώνες της εξελικτικής Θεωρίας είναι οι έννοιες της φυσικής επιλογής και του κοινού προγόνου, οι οποίες διατυπώθηκαν από τον Δαρβίνο (Darwin, 1859) πολύ πριν γίνει γνωστή η φύση του γονιδίου και της κληρονομικότητας. Νέα στοιχεία από το πεδίο της Γενετικής και, πρόσφατα, της Μοριακής Βιολογίας και Γονιδιωματικής οδήγησαν σε πληρέστερη διατύπωση των εξελικτικών ερμηνειών και την εδραίωση της νεο-δαρβινικής Θεωρίας της εξέλιξης, όπως είναι γνωστή σήμερα. Πρόκειται για μια ευρέως αποδεκτή επιστημονική θεωρία που στηρίζεται σε δεδομένα από πολλά πεδία στην περιοχή των Βιοεπιστημών (Pagel, 2009; Lenski, 2017; Zeberg et al., 2024).

Η Θεωρία της εξέλιξης ερμηνεύει τις ομοιότητες μεταξύ των οργανισμών με βάση την κοινή καταγωγή και τις διαφορές τους με βάση τις αλλαγές στο γενετικό υλικό, την αλληλεπίδραση των αλλαγών αυτών με το περιβάλλον, και τη φυσική επιλογή. Οι έννοιες αυτές είναι έννοιες αναφοράς στις βιοεπιστήμες και έχουν ουσιαστική σημασία στην επιστημονική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η κατανόηση της φυσικής επιλογής και της ποικιλότητας μας μαθαίνει να σκεφτόμαστε τις φυσικές διεργασίες με όρους πληθυσμών, πιθανοτήτων και στατιστικών αναλύσεων (population thinking), ενώ η εμπέδωση της έννοιας της κοινής καταγωγής (κοινού προγόνου) και των εξελικτικών δέντρων μας μαθαίνει να σκεφτόμαστε κάθε φυσική διεργασία ως μέρος μιας ευρύτερης εξελικτικής ιστορίας (tree thinking). Η κατανόηση των εννοιών αυτών έχει ευρύτερη σημασία, καθώς βρίσκουν εφαρμογή σε πολλά πεδία και πέραν της Βιολογίας, όπως η Ιατρική (Nesse, 2010; Lieberman, 2015), οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές Επιστήμες (Pagel, 2009; Harari, 2015; Seitz et al., 2020), αλλά και στο πλαίσιο λήψης αποφάσεων στην καθημερινή ζωή στον σύγχρονο κόσμο.

Η μετάδοση των εννοιών της εξέλιξης είναι μια απαιτητική εκπαιδευτική εργασία, καθώς αντιμετωπίζει παρανοήσεις και εσφαλμένες αντιλήψεις που προϋπάρχουν είτε λόγω επιρροών στον κοινωνικό περίγυρο είτε λόγω της τάσης που έχουν τα παιδιά σε νεαρή ηλικία να ερμηνεύουν τα φαινόμενα γύρω τους με όρους χρησιμότητας ή σκοπού (τελεολογικές προ-αντιλήψεις) (Kampourakis, 2020; Barnes et al., 2017). Μερικές από τις πιο διαδεδομένες παρανοήσεις αναπτύσσονται λόγω ανεπαρκούς διδασκαλίας των εννοιών της εξέλιξης κατά τη σχολική εκπαίδευση ή λόγω εσφαλμένων αναφορών από τα ΜΜΕ, ενώ άλλες πηγάζουν από εσκεμμένες προσπάθειες φαλκίδευσης των γνώσεων του κοινωνικού συνόλου περί της εξελικτικής Θεωρίας. Ωστόσο, όλες υποδεικνύουν μια λανθασμένη αντίληψη για θεμελιώδεις έννοιες όπως η φυσική επιλογή, η γενετική βάση της ποικιλότητας, το εξελικτικό δέντρο, η βιολογική έννοια της εξέλιξης, ή και η ίδια η φύση της επιστήμης (UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022; Σφενδουράκης,

2021). Λόγω των προ-αντιλήψεων, οι οποίες διατρέχουν όλες τις ομάδες του κοινωνικού συνόλου, από μικρές ηλικίες έως και ενήλικα άτομα, η μετάδοση των εννοιών της εξέλιξης απαιτεί όχι απλή μετάδοση γνώσεων αλλά και την προώθηση μιας διαδικασίας εννοιολογικής αλλαγής (conceptual change) ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιδιαστείλουν τις αρχικές γνώσεις/προ-αντιλήψεις τους με τις επιστημονικώς ορθές γνώσεις και να οικοδομήσουν νέες αντιλήψεις συμβατές με τα επιστημονικά δεδομένα μέσω της έκθεσής τους σε καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης (Posner, 1982).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εξέλιξη δεν διδάσκεται με συστηματικό τρόπο στη Μέση Εκπαίδευση, ούτε σε τμήματα Πανεπιστημίων με συναφές περιεχόμενο, όπως Τμήματα Ιατρικής. Λόγω αυτής της έλλειψης, το ευρύ κοινό αλλά και νέοι επιστήμονες είναι ευάλωτοι σε ανακρίβειες και ψευδοεπιστημονικές απόψεις ή αυθαίρετες ερμηνείες που οδηγούν σε ανορθολογικές πρακτικές με επικίνδυνες συνέπειες, όπως η ανάπτυξη «κινημάτων» εναντίον του μαζικού εμβολιασμού (Arnot et al., 2020), η αλόγιστη χρήση αντιβιοτικών ή συμπληρωμάτων διατροφής (Bohlin, 2017), η στρεβλή αποτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών, η περιθωριοποίηση ευπαθών ομάδων, ή η πρακτική άναρχης δόμησης που καταστρέφει το περιβάλλον. Η μετάδοση των βασικών (και επιστημονικά έγκυρων) γνώσεων για την εξελικτική Θεωρία θα βοηθούσε πολλαπλά στη θεραπεία αυτών των προβλημάτων. Τα τελευταία χρόνια, καταγράφονται αρκετές προσπάθειες μετάδοσης των εννοιών της εξέλιξης ακόμη και σε μικρές ηλικίες μέσα από εκπαιδευτικά παιχνίδια και δράσεις (Brown et al., 2020; Gibson et al., 2015; Buckberry et al., 2012). Ανάλογες προσπάθειες δεν έχουν γίνει στο ελληνικό περιβάλλον και λείπει μια συστηματική στρατηγική προς την κατεύθυνση αυτή στη χώρα μας.

Έχοντας κατά νου αυτά τα δεδομένα, έχουμε ξεκινήσει μια προσπάθεια για τη διάδοση των εννοιών της εξέλιξης με επιστημονικώς ορθό και διαδραστικό τρόπο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια, με βάση ένα διεπιστημονικό, συνεργατικό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στην παρούσα εργασία, αναφέρεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και η ανάλυση απαντήσεων σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης πιλοτικών μαθημάτων για τον σκοπό αυτόν.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

Το έργο υλοποιήθηκε σε δύο στάδια. Αρχικά (2022-2023), αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για διδασκαλία των εννοιών της εξέλιξης και των προεκτάσεών της σε καθημερινές πτυχές της ζωής στον σύγχρονο κόσμο. Το υλικό κατανεμήθηκε σε 4 πεδία αναφοράς/κατευθύνσεις:

(α) Βασικές έννοιες: εξήγηση των βασικών μηχανισμών της εξέλιξης και αντιστίξεις με παρερμηνείες και παρανοήσεις της νεο-δαρβινικής Θεωρίας

(β) Κοινωνία: εμβάθυνση στις έννοιες του αλτρουισμού, της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας υπό το φως της εξελικτικής Θεωρίας

(γ) Περιβάλλον: ανάδειξη της σημασίας που έχει η συνεξέλιξη των οργανισμών και η βιοποικιλότητα στη διατήρηση της περιβαλλοντικής ισορροπίας και το κλίμα

(δ) Υγεία: ολιστικές προσεγγίσεις των σύγχρονων ασθενειών και των τρόπων θεραπείας με βάση την εξελικτική Θεωρία

2.2. Σχεδιασμός και υλοποίηση πιλοτικών μαθημάτων

Σε δεύτερο στάδιο (2023-2024), έγινε η προετοιμασία και υλοποίηση τριών πιλοτικών μαθημάτων σε σχολεία και τμήματα Πανεπιστημίου για να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς την κατανόηση των εννοιών της εξέλιξης, τις παρανοήσεις τους και τις δυνατότητες άρσης των παρανοήσεων ανάλογα με την ομάδα των εκπαιδευομένων. Τα μαθήματα συνδέονται με συγκεκριμένες ενότητες-κατευθύνσεις και ομάδες-στόχους μαθητών-σπουδαστών, ως εξής:

(α) Γίνε ένας σπίνος! – ένα παιχνίδι για τη φυσική επιλογή (στην ενότητα-κατεύθυνση: Βασικές έννοιες), για παιδιά δημοτικού,

(β) Αντιβιοτικά και βακτήρια – ένα εξελικτικό παιχνίδι (στην ενότητα-κατεύθυνση: Υγεία), για παιδιά γυμνασίου, αλλά και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας

(γ) Παιχνίδια συνεξέλιξης (στην ενότητα-κατεύθυνση: Περιβάλλον), για παιδιά λυκείου και φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου, αλλά και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Τα μαθήματα περιλαμβάνουν εισαγωγή στο θέμα, ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό παιχνίδι και συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών πριν και μετά την αντίστοιχη δραστηριότητα, σε χρονικό πλαίσιο 2 ωρών. Ως προς τον σχεδιασμό, ακολουθούνται οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, με αναπροσαρμογή της διδασκαλίας με γνώμονα τις ερωτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την αλληλεπιδραστική μάθηση που οικοδομείται στη βάση προϋπαρχόντων γνώσεων (Kurt, 2022) και την ανάδειξη λανθασμένων προ-αντιλήψεων σε αντιδιαστολή με τις νέες γνώσεις που μεταδίδονται. Επίσης, εφαρμόζεται ομαδοσυνεργατική μάθηση, με την εκπαιδευτική δραστηριότητα-παιχνίδι κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό (Salvin, 1995). Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται με τη συζήτηση εννοιών της εξέλιξης με αφορμή τη διαδικασία του παιχνιδιού και τα ερωτηματολόγια που δίνονται, αλλά και επαναληπτικά μαθήματα που γίνονται μετά πάροδο 2-4 μηνών, στις ίδιες σχολικές μονάδες και τάξεις.

Υλοποιήθηκαν σε 5 δημοτικά σχολεία, 6 γυμνάσια, 6 λύκεια, 2 σχολεία δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Ηπείρου και 3 Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τη σχολική/ακαδημαϊκή χρονιά 2023-2024:

- Δημοτικά σχολεία: Πλαταριάς (4η-6η δημοτικού, 25 μαθητές/μαθήτριες), 18ο Ιωαννίνων (3η δημοτικού, 44 μαθητές/μαθήτριες-2 τμήματα), Βοτονοσίου (3η-6η δημοτικού, 12 μαθητές/μαθήτριες), Μικρού Περιστερίου (3η-6η δημοτικού, 9 μαθητές/μαθήτριες), Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης «Αρχιεπίσκοπος Ιερώνυμος Β΄» (13 παιδιά, 6-12 ετών).

- Γυμνάσια: Δολιανών (3η γυμνασίου, 14 μαθητές/μαθήτριες), Κουτσελιού (1η γυμνασίου, 29 μαθητές/μαθήτριες-2 τμήματα), 1ο Φιλιππιάδας (3η γυμνασίου, 49 μαθητές/μαθήτριες-3 τμήματα), Δωδωναία Εκπαιδευτήρια-γυμνάσιο (3η γυμνασίου, 60 μαθητές/μαθήτριες-3 τμήματα), 1ο Ανατολής (3η γυμνασίου, 21 μαθητές/μαθήτριες), 1ο Ιωαννίνων (3η γυμνασίου, 16 μαθητές/μαθήτριες).

- Λύκεια: Δολιανών (1η λυκείου, 10 μαθητές/μαθήτριες), Μετσόβου (1η λυκείου, 19 μαθητές/μαθήτριες), Ελεούσας (1η λυκείου, 37 μαθητές/μαθήτριες-2 τμήματα), 4ο Ιωαννίνων (1η λυκείου, 15 μαθητές/μαθήτριες), 8ο Ιωαννίνων (1η λυκείου, 26 μαθητές/μαθήτριες), Επαγγελματικό Λύκειο Πρέβεζας (10 μαθητές/μαθήτριες).

- Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Άρτας και Ιωαννίνων (17 και 20 σπουδαστές/σπουδάστριες, αντίστοιχα).

• Τμήματα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) (μάθημα ε΄ εξαμήνου «Εκπαιδευτικά προγράμματα με χρήση Η/Υ», 15 φοιτητές/φοιτήτριες), Ψυχολογίας (μάθημα β΄ εξαμήνου «Σχολική Ψυχολογία», 28 φοιτητές/φοιτήτριες), Ιατρικής (μάθημα δ΄ εξαμήνου «Γονιδίωμα και εξέλιξη», 27 φοιτητές/φοιτήτριες).

Τα μαθήματα υλοποιήθηκαν από τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικούς από την ομάδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σε κάθε περίπτωση (1 βιολόγο, 1 παιδαγωγό), παρουσία του εκπαιδευτικού/υπευθύνου από τη σχολική/ακαδημαϊκή μονάδα, και με έγγραφη συναίνεση από τους διευθυντές/υπευθύνους των σχολικών/ακαδημαϊκών μονάδων περί προστασίας προσωπικών δεδομένων των μαθητών/μαθητριών και τήρησης κανόνων δεοντολογίας κατά την υλοποίηση της δράσης.

2.3. Σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι που απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού (Γίνε ένας σπίνος!) είναι ένα παιχνίδι ρόλων το οποίο βασίζεται στο παράδειγμα της εξέλιξης των σπίνων των νησιών Galápagos («σπίνοι του Δαρβίνου») και χρησιμοποιείται για την εισαγωγή της έννοιας της φυσικής επιλογής μέσα από μια «βιωματική» εμπέδωση των εννοιών της ποικιλότητας, του πληθυσμού, των αλλαγών χαρακτηριστικών και της προσαρμογής, σε συνάρτηση με τις αλλαγές του περιβάλλοντος. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε με συνδυασμό ιδεών από άλλα εκπαιδευτικά παιχνίδια που έχουν αναπτυχθεί και αναφέρονται στη βιβλιογραφία (UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022) και χρησιμοποιεί απλά αντικείμενα ως προσομοιωτές των διαφορετικών ειδών τροφής (ζελεδάκια, βόλοι, ρύζι, ξερά φασόλια, κομματάκια χαρτί), των διαφορετικών τύπων ράμφους (κουτάλια, τσιμπιδάκια, μανταλάκια, ξυλάκια) και των νησιών όπου ζουν οι πληθυσμοί των σπίνων (χαρτόνια διαφορετικών χρωμάτων κομμένα σε κατάλληλα σχήματα). Παίζεται σε τρεις γύρους, που έχουν σχεδιασθεί ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να εξοικειώνονται διαδοχικά με τις έννοιες των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν προσαρμογή, του περιβάλλοντος που αποτελεί το πεδίο της επιβίωσης, και των προσαρμογών που επιτρέπουν επιβίωση και αναπαραγωγή στο περιβάλλον.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι-δραστηριότητα που απευθύνεται σε παιδιά γυμνασίου και μεγαλύτερες ηλικίες (Αντιβιοτικά και βακτήρια) είναι ένα παιχνίδι με χρονόμετρο στο οποίο οι μικροοργανισμοί (βακτήρια) προσομοιάζονται με διαφορετικά είδη γλυκισμάτων ανάλογα με το αν είναι ευπαθή (ζελεδάκια) ή ανθεκτικά (καραμέλες) σε ένα αντιβιοτικό που χορηγείται για την αντιμετώπιση μιας λοίμωξης, το αντιβιοτικό προσομοιάζεται με καλαμάκια με τα οποία οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκουν να συλλάβουν τα βακτήρια (καραμέλες ή ζελεδάκια) και η ισχύς ή δόση του αντιβιοτικού με το χρονικό περιθώριο που δίνεται στους μαθητές να προσπαθήσουν να συλλάβουν τα βακτήρια. Παρακολουθώντας την εξέλιξη των αριθμών γλυκισμάτων που απομένουν σε κάθε γύρο, οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώνονται με την εικόνα της γρήγορης εξάπλωσης των ανθεκτικών βακτηρίων σε έναν πληθυσμό η οποία είναι θεμελιώδης για να κατανοήσουν την έννοια της μικροβιακής αντοχής και τη σημασία της για τη δημόσια υγεία. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε με συνδυασμό στοιχείων από μια ανάλογη εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Michigan State University (https://www.kbs.msu.edu/2017/) και άλλες πηγές (UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022).

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι-δραστηριότητα που απευθύνεται σε παιδιά λυκείου, φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου και μεγαλύτερες ηλικίες (Παιχνίδια συνεξέλιξης) είναι παιχνίδι με κάρτες, το οποίο παρουσιάζει μια προσομοίωση της συνεξέλιξης δύο

ανταγωνιστικών ειδών (θηράματος-θηρευτή ή ξενιστή- παρασίτου) αναδεικνύοντας πώς η συνεξέλιξη οδηγεί σε δυναμικές αλλαγές στους πληθυσμούς των ειδών και ευνοεί τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Το παιχνίδι παίζεται ανά δύο, σε ζεύγη παικτών εκ των οποίων ο ένας αναλαμβάνει τον ρόλο του ξενιστή και ο άλλος του παρασίτου, έχοντας ξεχωριστό σετ καρτών ο καθένας. Αναπτύσσεται σε 10-15 γύρους, με 4 βήματα σε κάθε γύρο που προσομοιώνουν τις βιολογικές διεργασίες (α) της επαφής ξενιστή-παρασίτου, (β) της μόλυνσης και επιλογής, (γ) της αναπαραγωγής και (δ) της ρύθμισης του μεγέθους των πληθυσμών στο οικοσύστημα. Σε κάθε γύρο, καταγράφονται οι αριθμοί ατόμων (αριθμοί καρτών) των διαφορετικών παραλλαγών (φαινοτύπων) (που συμβολίζονται με τέσσερα διαφορετικά χρώματα καρτών) από κάθε οργανισμό (ξενιστή ή παράσιτο) που παραμένουν στο παιχνίδι. Οι αλλαγές στους αριθμούς καρτών καθώς προχωρούμε από γύρο σε γύρο παρουσιάζονται σε διάγραμμα, από το οποίο οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν εποπτικά ότι η αύξηση ή μείωση του μεγέθους των πληθυσμών του ενός είδους είναι συνάρτηση των αυξομειώσεων των πληθυσμών αντίστοιχου χρώματος του άλλου. Το παιχνίδι παίζεται παράλληλα από 10 ζεύγη εκπαιδευομένων, και η στατιστική ανάλυση των διαγραμμάτων δίνει μια εικόνα των διακυμάνσεων στις συχνότητες των πληθυσμών οι οποίες αναπαριστούν ουσιαστικά την εξέλιξη της ποικιλότητας στη φύση. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε κατ' αναλογία με μια αντίστοιχη εκπαιδευτική δράση που παρουσιάστηκε στο Indiana University (Gibson et al., 2015) για τη διδασκαλία των βασικών εννοιών της συνεξέλιξης (Thompson, 2010; Thanukos, 2010).

2.4. Σχεδιασμός και ανάλυση των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν ως 4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ανά πιλοτικό μάθημα. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευομένων πριν και μετά το μάθημα. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν σε πολλαπλές παραλλαγές, με διαφορές στη διατύπωση των ερωτήσεων και των επιλογών ανά ερώτηση ανάλογα με την ομάδα των μαθητών-στόχων. Για τη διαμόρφωση σύμφωνα με το ηλικιακό υπόβαθρο των μαθητών/σπουδαστών συμβουλευθήκαμε ανάλογα ερωτηματολόγια από επιστημονικώς έγκυρες πηγές και διαδικτυακούς τόπους (Anderson et al., 2002; Baum et al., 2005; UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022).

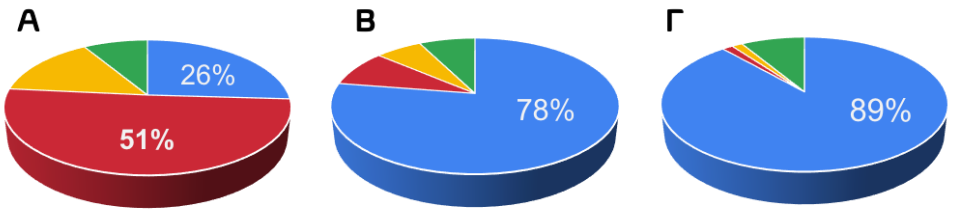
Τα ερωτηματολόγια ετοιμάστηκαν και αναρτήθηκαν σε Drive (google forms). Συμπληρώθηκαν ανώνυμα σε tablets από τους εκπαιδευόμενους πριν και μετά το μάθημα. Τα δεδομένα εξήχθησαν σε δεύτερο χρόνο ως excel files και παρουσιάζονται ως συγκρίσεις μεταξύ αποτελεσμάτων από διαφορετικές σχολικές μονάδες ή γνωστικό επίπεδο των μαθητών με ανάλογη ομαδοποίηση. Η στατιστική ανάλυση βασίστηκε σε συναρτήσεις που είναι διαθέσιμες ως αλγόριθμοι παραμετροποίησης στα φύλλα excel.

3. Αποτελέσματα

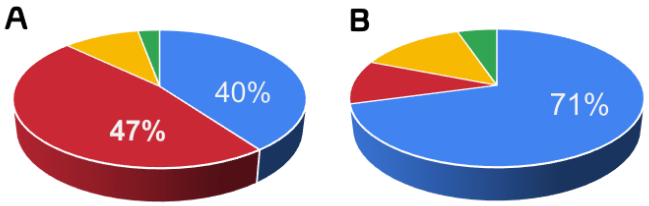
3.1. Παρανοήσεις και δυνατότητες άρσης παρανοήσεων βασικών εννοιών της εξελικτικής Θεωρίας (εξέλιξη, προσαρμογή, φυσική επιλογή)

Μία ομάδα ερωτήσεων σχεδιάστηκε για να εξετάσει την κατανόηση βασικών αρχών της εξέλιξης (τί είναι η Θεωρία της εξέλιξης; τί σημαίνουν οι όροι εξέλιξη, προσαρμογή, φυσική επιλογή;) σε συνάρτηση με την υλοποίηση (σε δημοτικά σχολεία) ή συνοπτική παρουσίαση (Τμήματα Πανεπιστημίου) του πιλοτικού μαθήματος «Γίνε ένας σπίνος!». Οι απαντήσεις δείχνουν ότι:

- Η παρανόηση ότι η Θεωρία της εξέλιξης αναφέρεται στην προέλευση της ζωής και όχι στην ερμηνεία των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των οργανισμών που ζουν στη Γη, όπως είναι σωστό (UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022), είναι διαδεδομένη τόσο στα παιδιά δημοτικού (Εικόνα 1) όσο και σε φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου (Εικόνα 2). Η παρανόηση αίρεται σε σημαντικό βαθμό μετά το μάθημα (Εικόνες 1Β και 2Β), και σχεδόν ολοκληρωτικά, στα δημοτικά σχολεία, με το επαναληπτικό πιλοτικό μάθημα (Εικόνα 1Γ).



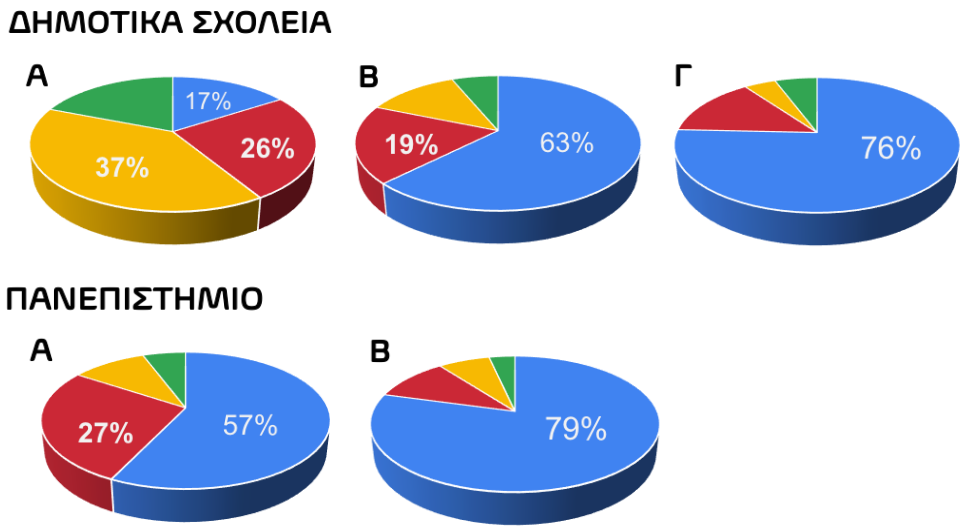
Εικόνα 1. Τί είναι η Θεωρία της εξέλιξης; Απαντήσεις από παιδιά 3ης έως 6ης δημοτικού (n=82), σε 4 σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου, 3 της επαρχίας (n=38) και 1 Ιωαννίνων (3η δημοτικού, n=44), την ημέρα του πιλοτικού μαθήματος, πριν (Α) και μετά (Β) το μάθημα, και στο επαναληπτικό μάθημα (2-4 μήνες μετά, Γ). Επιλογές απαντήσεων: Μπλε: εξηγεί τις ομοιότητες και τις διαφορές των οργανισμών που ζουν στη Γη (σωστή απάντηση), Κόκκινο: εξηγεί την προέλευση της ζωής, Κίτρινο: μόνο τις προσαρμογές των σπίνων, Πράσινο: εξηγεί μόνο τις διαφορές στα ράμφη των σπίνων. Σε σχέση με τα σχολεία της επαρχίας, οι απαντήσεις από τα Ιωάννινα είχαν τη σωστή απάντηση σε μεγαλύτερο ποσοστό πριν (36% έναντι 16%) και μικρότερο αμέσως μετά το μάθημα (67% έναντι 89%) και την κύρια παρανόηση σε μικρότερο ποσοστό πριν (30% έναντι 75%) και μεγαλύτερο μετά το μάθημα (16% έναντι 0%).



Εικόνα 2. Τί είναι η Θεωρία της εξέλιξης; Απαντήσεις από φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (n=70), από 2 Τμήματα θεωρητικών σπουδών (Ψυχολογίας και Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, n=43) και το Τμήμα Ιατρικής (n=27), την ημέρα του μαθήματος, πριν (Α) και μετά (Β) το μάθημα. Επιλογές απαντήσεων: Μπλε: σωστή απάντηση (όπως στην Εικόνα 1), Κόκκινο: κύρια παρανόηση (όπως Εικόνα 1), Κίτρινο: εξηγεί τα χαρακτηριστικά της ζωής, Πράσινο: εξηγεί την προέλευση του ανθρώπου. Σε σχέση με τα άλλα 2 Τμήματα, οι απαντήσεις από το Τμήμα Ιατρικής είχαν τη σωστή απάντηση σε μεγαλύτερο ποσοστό πριν (59% έναντι 28%) αλλά παρόμοιο ποσοστό μετά το μάθημα (73% έναντι 69%) και την κύρια παρανόηση σε μικρότερο ποσοστό πριν (33% έναντι 56%) και μεγαλύτερο μετά το μάθημα (22% έναντι 0%).

- Η παρανόηση ότι εξέλιξη σημαίνει βελτίωση των ιδιοτήτων των οργανισμών είναι διαδεδομένη τόσο στα παιδιά δημοτικού (33%, έναντι 33% για τη σωστή απάντηση ότι είναι η αλλαγή των χαρακτηριστικών με το πέρασμα των γενεών) όσο και σε φοιτητές/φοιτήτριες (44%, 51% για τη σωστή απάντηση). Η παρανόηση αίρεται σε μεγάλο βαθμό μετά το μάθημα (21% έναντι 68% για τη σωστή απάντηση στα παιδιά δημοτικού, 14% έναντι 81% στα τμήματα Πανεπιστημίου), και σχεδόν μηδενίζεται στα παιδιά δημοτικού κατά το επαναληπτικό μάθημα (3%, 90% σωστή απάντηση).

- Οι παρανοήσεις της προσαρμογής και της φυσικής επιλογής, που είναι πιο σύνθετες έννοιες, φαίνονται περισσότερο στα παιδιά δημοτικού (15-17% σωστές απαντήσεις) σε σχέση με φοιτητές/φοιτήτριες (44% και 57%, αντίστοιχα, σωστές απαντήσεις). Οι παρανοήσεις μειώνονται σημαντικά στα παιδιά δημοτικού μετά το μάθημα (52% και 63% σωστές απαντήσεις) και, ιδίως, με το επαναληπτικό μάθημα (84% και 76% σωστές απαντήσεις), και, μάλιστα, σε ποσοστά εφάμιλλα των φοιτητών/φοιτητριών (51% και 79% σωστές απαντήσεις, μετά το μάθημα). Οι απαντήσεις για τη φυσική επιλογή παρουσιάζονται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3. Τί είναι η φυσική επιλογή; Απαντήσεις από παιδιά 3ης έως 6ης δημοτικού (n=82), σε 4 σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου (βλέπε Εικόνα 1), ή φοιτητές/φοιτήτριες σε 3 τμήματα Πανεπιστημίου (n=70) (βλέπε Εικόνα 2), την ημέρα του μαθήματος πριν (Α) και μετά (Β) το μάθημα, και σε επαναληπτικό μάθημα για τα παιδιά δημοτικού (Γ). Επιλογές απαντήσεων: Μπλε: μεγαλύτερη πιθανότητα επιβίωσης και αναπαραγωγής μερικών χαρακτηριστικών (φοιτητές/φοιτήτριες) ή οργανισμών (παιδιά δημοτικού) σε ένα περιβάλλον (σωστή απάντηση), Κόκκινο: επιλογή του τόπου κατοικίας ή δύναμη που στοχεύει στην προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον (παιδιά δημοτικού) ή η επιβίωση του ικανότερου (φοιτητές/φοιτήτριες), Κίτρινο: εξηγεί μόνο τις διαφορές των σπίνων (παιδιά δημοτικού) ή είναι η βελτίωση των ιδιοτήτων των οργανισμών για την προσαρμογή στο περιβάλλον τους (φοιτητές/φοιτήτριες), Πράσινο: δεν σχετίζεται με προσαρμογή (παιδιά δημοτικού) ή οι ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος που επιτρέπουν προσαρμογή (φοιτητές/φοιτήτριες).

3.2. Παρανοήσεις εννοιών που σχετίζονται με μεταδοτικές ασθένειες και την αντιμετώπισή τους (βακτήρια, αντιβιοτικά)

Οι ερωτήσεις που σχεδιάσθηκαν για το πιλοτικό μάθημα «Αντιβιοτικά και βακτήρια» (για παιδιά γυμνασίου, φοιτητές/φοιτήτριες πανεπιστημίου, ή μεγαλύτερες ηλικίες) επικεντρώνονται στα θέματα της εξέλιξης της αντοχής στα αντιβιοτικά, της διάκρισης μεταξύ μικροοργανισμών που προσβάλλονται από τα αντιβιοτικά και εκείνων που δεν προσβάλλονται, και στην κατανόηση των όρων «αντιβιοτικά», «μικροοργανισμοί», «βακτήρια» και «μικροβιακή αντοχή» οι οποίοι είναι σημαντικοί για την εμπέδωση της σημασίας του προβλήματος της μικροβιακής αντοχής στη δημόσια υγεία. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν παρανοήσεις ως προς τον τρόπο μετάδοσης της ανθεκτικότητας και το είδος μικροοργανισμών που προσβάλλονται από τα αντιβιοτικά, οι οποίες εν μέρει αίρονται στο πλαίσιο των πιλοτικών μαθημάτων:

• Η παρανόηση ότι τα αντιβιοτικά δρουν μόνο στα παθογόνα είναι διαδεδομένη σε ποσοστά από 20% έως 30% που δεν αλλάζουν σημαντικά μετά την υλοποίηση του μαθήματος, είτε σε παιδιά γυμνασίου (5 σχολεία, n=138) (21% πριν, 20% μετά το μάθημα), είτε σπουδαστές σχολείων δεύτερης ευκαιρίας (2 ΣΔΕ, n=35) (31% πριν, 27% μετά το μάθημα). Αντίθετα, το μάθημα οδηγεί σε δραστική μείωση μιας άλλης κοινής παρανόησης, ότι τα αντιβιοτικά δρουν κατά των ιών, η οποία σχετίζεται άμεσα με την μη ενδεδειγμένη χρήση αντιβιοτικών εναντίον ιώσεων ή και κοινών κρυολογημάτων (Bohlin, 2017): η παρανόηση αυτή βρίσκεται σε ποσοστά 18-20% στις απαντήσεις πριν το μάθημα και 5-6% μετά το μάθημα, είτε σε παιδιά γυμνασίου είτε σε ΣΔΕ. Η σωστή απάντηση, ότι τα αντιβιοτικά δρουν σε όλα τα βακτήρια, παθογόνα και μη-παθογόνα, δίνεται από 55% των μαθητών/μαθητριών γυμνασίου (72% μετά το μάθημα) και 46% των σπουδαστών ΣΔΕ (62% μετά το μάθημα).

• Μια άλλη κοινή παρανόηση, ότι η ανθεκτικότητα προκύπτει μόνο από μεταλλάξεις κατά την έκθεση στο αντιβιοτικό, είναι διαδεδομένη σε ποσοστά 26-27% τόσο στα παιδιά γυμνασίου (n=138) όσο και στους φοιτητές-φοιτήτριες τμημάτων αγωγής ή ψυχολογίας (n=43) και, μάλιστα, το ποσοστό της παρανόησης παραμένει υψηλό μετά το μάθημα στους φοιτητές/φοιτήτριες (31%) και μειώνεται ελαφρά στα παιδιά γυμνασίου (16%),. Στους σπουδαστές ΣΔΕ, όμοια εικόνα (υψηλό ποσοστό (37%) που δεν μειώνεται μετά το μάθημα) εμφανίζει μια λίγο διαφορετική παρανόηση, ότι η ανθεκτικότητα προκύπτει με μεταφορά γονιδίων από άλλα βακτήρια, επίσης κατά την έκθεση στο αντιβιοτικό. Η σωστή απάντηση, ότι η ανθεκτικότητα προϋπάρχει σε μερικά βακτήρια ενός πληθυσμού, είτε λόγω μεταλλάξεων είτε λόγω μεταφοράς από άλλα βακτήρια, ακόμη και πριν την έκθεση στο αντιβιοτικό, δίνεται σε ποσοστά 34% (γυμνάσια), 40% (ΣΔΕ) ή 49% (Πανεπιστήμιο), τα οποία αυξάνονται σε 65%, 51% και 64%, μετά το μάθημα.

3.3.Παρανοήσεις εννοιών που σχετίζονται με το περιβάλλον και την οικολογική ισορροπία (συνεξέλιξη, βιοποικιλότητα)

Τα ερωτηματολόγια που αναφέρονται στο πιλοτικό μάθημα «Παιχνίδια συνεξέλιξης» (για παιδιά λυκείου, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, ή φοιτητές/φοιτήτριες πανεπιστημίου) εστιάζουν στην έννοια της συνεξέλιξης, η οποία δεν αφορά μόνο συμβιωτικές αλλά και ανταγωνιστικές σχέσεις των οργανισμών και είναι βασικός ρυθμιστής της ποικιλότητας και της οικολογικής ισορροπίας στη φύση. Από τις απαντήσεις, εντοπίζονται κοινές παρανοήσεις τόσο ως προς την έννοια της συνεξέλιξης (ότι αναφέρεται απλώς στη συνύπαρξη των διαφορετικών ειδών οργανισμών σε ένα οικοσύστημα) όσο και ως προς τις συνέπειες της συνεξέλιξης δύο ανταγωνιστικών ειδών οργανισμών (ότι οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα, είτε για το ένα είτε για το άλλο είδος).

• Η παρανόηση ότι η συνεξέλιξη αφορά τη συνύπαρξη δύο ειδών επί πολλές γενεές και όχι την αλληλεξάρτηση της εξέλιξης του ενός από την εξέλιξη του άλλου, όπως είναι σωστό (Thompson, 2010), υπάρχει σε σημαντικά ποσοστά των απαντήσεων, τόσο στα παιδιά λυκείου (5 ΓΕΛ, n=105) (30%), όσο και σε ενήλικες σπουδαστές (ΣΔΕ και ΕΠΑΛ, n=29) (41%), αλλά και στο Πανεπιστήμιο (τμήματα ψυχολογίας και αγωγής, n=43) (26%) και δεν μειώνεται ιδιαίτερα στις απαντήσεις μετά το μάθημα (28%,, 27%, 19%, αντίστοιχα). Η σωστή απάντηση δίνεται σε ποσοστά (49%, 31%, 58%) τα οποία εμφανίζουν σχετικά μικρή αύξηση στις απαντήσεις μετά το μάθημα (51%, 59%, 75%, αντίστοιχα).

• Η παρανόηση ότι η συνεξέλιξη δύο ανταγωνιστικών ειδών (θηράματος και θηρευτή) οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες, είτε ως εξαφάνιση είτε ως μείωση της

ποικιλότητας ή της δυνατότητας αναπαραγωγής του ενός από το δύο είδη, είναι διαδεδομένη, τόσο στα παιδιά λυκείου (ΓΕΛ) (55%), όσο και στους ενήλικες ΣΔΕ και ΕΠΑΛ (76%) και στους φοιτητές/φοιτήτριες θεωρητικών σπουδών (47%), ενώ τα ποσοστά των παρανοήσεων αυτών παραμένουν υψηλά και μετά το μάθημα (44%, 61% και 46%, αντίστοιχα). Η σωστή απάντηση, ότι η συνεξέλιξη θηράματος-θηρευτή οδηγεί σε διακυμάνσεις των πληθυσμών και ουσιαστικά εμπλουτίζει την ποικιλότητα (Gibson et al., 2015), δίνεται από 45% των παιδιών λυκείου (56% μετά το μάθημα), 24% των σπουδαστών ΣΔΕ (39% μετά το μάθημα) και 53% των φοιτητών/φοιτητριών (54% μετά το μάθημα).

4. Συζήτηση

Η προσέγγιση της μετάδοσης των βασικών γνώσεων για τη Θεωρία της εξέλιξης, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, με επιστημονικώς έγκυρο τρόπο, μέσω πιλοτικών μαθημάτων όπως αυτά που παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία, επιχειρείται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο σχεδιασμός των πιλοτικών μαθημάτων, που ακολουθεί τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Kurt, 2022), της γνωστικής σύγκρουσης για την αποσταθεροποίηση λανθασμένων προ-αντιλήψεων και ώθηση μιας διεργασίας εννοιολογικής αλλαγής (Posner, 1982), και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Salvin, 1995), περιλαμβάνει την ανάπτυξη-προσαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών που βασίζονται σε πρόσφατη συναφή βιβλιογραφία (UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California, 2022; Gibson et al., 2015) και στην εκτενή εκπαιδευτική και ερευνητική εμπειρία των μελών της ομάδας του έργου, η οποία είναι διεπιστημονική και περιλαμβάνει μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με εκτενή εμπειρία σε έρευνα και διδασκαλία εξελικτικής Βιολογίας ή στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία, καθώς και συνεργάτες με αντίστοιχες εξειδικεύσεις από τη μέση εκπαίδευση ή άλλα Πανεπιστήμια. Θεωρούμε ότι η αρχική αυτή προσέγγιση μπορεί να συμβάλει μελλοντικά στον σχεδιασμό μιας ευρύτερης στρατηγικής για την εισαγωγή των εννοιών της εξέλιξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα καθώς και σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση.

Ως προς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση των πιλοτικών μαθημάτων στην πρόσφατη σχολική/ακαδημαϊκή χρονιά (2023-2024), η ανάλυση των μετρήσιμων δεδομένων από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια (αλλά και η εικόνα από την ανταπόκριση των μαθητών/σπουδαστών και των υπευθύνων εκπαιδευτικών από τις σχολικές/ακαδημαϊκές μονάδες που συμμετείχαν) έδειξε παρανοήσεις βασικών εννοιών της εξέλιξης διαδεδομένες σε όλες τις ομάδες μαθητών/σπουδαστών, από τα παιδιά δημοτικού έως φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου και σπουδαστές σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία από διάφορες πηγές, καθώς επίσης ότι η δυνατότητα άρσης των παρανοήσεων είναι μεγαλύτερη σε νεαρές ηλικίες, όπως έχει συζητηθεί και από άλλους ερευνητές (Brown et al., 2020; Kampourakis, 2020; Buckberry et al., 2012). Ειδικότερα, εντοπίσαμε ως πολύ διαδεδομένη την κεντρική παρανόηση ότι η Θεωρία της εξέλιξης είναι μια θεωρία για την προέλευση/δημιουργία της ζωής (Εικόνες 1 και 2), καθώς και την παρανόηση ότι η εξέλιξη αφορά στη βελτίωση των ιδιοτήτων/προσαρμογών των οργανισμών. Οι παρανοήσεις αυτές εμφανίζονται σε παρόμοια ποσοστά σε παιδιά δημοτικού και σε φοιτητές/φοιτήτριες, ενώ αίρονται σε εντυπωσιακό βαθμό στα παιδιά του δημοτικού αμέσως μετά το μάθημα και, ιδίως, με το επαναληπτικό μάθημα που γίνεται μετά από 2-4 μήνες (Εικόνα 1). Είναι ενδιαφέρον ότι το πιλοτικό μάθημα και η επανάληψη του μαθήματος βοηθούν τα παιδιά του δημοτικού να κατανοήσουν και σύνθετες έννοιες,

όπως η προσαρμογή και η φυσική επιλογή, για τις οποίες αρχικά δίνουν κυρίως λανθασμένες απαντήσεις (Εικόνα 3).

Ως προς τα θέματα των πιλοτικών μαθημάτων, επιλέχθηκαν ώστε να συνδέονται με κεντρικούς πυλώνες των εννοιών της εξέλιξης, όπως η φυσική επιλογή (Anderson et al., 2002), η εξέλιξη των μικροοργανισμών (Bohlin, 2017) και η συνεξέλιξη (Thanukos, 2010) και να μπορούν να εισαχθούν σε συνάρτηση με σύγχρονα θέματα που αφορούν το περιβάλλον, τον κοινωνικό περίγυρο ή τη δημόσια υγεία. Εκτός από τις παρανοήσεις βασικών εννοιών της εξέλιξης, οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια από παιδιά λυκείου ή γυμνασίου αλλά και φοιτητές ή μεγαλύτερους ενήλικες αποκαλύπτουν λανθασμένες προ-αντιλήψεις για τον τρόπο δράσης των αντιβιοτικών ή της ανάπτυξης της αντοχής στα αντιβιοτικά ή τη σχέση της συνεξέλιξης των οργανισμών με τη βιοποικιλότητα, οι οποίες δεν άρθηκαν σε σημαντικό βαθμό στο πλαίσιο των πιλοτικών μαθημάτων μας. Εξαίρεση αποτελούν ορισμένες παρανοήσεις αυτού του τύπου, όπως ότι τα αντιβιοτικά δρουν κατά των ιών, οι οποίες φαίνεται να αίρονται σχεδόν ολοκληρωτικά μετά την υλοποίηση του πιλοτικού μαθήματος. Οι ανωτέρω παρατηρήσεις ίσως σχετίζονται με το ισχυρό αποτύπωμα που έχει η διάδοση ανακριβειών και λανθασμένων περιγραφών από τα ΜΜΕ σχετικά με αυτά τα θέματα και μας υποδεικνύουν ότι μπορούν να εισαχθούν βελτιώσεις στα μαθήματα «Αντιβιοτικά και βακτήρια» και «Παιχνίδια συνεξέλιξης» οι οποίες να στοχεύουν ειδικότερα στην άρση των αντίστοιχων παρανοήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σφενδουράκης, Σ. (2021). *Στον καθρέφτη του Δαρβίνου – μια προσπάθεια να διαλευκανθούν οι πιο κοινές παρανοήσεις στην εξελικτική θεωρία*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Lieberman, D. E. (2015). *Ιστορία του ανθρώπινου σώματος – υγεία, ασθένεια και φυσική επιλογή: το νέο πεδίο της εξελικτικής ιατρικής*. Κάτοπτρο.

Anderson, D. L., Fisher, K. M., & Norman, G. J. (2002). Development and evaluation of the conceptual inventory of natural selection. *J. Res. Sci. Teaching* 39, 952-978.

Arnot, M., *et al.* (2020). How evolutionary behavioural sciences can help us understand behaviour in a pandemic. *Evo. Med. Public Health* 2020, 264-278.

Barnes, M. E., Evans, M. E., Hazel, A., Brownell, S. E., & Nesse, R. M. (2017). Teleological reasoning, not acceptance of evolution, impacts students' ability to learn natural selection. *Evo. Edu. Outreach* 10:7.

Baum, D., Smith S. D., & Donovan, S. S. (2005). Evolution. The tree-thinking challenge. *Science* 310, 979-980.

Brown, S. A., Ronfard, S., & Kelemen, D. (2020). Teaching natural selection in early elementary classrooms: can a storybook intervention reduce teleological misunderstandings? *Evo. Edu. Outreach* 13:12.

Bohlin, G. (2017). Evolving germs – Antibiotic resistance and natural selection in education and public communication. *Linköping Studies in Science and Technology*, Dissertation, No. 1865, Linköping University, Norrköping, Sweden.

Buckberry, S., & Burke da Silva, K. (2012). Evolution: Improving the understanding of undergraduate Biology students with an active pedagogical approach. *Evo. Edu. Outreach* 5, 266-273.

Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. John Murray ed.

Gibson, A. K., Drown, D. M., & Lively, C. M. (2015). The Red Queen's race: an experimental card game to teach coevolution. *Evo. Edu. Outreach* 8:10.

Graves, J. L., Jr, *et al.* (2016). Evolutionary science as a method to facilitate higher level thinking and reasoning in medical training. *Evol. Med. Pub. Health* 2016, 358- 368.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: a brief history of humankind*. Harper ed.

Kampourakis, K. (2020). Students' "teleological misconceptions" in evolutionary education: why the underlying design stance, not teleology per se, is the problem. *Evo. Edu. Outreach* 13:1.

Kurt, S. (2022). Vygotsky's theories and how to incorporate Vygotsky's theories in the classroom. *Education Library*.

Lenski, R. E. (2017). What is adaptation by natural selection? Perspectives of an experimental microbiologist. *PLOS Genetics* 13, e1006668.

Nesse, R. M., *et al.* (2010). Making evolutionary biology a basic science for medicine. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 107, 1800-1807.

Pagel, M. (2009). Natural selection 150 years on. *Nature* 457, 808-811.

Posner, G. J., *et al.* (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Sci. Edu.* 66, 211-227.

Salvin R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. 2nd edition. Allyn & Bacon, Boston.

Seitz, B. M., *et al.* (2020). The pandemic exposes human nature: 10 evolutionary insights. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 117, 27767-27776.

Thanukos, A. (2010). Coevolution in the classroom. *Evo. Edu. Outreach* 3, 71-77.

Thompson, J. N. (2010). Four central points about coevolution. *Evo. Edu. Outreach* 3, 7-13.

Zeberg, H., Jakobsson, M., & Pääbo, S. (2024). The genetic changes that shaped Neandertals, Denisovans, and modern humans. *Cell* 187, 1047-1058.

UC Museum of Paleontology-Berkeley University of California (2022), *Understanding Evolution*. https://evolution.berkeley.edu/teach-evolution/

Ευχαριστίες

Το έργο χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ., Δράση «Επιστήμη και Κοινωνία»). Η υλοποίηση πιλοτικών μαθημάτων

εγκρίθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και την Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης (Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης) του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, ως αρμόδιες υπηρεσίες. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο https://evoresconedu.gr/site ο οποίος αναπτύχθηκε με υποστήριξη από το Υπολογιστικό Κέντρο του Ινστιτούτου Μοριακής Βιολογίας και Βιοτεχνολογίας του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας (Ι.Τ.Ε.).

Οι Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις Σύγχρονες Συμπεριληπτικές Τάξεις: Σχολική Ετοιμότητα και Παράγοντες Ομαλής Μετάβασης

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στράτη Παναγιώτα

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μήτση Πολυξένη

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπουτσή Αικατερίνη

Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η πολυπλοκότητα της ομαλής μετάβασης αποτελεί θέμα μελέτης της επιστημονικής κοινότητας προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα και να προσδιορίσουν τρόπους για τη βελτίωση των εμπειριών για τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Η ομαλή μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Το παιδί είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι σημαντικοί παράμετροι που σχετίζονται με το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνά μας, που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023, συμμετείχαν Ν:430 εκπαιδευτικοί

(νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) από την Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου που απάντησαν σε ερωτήματα για θέματα συνεκπαίδευσης και ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν δραστηριότητες που ενισχύουν τους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακαδημαϊκές ικανότητες και παράγοντες για την αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της επιτυχημένης μετάβασης. Από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι για την αποτελεσματικότητα της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίες οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ώστε να υπάρχει συνέχεια για τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσον αφορά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επίσης, από την έρευνα προκύπτει ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δύναται να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά απαιτούνται ευρύτερες αλλαγές στα σχολεία και συνεργασία τόσο με τις οικογένειες των παιδιών όσο και με τις κοινότητες. Τα ευρήματά μας συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης που θα εφαρμόζεται με τα κατάλληλα, αποτελεσματικά και υψηλής ποιότητας προγράμματα ομαλής μετάβασης.

Λέξεις Κλειδιά: Μετάβαση, Σχολική Ετοιμότητα, Κοινωνικές δεξιότητες και Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

Abstract

The complexity of smooth transition is a topic of study in the scientific community in order to better understand it and identify ways to improve the experiences for children with disabilities and/or special educational needs and their families. The smooth transition to the school context for children with disabilities and/or special educational needs and their families is a complex process. The child is embedded in a system of family, school, community and social interactions that is in constant evolution**.** The purpose of this study is to explore the important parameters related to the transition context of children with disabilities and/or special educational needs. In our research, conducted during the school year 2022-2023, N:430 teachers (kindergarten teachers and teachers) from the Regional Unit of Epirus participated in our study, answering questions on issues of co-education and smooth transition from kindergarten to primary school. The survey data highlights activities that enhance students with disabilities and/or special educational needs, academic skills and factors for assessing students in the context of a successful transition. The analysis and interpretation of the survey data revealed that appropriate pedagogical approaches are necessary for the effectiveness of preschool and primary school education in order to provide continuity for students in educational settings in terms of social and academic skills. The research also shows that Differentiated Teaching and Learning can be a powerful tool for improving the quality of education, both in kindergarten and primary school. Teachers can support the transition of pupils with disabilities and/or special educational needs, but wider changes in schools and collaboration with both children's families and communities are needed. Our findings argue for co-teaching implemented with appropriate, effective and high-quality smooth transition programs.

Keywords: Transition, School Readiness, Social Skills and Academic Skills

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ορίζεται ως περίοδος αλλαγών στη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους (McIntyre et al., 2010). Αναγνωρίζεται με τη σημασία του περάσματος από έναν ‘γνωστό’ σε έναν ‘άγνωστο κόσμο’, εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Κατά τη διαδικασία, δεν εστιάζουμε μόνο στις δεξιότητες των μαθητών αλλά και στην ετοιμότητα των σχολείων

και των κοινοτήτων (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2012). Στο τομέα της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην ειδική εκπαίδευση, υπήρξαν προσπάθειες να εντοπιστούν νέες πρακτικές και να προσδιοριστούν στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Kaplan et al., 2022 · McLean et al., 2002 · Rous et al., 2007).

Η ομαλή μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Η πολυπλοκότητα της ομαλής μετάβασης αποτελεί θέμα μελέτης της επιστημονικής κοινότητας, προκειμένου να την κατανοήσουμε καλύτερα και να προσδιορίσουμε τρόπους για τη βελτίωση των εμπειριών για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Kaplan et al., 2022 · Rous & Hallam, 2012). Η ομαλή μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα διασφαλίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω ενταξιακών, συνεργατικών σχέσεων των σχολικών μονάδων (Lindsay, 2007). Το παιδί είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Το νηπιαγωγείο, ωστόσο, κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή και την απόκτηση δεξιοτήτων, αποτελώντας χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Brooker, 2016 · Μπέση, 2019 · Σακελλαρίου κ.α., 2019).

Την περίοδο της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο γίνονται έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Αλλαγές όπως (Σακελλαρίου κ.α., 2019) :

- Το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής τους μέσα στην τάξη,
- Οι αλλαγές στον τύπο και το βαθμό συμμετοχής των οικογενειών,
- Η αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία,
- Το διαφορετικό περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος,
- Η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους, αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011 · Kaplan et al., 2022 · McIntyre & Wildenger, 2011). Η σχολική κοινότητα με κατάλληλα προγράμματα μπορεί να στηρίξει τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο δημοτικό σχολείο. Τα προγράμματα όμως αυτά, θα πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκομένους σε αυτή τη διαδικασία (Strati, 2018 · Wesley & Buysse, 2006).

2. Σχολική Ετοιμότητα για τους μαθητές με αναπηρία

Η σημασία της μετάβασης για την εκπαίδευση είναι μια γέφυρα μεταξύ δύο διαφορετικών προσεγγίσεων των προγραμμάτων σπουδών (Cronin et al., 2022). Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι σχεδιάζουν εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών τους και ενώ είναι αποδεδειγμένο ότι η συνέχεια της μάθησης είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην προετοιμασία για τη μετάβαση, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος Σχολική Ετοιμότητα και αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Rimm- Kaufman, 2004). Πολλές φορές, το σχολικό πλαίσιο μάθησης ‘απαιτεί’ από τον μαθητή με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές,

ψυχοκινητικές και αυτορυθμιστικές ικανότητες, δυνατότητα κοινωνικής προσαρμογής και ανταπόκρισης σε πολύπλοκους ρόλους, θετική στάση προς τη μάθηση και τη γνώση.

Οι διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας για τους μαθητές με αναπηρία μπορούν να οριστούν ως :

α) έτοιμοι μαθητές, με επίκεντρο την ανάπτυξη και τη μάθηση

β) έτοιμα σχολεία, που εστιάζουν στο σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις πρακτικές ομαλής μετάβασης

γ) έτοιμες οικογένειες, με συμμετοχή στην πρώιμη μάθηση των παιδιών τους και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και

δ) έτοιμες κοινότητες και κοινωνικές υπηρεσίες, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Οι τέσσερις διαστάσεις είναι σημαντικές και πρέπει να συνυπάρχουν (Γουργιώτου & Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2016 · Σακελλαρίου κ.α., 2019). Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με αναπηρία, η Σχολική Ετοιμότητα θα μπορούσε να οριστεί ως (Αλευριάδου κ.α., 2011): α) η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ώστε, το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων, β) η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, γιατί οι δυσκολίες των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται κυρίως σε περιορισμούς της γνώσης, της αντίληψης, της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής (Παντελιάδου κ.α., 2000), γ) η απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, στη γλώσσα και τη γενίκευση και δ) η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες για την κατανόηση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού.

3. Μεθοδολογία

3.1 Το Δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 430 εκπαιδευτικών (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) από την Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν τα ερωτηματολόγια, επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία. Αρχικά καταγράψαμε πόσοι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί ή δάσκαλοι) υπηρετούν σε κάθε νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας της Ηπείρου. Στόχος μας ήταν να επιλεγεί ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών (τουλάχιστον 20%).

3.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ‘ανοιχτού’ και ‘κλειστού’ τύπου. Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

3.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διατυπωθούν οι σημαντικοί παράμετροι που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.4 Τα ερευνητικά μας ερωτήματα

Κατά τη διερεύνηση του θέματος επιδίωξή μας ήταν να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές δεξιότητες για τη μετάβαση από το προσχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου
- Πόσο σημαντικές είναι οι ακαδημαϊκές ικανότητες πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο
- Ποιες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

3.5 Οι περιορισμοί της έρευνας

Πριν από την έναρξη της έρευνας, αποφασίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια θα ήταν από την Ήπειρο και θα εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Κρίνουμε ότι θα ήταν δόκιμη η περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο, προκειμένου να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας με μεγαλύτερη ασφάλεια.

3.6 Μέθοδος Ανάλυσης

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους:

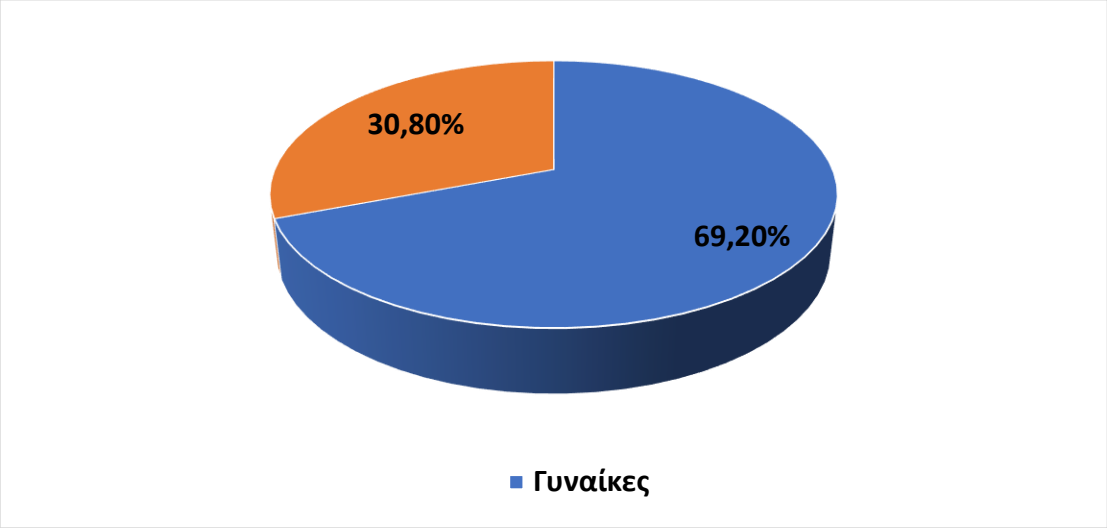
- Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων (Frequencies, Crosstabs): Η ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις που έχουμε επιτρέψει στους συμμετέχοντες μας να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις.
- T- test ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample t- test): Θεωρείται κατάλληλος στην περίπτωση συγκριτικού ελέγχου μέσων όρων που προέρχονται από δύο ανεξάρτητα δείγματα.
- Pearson chi square test, για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των παρατηρηθεισών απαντήσεων, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος pearson.

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του πληθυσμού της έρευνα

4.1.1 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Φύλο

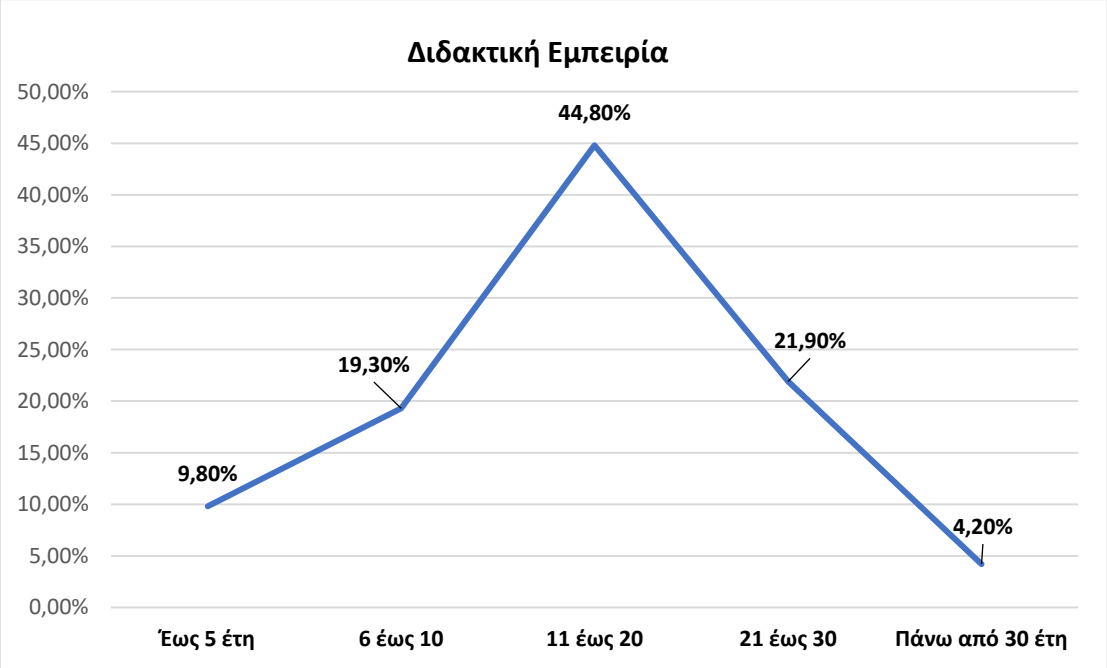
Σχήμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών



Το 69,2% του δείγματος μας είναι γυναίκες και το 30,8% είναι άντρες (σχήμα 1).

4.1.2 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας

Σχήμα 2: Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει διδακτική εμπειρία (σχήμα 2) από 11 έως 20 έτη (44,8%).

4.1.3 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Επίπεδο Σπουδών

Σχήμα 3: Επίπεδο Σπουδών



Μόνο το 34,2% του δείγματός μας δεν έχει άλλες σπουδές (σχήμα 3).

4.2 Ερωτήματα της ερευνητικής μελέτης

1ο Ερώτημα:

- Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις).

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επέλεξαν στις περισσότερες απαντήσεις τους ως παράγοντα που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο (12,5%), έπειτα, την ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου (11,7%), τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού (10,8%), τη θετική στάση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (10,3%), το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς (9,4%) και ακολουθούν, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (8,8%), τα Αναλυτικά Προγράμματα και η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία (8,7%), η άποψη της οικογένειας για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί (7,6%), το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (6,8%) και τέλος το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (4,7%), το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου (4,4%) και η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου (4,4%).

2ο Ερώτημα:

- Πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές δεξιότητες για την μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

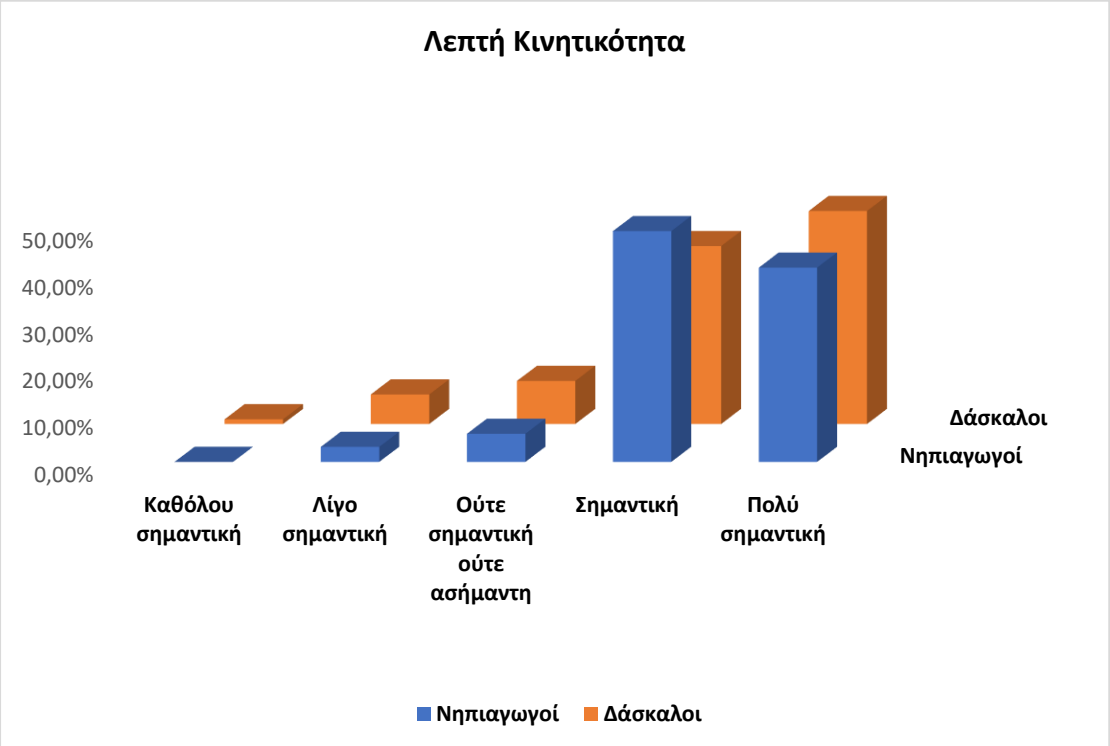
Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο:

- να κατανοούν ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες
- να κατανοούν τη σχέση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων
- να ελέγχουν το θυμό τους
- να μπορούν να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις
- να μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιράζονται
- να γνωρίζουν κανόνες και να τους τηρούν
- να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους
- να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβονται το παιχνίδι των άλλων
- να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και
- να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα

3ο Ερώτημα:

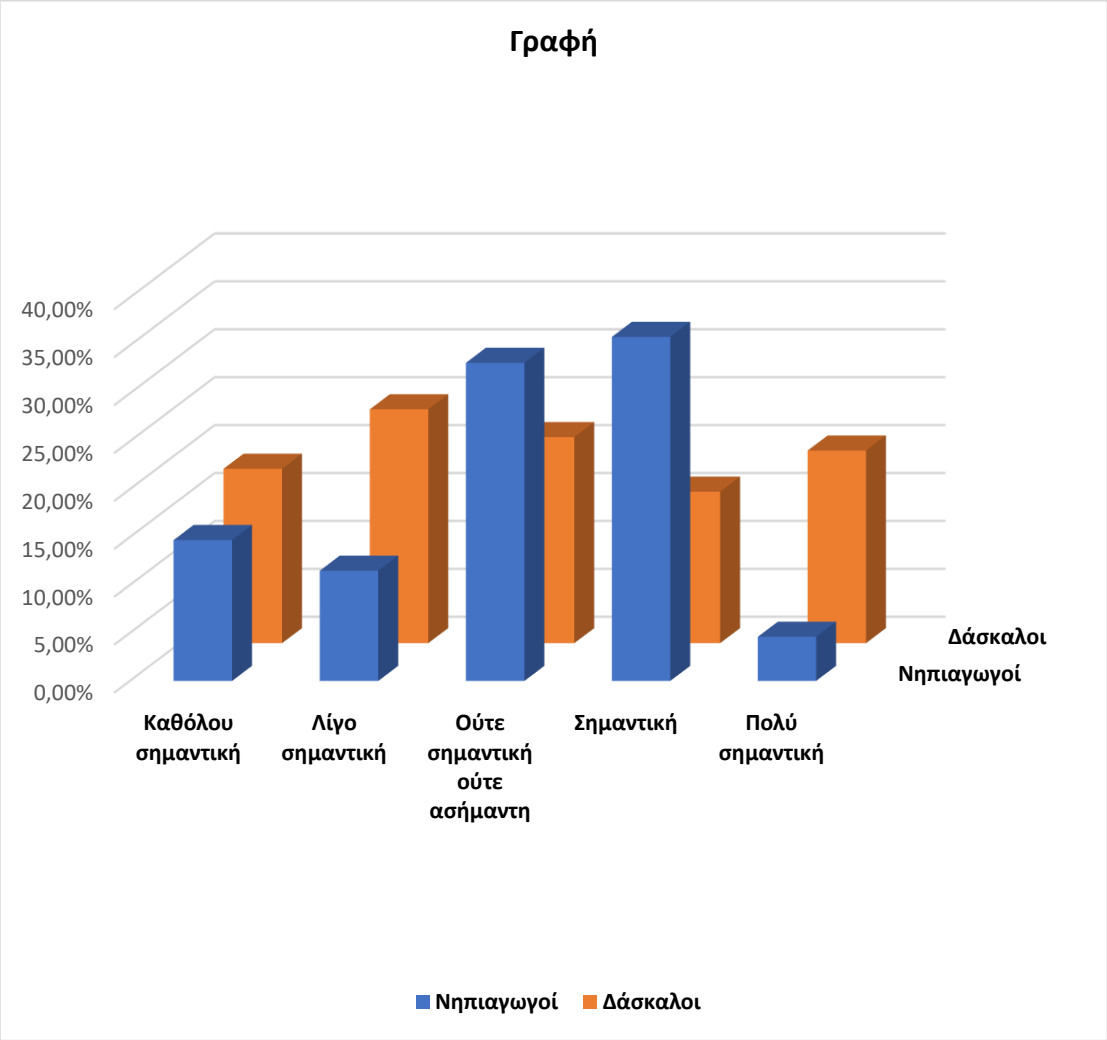
- Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μια από τις παρακάτω ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο:

Σχήμα 4: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεπτή Κινητικότητα



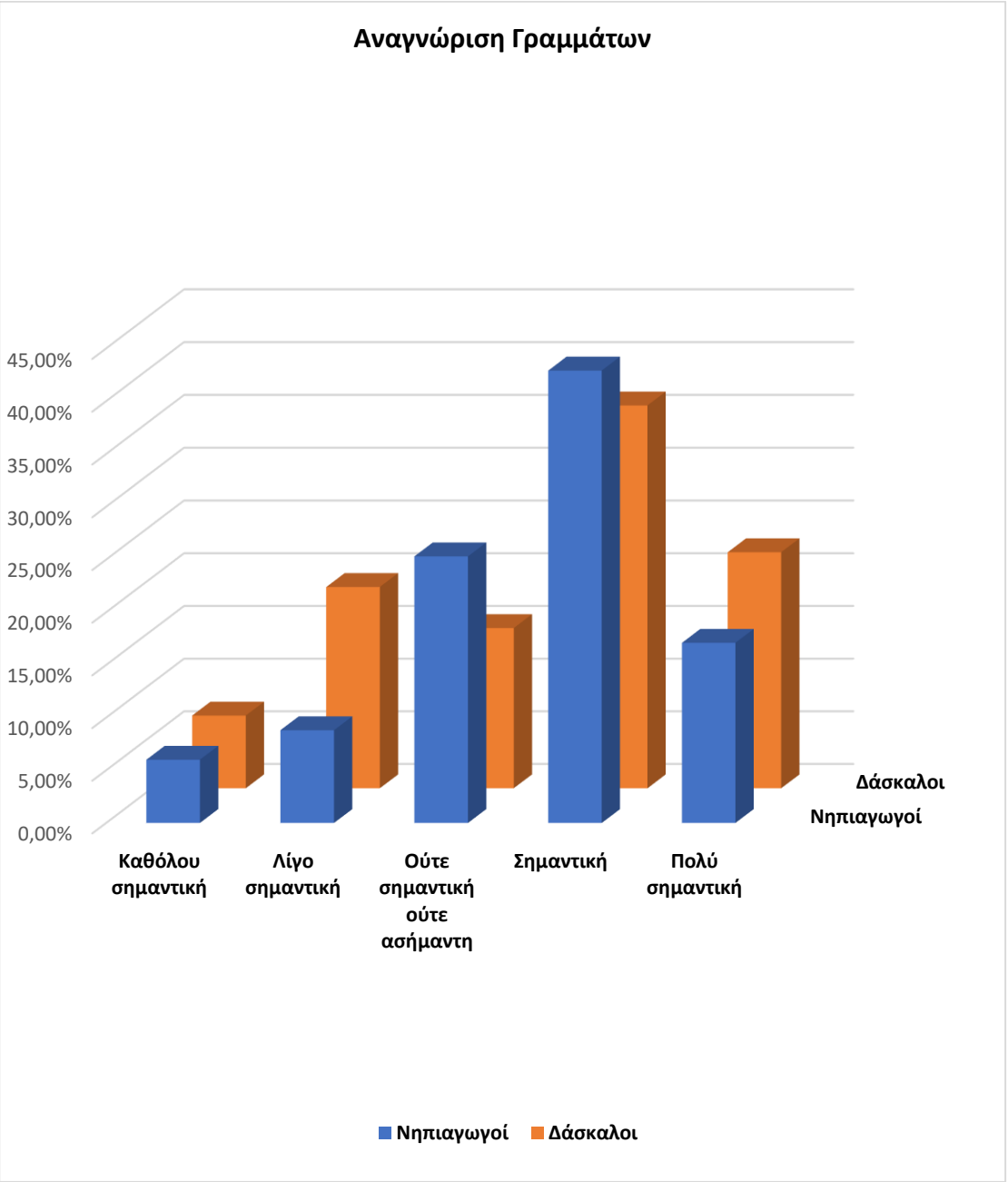
Όλοι οι εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο μαθητής θα πρέπει να αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (σχήμα 4) για να μεταβεί ομαλά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Την επιλέγουν ως σημαντική (42,7%) και πολύ σημαντική (43,8%) ικανότητα. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά υπάρχει στα ποσοστά των δασκάλων που θεωρούν τη λεπτή κινητικότητα καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική, ενώ για τους νηπιαγωγούς τα ποσοστά αυτά είναι εξαιρετικά χαμηλά.

Σχήμα 5: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γραφή



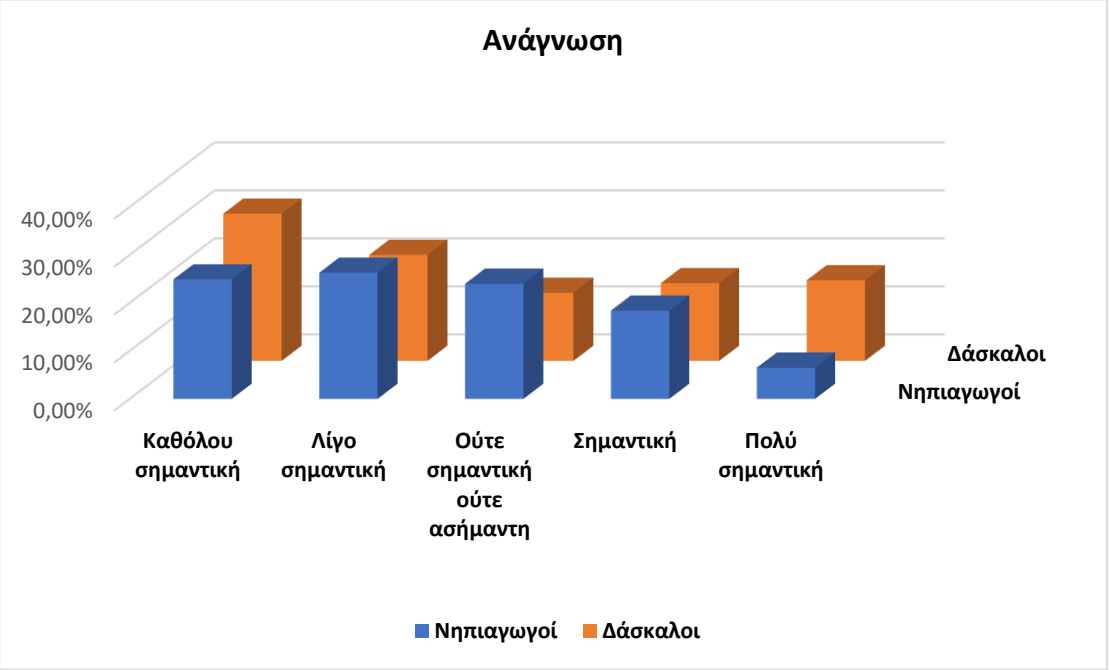
Συνολικά, το 42,6% των δασκάλων πιστεύει ότι είναι λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα το παιδί να ξέρει να γράφει για να μεταβεί στο δημοτικό σχολείο (σχήμα 5). Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε και το 35,9% που έχει την άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι σημαντικό να ξέρουν να γράφουν για να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Οι νηπιαγωγοί σε ένα μεγάλο ποσοστό (33,2%) είναι ουδέτεροι. Το 40,5% αθροιστικά, την αξιολογεί σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική ικανότητα που είναι αθροιστικά, για τους δασκάλους στο 42,6% ενώ για τους νηπιαγωγούς στο 26,2%.

Σχήμα 6: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Γραμμάτων



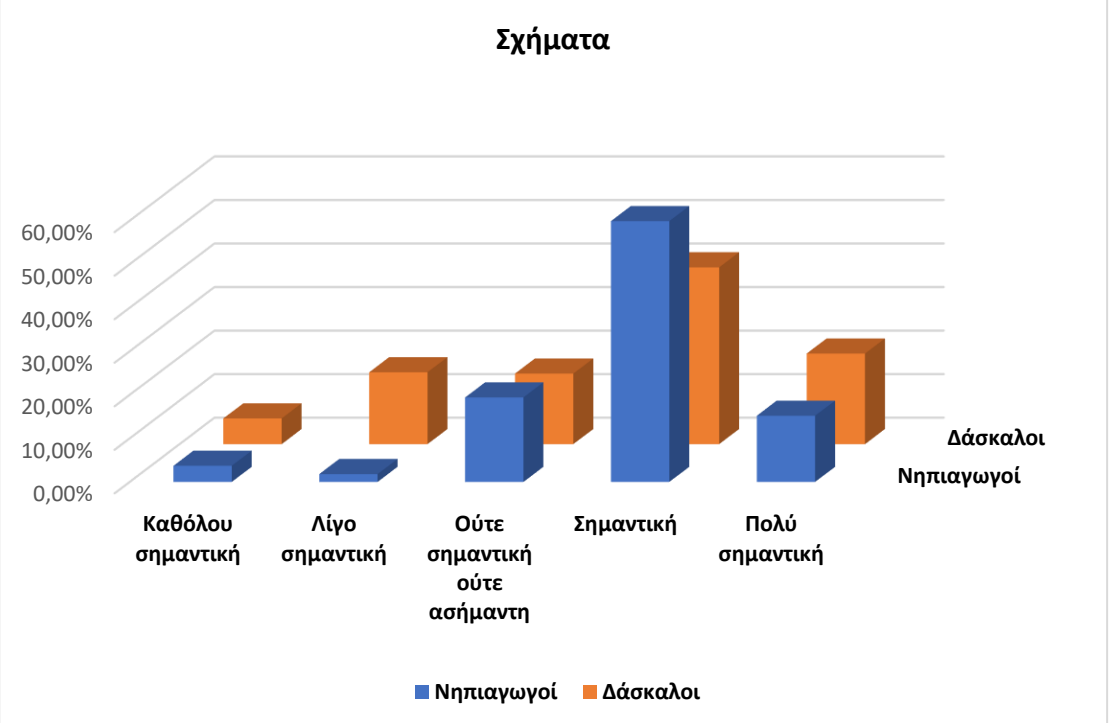
Σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους η αναγνώριση των γραμμάτων για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (σχήμα 6). Αθροιστικά, το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 60% και για τους δασκάλους 58,7%. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη ικανότητα, για τους δασκάλους είναι 15,2% και για τους νηπιαγωγούς στο 25,3% και για το ποσοστό που τη θεωρεί λίγο σημαντική, για τους δασκάλους είναι 19,1% και για τους νηπιαγωγούς στο 8,8%.

Σχήμα 7: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ανάγνωση



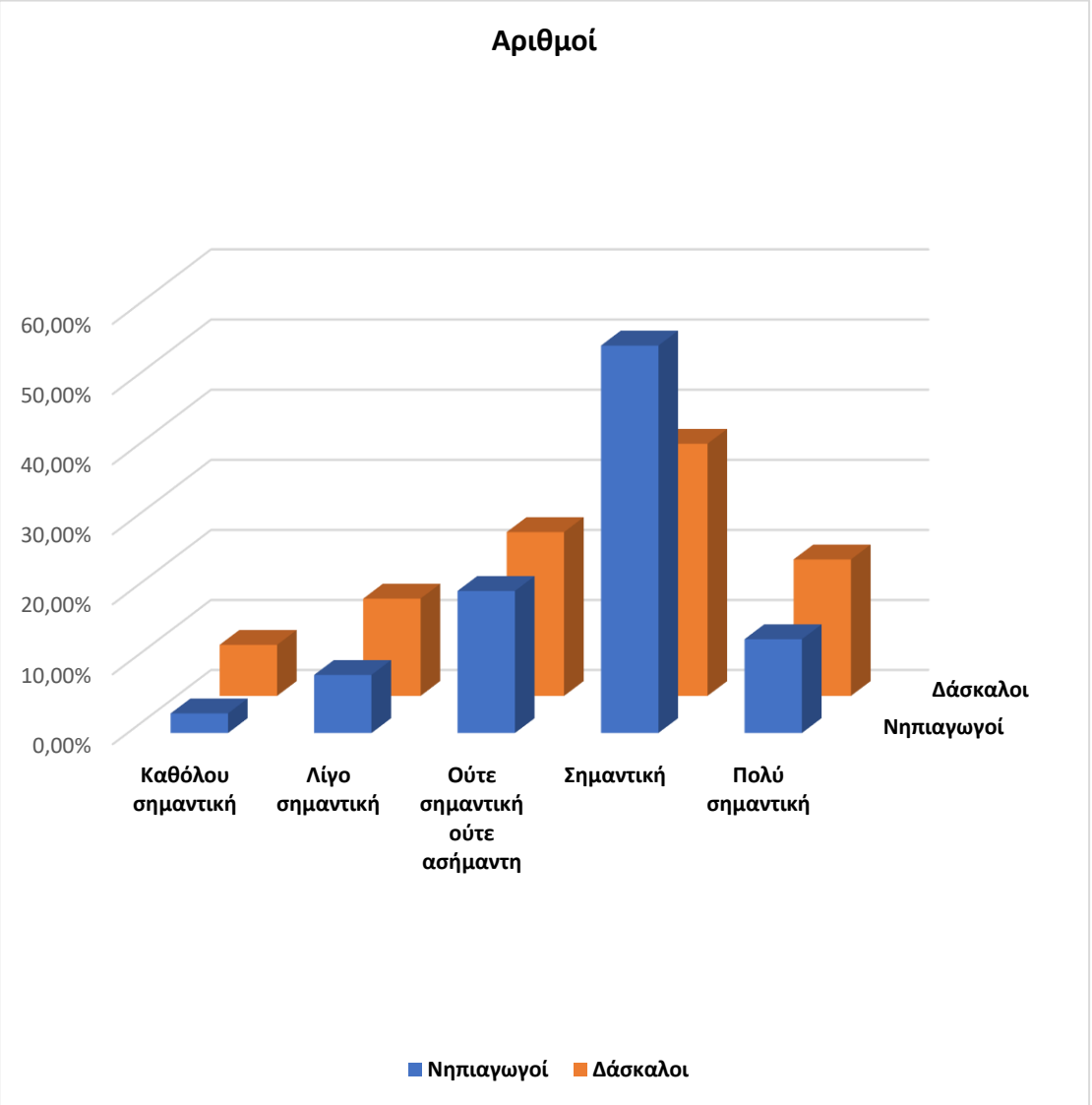
Το παιδί να ξέρει να διαβάζει δεν αξιολογήθηκε από τους Νηπιαγωγούς και Δασκάλους ως σημαντική ικανότητα (σχήμα 7). Αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 51,2% τη θεωρούν καθόλου και λίγο σημαντική ικανότητα για τη μετάβαση, παρόμοιο το ποσοστό για τους δασκάλους (52,8%). Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη ικανότητα, για τους δασκάλους είναι 14,2% και για τους νηπιαγωγούς στο 24,0% και για το ποσοστό που τη θεωρεί πολύ σημαντική, για τους δασκάλους είναι 16,8% και για τους νηπιαγωγούς στο 6,5%.

Σχήμα 8: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Σχημάτων



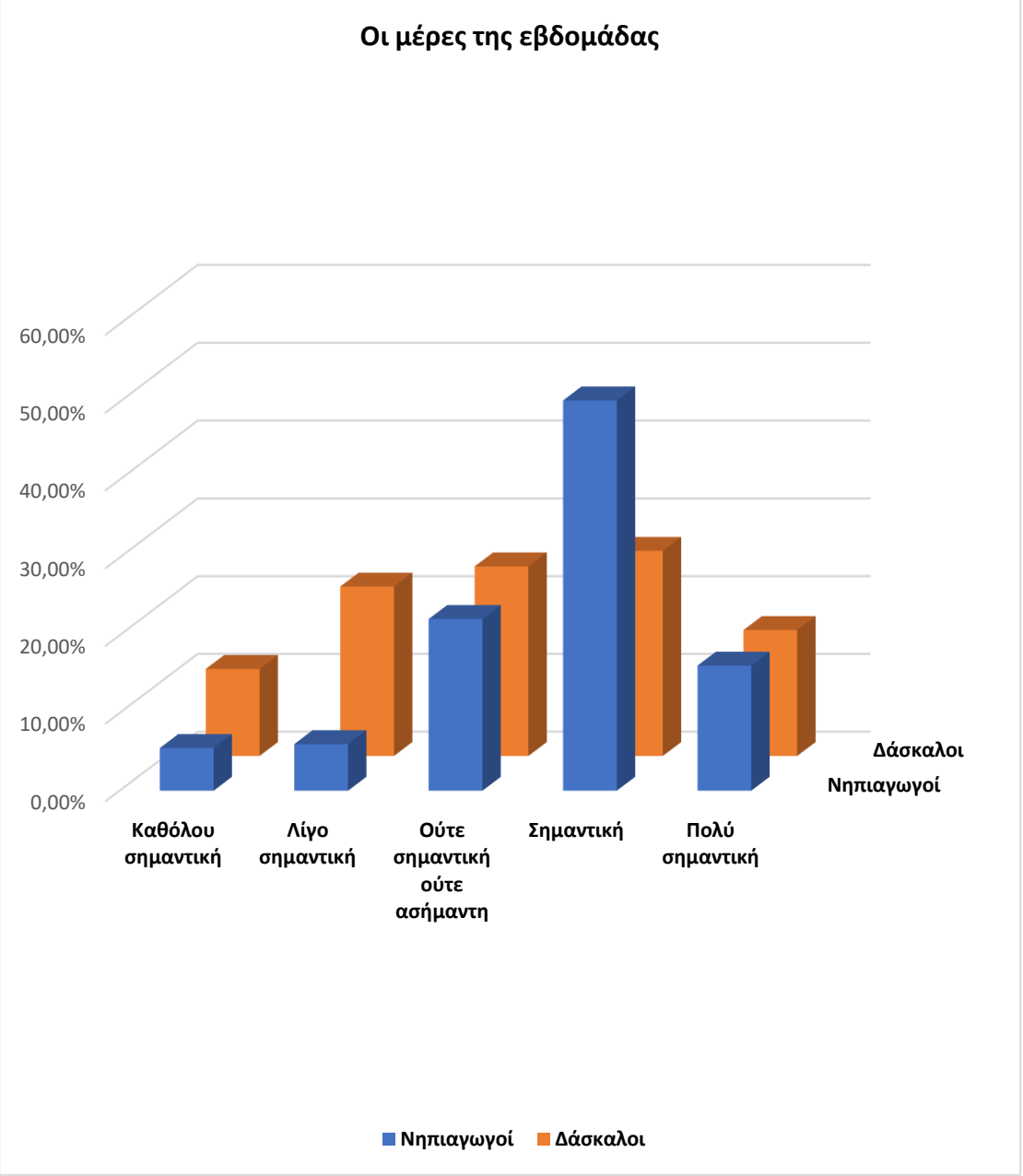
Οι νηπιαγωγοί έχουν την άποψη ότι η αναγνώριση σχημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική (59,9%) και πολύ σημαντική (15,2%) ικανότητα για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, το ίδιο πιστεύουν και οι δάσκαλοι, σημαντική (40,6%) και πολύ σημαντική (20,8%). Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό, λίγο σημαντική ικανότητα, που είναι για τους δασκάλους 16,5% ενώ για τους νηπιαγωγούς είναι εξαιρετικά χαμηλό 1,8% (σχήμα 8).

Σχήμα 9: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αρίθμηση



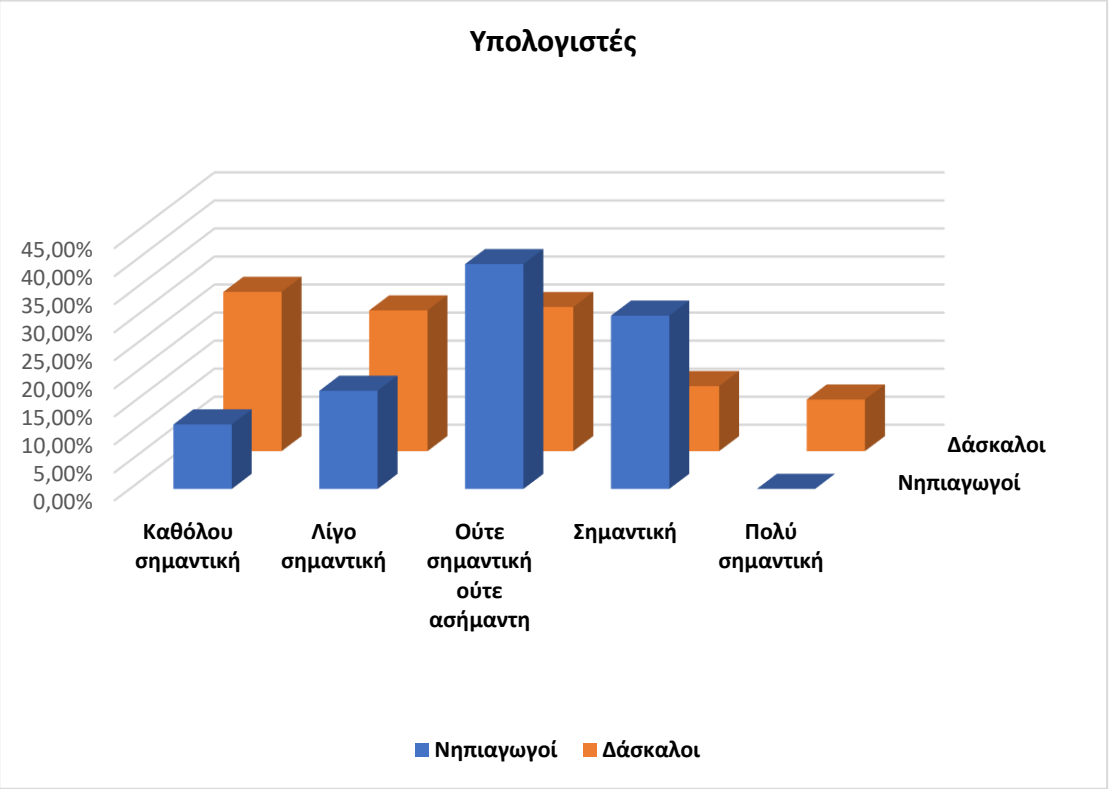
Σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα η αρίθμηση μέχρι το 10 για τους νηπιαγωγούς (68,7%), όπως επίσης και για τους δασκάλους (55,5%). Μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγοί, 20,3% και δάσκαλοι, 23,4%) που είναι ουδέτεροι, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα, που είναι αθροιστικά για τους δασκάλους 21,2% ενώ για τους νηπιαγωγούς είναι χαμηλότερο 11,1% (σχήμα 9).

Σχήμα 10: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προσέγγιση του Χρόνου



Όπως είναι φανερό από τον παραπάνω πίνακα, οι νηπιαγωγοί αξιολογούν ως σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα (66,3%) το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβεί από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο να μπορεί να πει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά. Μόνο το 11,5% θεωρεί αυτή την ικανότητα λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική. Οι απόψεις των δασκάλων είναι μοιρασμένες, σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα για το 42,6%, λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική για το 33,0%. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, σημαντική και πολύ σημαντική που είναι για τους νηπιαγωγούς υψηλότερα σε σχέση με αυτά των δασκάλων και λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα, που είναι αθροιστικά για τους δασκάλους υψηλότερα (σχήμα 10).

Σχήμα 11: Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: προγράμματα στον υπολογιστή



Οι δάσκαλοι τοποθετούνται αρνητικά για τη σημαντικότητα των προγραμμάτων του υπολογιστή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική για το 53,5% και αμφιταλαντεύεται το 25,7%. Οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (40,1%) και ένα υψηλό ποσοστό 30,9% τη θεωρούν σημαντική. Από τον έλεγχο X^2 (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Η διαφορά αφορά όλα τα ποσοστά που είναι διαφορετικά σε όλες τις απαντήσεις (σχήμα 11).

4ο Ερώτημα:

- Ποιες δραστηριότητες κατά τη γνώμη σας, θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1-9 (όπου 1: πιο σημαντικό έως 9: λιγότερο σημαντικό).

Πίνακας 1: Νηπιαγωγοί _ Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοεξυπηρέτηση	217	1,67	1,142	,078

Σωματογνωσία	217	3,92	1,854	,126
Προφορικός Λόγος	217	4,88	1,763	,120
Γραπτός Λόγος	217	7,07	1,714	,116
Λογικομαθηματική σκέψη	217	7,01	1,503	,102
Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων	217	4,82	2,085	,142
Κοινωνική ανάπτυξη και Συνεργασία	217	2,81	1,456	,099
Εξοικείωση με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου	217	5,23	2,429	,165
Καλλιτεχνική έκφραση και παιχνίδια ρόλων	217	7,59	1,579	,107

Αναλύοντας τα δεδομένα όσον αφορά τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο (πίνακας 1) διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι οι σημαντικότερες για τους νηπιαγωγούς (mean 1,67), έπειτα οι δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 2,81), στη συνέχεια οι δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψης μερών του σώματος (mean 3,92), ακολουθούν οι δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 4,82), οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 4,88), οι δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 5,23), λιγότερο σημαντικές οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 7,01), οι δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο (mean 7,07) και οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 7,59).

Πίνακας 2: Δάσκαλοι _ Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοεξυπηρέτηση	303	1,84	1,410	,081
Σωματογνωσία	303	4,53	2,410	,138

Προφορικός Λόγος	303	4,86	1,718	,099
Γραπτός Λόγος	303	7,11	1,690	,097
Λογικομαθηματική σκέψη	303	7,39	1,788	,103
Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων	303	4,52	1,797	,103
Κοινωνική ανάπτυξη και Συνεργασία	303	3,48	2,089	,120
Εξοικείωση με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου	303	3,87	2,082	,120
Καλλιτεχνική έκφραση και παιχνίδια ρόλων	303	7,01	1,735	,100

Οι δάσκαλοι επιλέγουν σε σημαντικότητα τις δραστηριότητες με την ακόλουθη σειρά (πίνακας 2), δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (mean 1,84) και δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 3,48) όπως και νηπιαγωγοί, στη συνέχεια δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 3,87), δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 4,52), δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψης μερών του σώματος (mean 4,53), δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 4,86) και λιγότερο σημαντικές τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 7,01), δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο (mean 7,11) και τις δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 7,39).

5. Συμπερασματική Συζήτηση

Η ερευνητική μας μελέτη όπως και άλλες ερευνητικές μελέτες, για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση υποστηρίζουν την ανάγκη κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να υπάρχει συνέχεια για τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσον αφορά τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Cronin et al., 2022 · O'Kane, 2015 · Στράτη, 2017). Η διεθνής έρευνα έχει υποστηρίξει ότι οι μαθητές με αναπηρία τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο αποκτούν γνωστικές δεξιότητες (Pyle & Bigelow, 2015). Υπάρχει βέβαια ο κίνδυνος μεταφοράς των στόχων μάθησης του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο και έτσι να αλλάξει ο χαρακτήρας του (Gunnarsdottir, 2014 · Jensen et al, 2013).

Τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εφόσον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο. Είναι σημαντική όμως, η ενίσχυση της παρατήρησης και η διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης (Sakellariou et al, 2021). Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης και

εφοδιάζουν τα παιδιά με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Kaplan et al, 2009 · Μπέση, 2019). Έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται ανεξάρτητα, να συμμετέχουν σε ομάδες, να ακολουθούν τις οδηγίες, και να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που παρέχονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών, διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Foster, 2013).

Ένα σημαντικό στοιχείο για τη σχολική ετοιμότητα είναι οι πρακτικές στην τάξη (Behind, 2002 · Cronin et al., 2022). Η Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης (National Reading Panel, 2000) αξιολόγησε τη σχετική βιβλιογραφία στον τομέα της ανάγνωσης και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η φωνολογική ευαισθητοποίηση, η ευχέρεια λόγου, το λεξιλόγιο, και η κατανόηση είναι σημαντικοί τομείς στη διδασκαλία της ανάγνωσης που πρέπει να αντιμετωπιστούν στην τάξη. Δεδομένου ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία είναι πιθανόν να έχουν έλλειμμα στους τομείς της φωνολογικής ευχέρειας, είναι ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη, να διδαχτούν γλωσσικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές ανάγνωσης (Fox, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να στραφεί προς μια προσέγγιση βασισμένη περισσότερο στο παιχνίδι με στόχο την εξομάλυνση των μεταβάσεων για τα νήπια (Μπάνου κ.α., 2020). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν κατά καιρούς εκφράσει την αξία του παιχνιδιού ως μεθοδολογία μάθησης, η πίεση των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε μια πιο ακαδημαϊκή εστίαση στο νηπιαγωγείο σε επίπεδο δημοτικού σχολείου δημιουργεί προβλήματα.

Στην έρευνά μας, η άποψη της οικογένειας για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου δε θεωρούνται από τους πιο σημαντικούς παράγοντες. Είναι σημαντικό όμως, όσον αφορά τους παράγοντες για το παιδί και την οικογένεια, να υπάρχει υποστήριξη των οικογενειών κατά τη διαδικασία της μετάβασης και να ενισχύεται η συμμετοχή τους. Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης (Rosenkoetter et al., 2009).

Η εκπαίδευση των νηπίων και η προετοιμασία για το νέο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη και σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Sakellariou et al., 2020). Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα παιδιά αποκτούν ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία (Μπέση & Στράτη, 2018 · Σακελλαρίου κ.α., 2019). Στις συμπεριληπτικές τάξεις, είναι σημαντικό επίσης να αξιοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας δεν αξιολόγησαν σημαντικό τα παιδιά με αναπηρία να ξέρουν απλά προγράμματα στον υπολογιστή. Ωστόσο, καθίσταται αναγκαίο για τους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να τροποποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών και ιδιαίτερα του υπολογιστή (Ayda et al., 2020).

Ο καθορισμός ενός ατόμου υπεύθυνου για τον συντονισμό της μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της μετάβασης (Rous et al., 2007). Επιλέγεται όμως από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας στις τελευταίες θέσεις. Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο κράτους, κρίνονται απαραίτητα για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι οι

αρμόδιοι για θέματα παιδείας και σχεδιασμού προγραμμάτων, θα πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία και οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων. Τα θέματα που αφορούν την επιτυχή μετάβαση είναι αλληλένδετα και δημιουργούν το πλαίσιο για τη θετική πορεία της μάθησης και της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο γενικό ενιαίο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαφίδης, Κ. (2011). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*.

Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017). *Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μετάβασης.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (DOI 10.12681/eadd/44126).

Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Γουργιώτου, Ε., & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2020). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο 1ο πανελλήνιο Συνέδριο *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση.* Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Μπέση, Μ. (2019). *Πρακτικές εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια πανελλήνια έρευνα.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (DOI 10.12681/eadd/46102).

Μπέση, Μ., & Στράτη, Π. (2018). Ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 80*, 62-70.

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *4*, 53-65.

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2019). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Στα Πρακτικά *2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία* (Επιμ. Σακελλαρίου Μ.). Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y representaciones*, *8*(3), 43.

Behind, N. C. L. (2002). *No child left behind act.* Washington, DC: US Department of Education.

Berlin, L.J., Dunning, R.D., & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*, 247-254.

Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1-19.

Foster, K. M. (2013). *Self-Reported Early Intervention Transition Practices of Special Education Directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for Policy and Practice* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Fox, R. (2015). *Based Strategies for Students with Learning Disabilities: Focus on Phonics and Fluency.*

Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'?. *International Journal of Early Years Education*, *22*(3), 242-250.

Jensen, A. S., Hansen, O. H., & Broström, S. (2013). Transition to school: Contemporary Danish perspectives. *International perspectives on transition to school,* 72-84. Routledge.

Kaplan, G., Mart, S., & Diken, İbrahim H. (2022). Transition to school process of children with disadvantages: A literature review. *Journal of Childhood, Education & Society*, *3*(1), 28–47. https://doi.org/10.37291/2717638X.202231106.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-29.

McIntyre, L. L., & Wildenger, L. K. (2011). Examining the State of the Science. *Transitions to Early Care and Education*, 21-31.

McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., Reed, F.D.D.R., & Wildenger, L.K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal, 38,* 259-263.

McLean, M. E., Snyder, P., Smith, B. J., & Sandall, S. R. (2002). The DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education: Social validation. *Journal of Early Intervention*, *25*(2), 120-128.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

O'Kane, M. (2015, October). Multiple transitions. In *A Paper prepared for the symposium Early Educational Alignment: Reflecting on Context, Curriculum and Pedagogy.*

Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *43*(5), 385-393.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, D. A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A Review of Research in Early Childhood Transition: Child and Family Studies Technical Report# 5.*

Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18.

Rous, B.S., & Hallam, R.A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 232-240.

Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P, & Mitsi, P. (2021). *Developmentally Appropriate Transition Practices: A Successful Transition for all Children within the Greek School and Preschool Environments.* LAMBERT Academic Publishing.

Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing.

Sakellariou, M. Strati, P., & Mitsi, P., (2020). *Greek Educators on co- inclusive education. Views and Practices on General School.* LAMBERT Academic Publishing.

Strati, P. (2018). *La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento.* Εκδόσεις: ΔΙΑΔΡΑΣΗ, ISBN: 978-618-5059-97-2.

Wesley, P. W., & Buysse, V. (2006). Ethics and evidence in consultation. *Topics in early childhood special education*, *26*(3), 131-141.

Σχολικές Βιβλιοθήκες ή Σχολικά Πληροφοριακά Κέντρα στα Σχολεία μας;

Ζάχος Γεώργιος

τ. Διευθυντής της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

&

τ. Γενικός Διευθυντής της της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος

Περίληψη

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας των χωρών με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα λειτούργησαν μεταπολεμικά Βιβλιοθήκες που στήριζαν την προσφερόμενη σχολική εκπαίδευση, διανύοντας ήδη μια μεγάλη μορφολογική και λειτουργική διαδρομή: Από την παραδοσιακή μορφή Βιβλιοθήκης, που στηριζόταν στις έντυπες πηγές και κατείχε σημαντικό χώρο του σχολικού κτηρίου για τη στέγασή της, μετέβησαν σταδιακά στη Σχολική Βιβλιοθήκη που στηριζόταν, σε μεγάλο βαθμό, στις

ηλεκτρονικές πηγές και λιγότερο στις έντυπες. Κατά τα τελευταία μάλιστα χρόνια η ανάπτυξη του συμμετοχικού Web 2.0 δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια μορφή Σχολικής Βιβλιοθήκης που πλέον λειτουργεί ως το *«Πληροφοριακό Κέντρο του Σχολείου (iCentre)»*, σε άμεση οργανωτική και λειτουργική σχέση με τις πληροφορικές υποδομές και τις σχετικές με αυτές εκπαιδευτικές δράσεις και δομές του σχολείου. Εντούτοις, τα σχολεία στη χώρα μας, στη συντριπτική πλειονότητά τους, και παρά τα παραδείγματα ορισμένων σημαντικών Σχολικών Βιβλιοθηκών στο παρελθόν και κάποιες αλυσιτελείς προσπάθειες καθιέρωσής τους που ακολούθησαν σχετικά πρόσφατα, ουσιαστικά στερούνται Σχολικών Βιβλιοθηκών. Όμως, με την εκμετάλλευση της πληροφοριακής τεχνολογίας, με μικρές κτιριακές παρεμβάσεις, με τη διάθεση πόρων κι ακόμη με θέληση για αλλαγή και εκσυγχρονισμό, από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας αλλά και από τους εκπαιδευτικούς μας- μπορούμε κι εμείς να οδηγηθούμε κατευθείαν στο τρίτο στάδιο εξέλιξης των Σχολικών Βιβλιοθηκών μας, κατά τα διεθνή πρότυπα, δημιουργώντας στα σχολεία μας *«Σχολικά Πληροφοριακά Κέντρα»,* που θα ενσωματώνουν: λειτουργίες βιβλιοθήκης, πληροφοριακής στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, εκπαίδευσης των μαθητών στον πληροφοριακό αλφαβητισμό και στην πληροφοριακή τεχνολογία και εκμετάλλευση των πρακτικών του συμμετοχικού Web 2.0.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολική Βιβλιοθήκη, Σχολικό Πληροφοριακό Κέντρο, Σχολική Εκπαίδευση, Σχολικές Βιβλιοθήκες – Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Αν και μη ειδικός σε θέματα της σχολικής εκπαίδευσης, θα μου επιτρέψετε να αναφέρω μερικά χαρακτηριστικά που κατά την άποψη μου θα πρέπει να έχει η σχολική εκπαίδευση σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών.

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσαρμόζεται διαρκώς και να παρακολουθεί τα μεταβαλλόμενα τεχνολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα στα οποία λειτουργεί. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής του να αλλάζουν και, εκτός από τις γνώσεις που μεταδίδουν, πρέπει να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας, της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης. Ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει, επίσης, να εκπαιδεύει τους μαθητές του στον πληροφοριακό γραμματισμό (Information Literacy) και την ηθική χρήση των κοινωνικών δικτύων και της τεχνολογίας.Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που διέθεταν ως ουσιώδη υποδομή των σχολείων τους Βιβλιοθήκες έχουν ακολουθήσει τις εξελίξεις και τις έχουν ήδη προσαρμόσει στις νέες τεχνολογικές και κοινωνικές πραγματικότητες. Αφού λειτούργησαν δηλαδή για χρόνια «παραδοσιακές» σχολικές Βιβλιοθήκες, στις οποίες οι έντυπες συλλογές ήταν το σημείο αναφοράς τους, οπότε η διαρρύθμιση των χώρων τους και οι υπηρεσίες τους εξαρτώνταν από αυτές, τροποποίησαν εν συνεχεία την αποστολή, τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά τους: Με την ενσωμάτωση της πληροφοριακής τεχνολογίας και λαμβάνοντας υπόψη και τις αλλαγές στις μαθησιακές συνήθειες των μαθητών, άλλαξαν σταδιακά τις σχολικές Βιβλιοθήκες τους, μετατρέποντάς τες σε υβριδικούς χώρους πρόσβασης στην πληροφόρηση και τη μάθηση με τη χρήση έντυπων αλλά, επιπροσθέτως, *και* ψηφιακών συλλογών και μέσων.

Για παράδειγμα στη Δανία η Σχολική Βιβλιοθήκη αποτελεί επίσημο-οργανικό τμήμα κάθε σχολείου που πρέπει να στελεχώνεται με εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην εξυπηρέτηση μαθητών και δασκάλων στο περιβάλλον και τη χρήση της. Ήδη από το 2005, ο υπεύθυνος της Βιβλιοθήκης εκπαιδευτικός οφείλει να έχει, επιπροσθέτως, εκπαιδευτεί *και* στην οργάνωση Βιβλιοθήκης (Librarianship) *και* στην επιστήμη της Πληροφόρησης (Information Science).

2. Η Σχολική Βιβλιοθήκη στην εποχή του ψηφιακού περιεχομένου και των πηγών του Διαδικτύου

Από τα τέλη του 20ού και κατά τον 21ο αι. που πλέον διανύουμε, με την ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας των δικτύων και την εμφάνιση του συνεργατικού Web 2.0, έχει δημιουργηθεί μια γενιά μαθητών και εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλώσει όχι μόνο σε έναν κόσμο ψηφιακών πληροφοριών αλλά και σε έναν κόσμο αλληλεπίδρασης και ιδεατής συνεργασίας μέσω του διαδικτύου τόσο με ηλεκτρονικές πηγές όσο και με διασυνδεδεμένους άλλους χρήστες του.

Σε αυτό το περιβάλλον προκύπτει το εύλογο ερώτημα: Στο Σχολείο του 21ου αιώνα χρειαζόμαστε Βιβλιοθήκη; Αν η απάντηση είναι καταφατική, τότε ποιά θα πρέπει να είναι η αποστολή και ο ρόλος της;

Προσαρμοζόμενες στις νέες αυτές συνθήκες οι Σχολικές Βιβλιοθήκες, στις χώρες που τα εκπαιδευτικά συστήματά τους παρακολουθούν στενά τις εξελίξεις της πληροφοριακής τεχνολογίας καθώς και τις αλλαγές στις μαθησιακές συνήθειες των μαθητών, άλλαξαν και μετατράπηκαν σε «Σχολικές Βιβλιοθήκες 2.0».

Με την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών πηγών, αρχικά σε μαγνητικά αποθηκευτικά μέσα και, εν συνεχεία, μέσω του διαδικτύου και των νέων μέσων δικτύωσης και πρόσβασης σε αυτές, οι Σχολικές Βιβλιοθήκες μετατράπηκαν σε ψηφιακούς, κατεξοχήν, χώρους πρόσβασης στην πληροφόρηση και τη μάθηση. Είναι προφανές ότι στις Βιβλιοθήκες αυτές η σπουδαιότητα των έντυπων συλλογών για τη στήριξη της εκπαιδευτικής πράξης του Σχολείου μειώθηκε. Συνακόλουθα, περιορίστηκε η ανάγκη για αναγνωστήρια, καθώς οι σχολικές τάξεις είχαν πλέον τη δυνατότητα πρόσβασης σε μαθησιακούς πόρους χωρίς τη διακοπή του μαθήματος που απαιτούσε η μετάβαση από την τάξη στους χώρους της Βιβλιοθήκης.

Ως αποτέλεσμα, οι ανάγκες για φυσικούς χώρους στέγασης των συλλογών, του αναγνωστηρίου και των υπηρεσιών της Βιβλιοθήκης εύλογα περιορίστηκαν, προέκυψε όμως η ανάγκη για την εγκατάσταση και τη χρήση μιας σειράς ηλεκτρονικών συσκευών και εργαλείων, όπως Η/Υ, εκτυπωτές, εξοπλισμός δικτύωσης κ.ά.

Αυτός ο νέος φυσικός και ψηφιακός χώρος έλαβε διάφορες ονομασίες όπως «Σχολικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης», «Κέντρο Μέσων του Σχολείου», «Χώρος Μάθησης του Σχολείου», Χώρος Συνεργατικής Μάθησης (Learning Commons), Κέντρο Πληροφόρησης (icentre) κ.ά. Ανεξάρτητα από την ονομασία, κάνουμε πλέον λόγο για έναν χώρο μάθησης, όπου λαμβάνουν χώρα πολιτιστικές, κοινωνικές και πνευματικές ανταλλαγές, συχνά με τη μεσολάβηση των πόρων της συλλογής της αλλά χωρίς να περιορίζονται μόνο σε αυτούς.

Αυτή η σχολική μονάδα αναμφισβήτητα ενθαρρύνει και επιδιώκει τη συμμετοχή και την εξοικείωση των μαθητών με τα νέα τεχνολογικά μέσα εφαρμογής της πληροφορικής. Οι ανάγκες των μαθητών για πληροφορίες και γνώση εκπληρώνονται μέσα από τις συλλογές της αλλά και την ευρηματικότητα, την ψυχαγωγία, την ηλεκτρονική πληροφόρηση καθώς και τη δυνατότητα να δημιουργούν το δικό τους περιεχόμενο και να το προσθέτουν σε αυτό που ήδη υπάρχει.

Στην νέα αυτή Σχολική Μονάδα μεταβαίνουμε από τη «Βιβλιοθήκη ως Χώρος» και τον «Μαθητή μέσα στη Βιβλιοθήκη» στη «Βιβλιοθήκη στη ζωή του Μαθητή», καθώς λειτουργεί ως προέκταση της τάξης. Λειτουργεί όχι απλά ως πηγή πληροφοριών αλλά ως χώρος ενεργού μάθησης.

Στο χώρο αυτό, σπουδαίο ρόλο έχουν ο εξοπλισμός πληροφορικής, το γρήγορο διαδίκτυο και η εκπαίδευση και υποστήριξη στη χρήση των μέσων, στην επιλογή και την αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης που χρησιμοποιούνται.

3. Το Σχολικό Πληροφοριακό Κέντρο (School Icentre)

Το μοντέλο αυτής της Βιβλιοθήκης, που πλέον γίνεται «Σχολικό Πληροφοριακό Κέντρο», καταδεικνύει την εστίαση στη συνεργατική μάθηση, που γίνεται ολοένα και σημαντικότερη στην εκπαιδευτική διαδικασία του Σχολείου. Τα «Σχολικά Πληροφοριακά Κέντρα», λειτουργούν ως φυσικά και ιδεατά κέντρα μάθησης, που επεκτείνουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο που γίνεται μέσα στην τάξη, αλλά και που στοχεύουν και στην απόκτηση από τους μαθητές δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας (κυρίως της πληροφορικής) και αντιμετώπισης του πληροφοριακού και τεχνολογικού αναλφαβητισμού.

Η κυριαρχία των ηλεκτρονικών πηγών και εργαλείων πληροφορικής οδήγησε εντέλει στην ενσωμάτωση των δράσεων των Σχολικών Εργαστηρίων Πληροφορικής με αυτές της Βιβλιοθήκης.

Το μοντέλο αυτό εξαπλώθηκε και πολλά σύγχρονα Σχολεία επέλεξαν να κάνουν προσεκτική επιλογή και να περιορίσουν τις έντυπες συλλογές τους υπέρ των ψηφιακών πόρων και να μετατρέψουν τους χώρους της Βιβλιοθήκης τους σε χώρους Ηλεκτρονικής Μάθησης. Στα Σχολεία μάλιστα αυτά, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί-βιβλιοθηκονόμοι που λειτουργούν τις Μονάδες αυτές έπρεπε να έχουν ως ουσιαστικό προσόν γνώσεις πληροφορικής.

Τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικές μελέτες που έδειξαν τη μεγάλη σημασία τής ανάγνωσης για τη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πολλές μάλιστα ότι η ανάγνωση έντυπων βιβλίων υπερέχει της αντίστοιχης των ψηφιακών.[1] Ήδη καταγράφεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και αναγνώριση της σπουδαιότητας των έντυπων βιβλίων και της ανάγνωσης τους[2], γεγονός που οδηγεί σταδιακά σε μια ισόρροπη χρήση ψηφιακών και έντυπων πηγών πληροφόρησης-μάθησης.

4. Οι Βιβλιοθήκες στα Ελληνικά Σχολεία

Σε μελέτη που διενεργήσαμε στην Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τη συμβολή της Μονάδας Ολικής Ποιότητας των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΜΟΠΑΒ) αποτυπώσαμε την κατάσταση στην οποία ευρίσκονται οι Βιβλιοθήκες στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δημιουργήθηκαν το έτος 2000 με

[1] John R MacArthur, "A groundbreaking study shows kids learn better on paper, not screens". Now what?, The Guardian,17-01-2024
https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/jan/17/kids-reading-better-paper-vs-screen .

[2] Survey finds that 62% of 16 to 24-year-olds prefer traditional books over their digital equivalents, The Guardian, 25-11-2013 (https://www.theguardian.com/books/2013/nov/25/young-adult-readers-prefer-printed-ebooks)

Chloe Mac Donnell, 'Reading is so sexy': gen Z turns to physical books and libraries, 2-02-2024 (https://www.theguardian.com/books/2024/feb/09/reading-is-so-sexy-gen-z-turns-to-physical-books-and-libraries)

χρηματοδότηση του ευρωπαϊκού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ επί Υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη και άλλων που έγιναν με πρωτοβουλίες διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών[3].

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι μόνο οι μισές περίπου από τις Βιβλιοθήκες που δημιουργήθηκαν λειτουργούσαν (47 %) για μερικές ώρες εβδομαδιαίως ενώ οι περισσότερες ήταν κλειστές και δεν λειτουργούσαν (53%). Όσες από αυτές λειτουργούσαν βασίζονταν μόνο στο έντυπο υλικό.

Η πραγματικότητα έδειξε ότι Παρά τις δεκάδες νομοθετικές διατάξεις, υπουργικές αποφάσεις[4] και εξαγγελίες για την ίδρυση και την λειτουργία Βιβλιοθηκών στα Σχολεία μας ελάχιστα έχουν υλοποιηθεί και τα Σχολεία μας δεν διαθέτουν Βιβλιοθήκες.

Ενώ όμως η υλοποίηση των προβλέψεων για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες μένει μέχρι στιγμής «στα χαρτιά», εντούτοις, υλοποιήθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, οι προβλέψεις για τη δημιουργία και τη λειτουργία *Σχολικών Εργαστηρίων Πληροφορικής & Εφαρμογών Πληροφορικής* σε όλα τα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) στις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης για τον συντονισμό και την υποστήριξή τους[5].

Εξετάζοντας τον κανονισμό λειτουργίας του *Σχολικού Εργαστηρίου Πληροφορικής & Εφαρμογών Η/Υ (Σ.Ε.Π.Ε.Η.Υ.),* ο οποίος αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο χρήσης, οργάνωσης και λειτουργίας του, διαπιστώνουμε ότι στα συστατικά μέρη του περιλαμβάνονται μεν βιβλία και έντυπα καθώς και αρχεία εγγράφων σχετικά με το Εργαστήριο και τα μαθήματα Πληροφορικής, όχι όμως και ο εξοπλισμός που εξυπηρετεί άλλες ανάγκες του σχολείου, π. χ. υπολογιστές για γραμματειακή υποστήριξη, Βιβλιοθήκες, εργαστήρια Φυσικών Επιστημών κ.ά.[6]

---

[3] Η έρευνα έγινε δειγματολογικά μεταξύ των 757 Σχολικών Βιβλιοθηκών που εντοπίστηκαν. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στην «Έρευνα Σχολικών Βιβλιοθηκών», Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2017. (Αδημοσίευτη). Την επιστημονική επιμέλεια της έρευνας είχε ο Δρ. Ζάχος Γεώργιος και τη συγκέντρωση και επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποίησαν οι Χρυσάφη Λουκία, Noemi Moreno και Σακκά Φωτεινή.

[4] Για μια αναλυτική παρουσίαση της σχετικής νομοθεσίας, Υπουργικών Αποφάσεων κ.ά. στο Σοφία Β. Σασκαλίδου, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης, που διαθέτουν Σχολική Βιβλιοθήκη ΕΠΕΑΕΚ, σε σχέση με την αξιοποίηση της Σχολικής Βιβλιοθήκης στο πλαίσιο της βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής τους Μονάδας», ΕΑΠ, Εργασία Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών/ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής (Διπλωματική Εργασία)

(https://apothesis.eap.gr/archive/download/e0d4ac0d-30a9-4235-9449-c8af500c27c0.pdf)

[5] ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2986 ΦΕΚ Α'24/13.2.2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

[6] Κανονισμός Λειτουργίας Σχολικού Εργαστηρίου Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2005

5. Σχολικά Πληροφορικά Κέντρα στα Σχολεία μας

Λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, τις εξελίξεις στις Σχολικές Βιβλιοθήκες διεθνώς και, αφετέρου, την υπάρχουσα πραγματικότητα στα Σχολεία μας, θεωρώ ότι μπορούμε να ξεπεράσουμε την υστέρηση που παρουσιάζουμε σε Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Ελληνικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μια «απλή», θα έλεγα, κίνηση:

Την ενοποίηση δηλαδή στον ίδιο χώρο (με περιορισμένες κτιριολογικές παρεμβάσεις αλλά και διοικητικές ρυθμίσεις και προβλέψεις) των λειτουργιών του *Κέντρου Μάθησης – Πληροφόρησης του Σχολείου* με αυτές του *Σχολικού Εργαστήριου Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ* και, συνακόλουθα, τη δημιουργία μιας νέας Σχολικής Μονάδας που θα διαθέτει τα χαρακτηριστικά του Πληροφοριακού Κέντρου (iCentre) που ήδη περιέγραψα.

Η νέα σχολική μονάδα, θα λειτουργεί με αποκλειστική απασχόληση εξειδικευμένου προσωπικού. Ενδεικτικά, μπορεί να ονομαστεί «Σχολικό Πληροφοριακό Κέντρο». Εκεί, θα συνυπάρχουν και θα συλλειτουργούν: α) οι βιβλικές και οι ψηφιακές συλλογές του Σχολείου και θα γίνονται δράσεις που θα αναπτύσσουν την αγάπη για την ανάγνωση, θα καλλιεργούν την προσωπική φιλομάθεια, περιέργεια και δημιουργικότητα, και θα στηρίζουν την ερευνητική/ βιωματική μάθηση, β) ο διαθέσιμος εξοπλισμός για τα μαθήματα και τις δράσεις πληροφορικής, γ) τα μέσα για την υλοποίηση δράσεων ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών και δ) ο εξοπλισμός και τα μέσα για την τεχνική υποστήριξη των πληροφοριακών υποδομών και της μηχανογραφημένης διοικητικής λειτουργίας του Σχολείου.

Τα «Σχολικά Πληροφοριακά Κέντρα» μπορούν να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής και μαθησιακής λειτουργίας των Σχολείων μας και να δώσουν τη δυνατότητα για απόκτηση από τους μαθητές μας όχι μόνο των δεξιοτήτων που θα τους είναι απαραίτητες στην κοινωνία μεγαλώνοντας, αλλά και στην εκπαίδευση/εξάσκησή τους στη χρήση των εργαλείων πληροφορικής με τρόπο κατάλληλο, ηθικό και ασφαλή.

Είναι ανάγκη η Σχολική μας Εκπαίδευση να προσαρμοστεί στα νέα τεχνολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα. Τα σημαντικά βήματα προσαρμογής που ήδη γίνονται πρέπει να αποκτήσουν στέρεα και διαρκή χαρακτηριστικά. Η θεσμοθέτηση και η συγκρότηση των «Σχολικών Πληροφοριακών Κέντρων» μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως σπουδαίο στήριγμα στις αλλαγές που γίνονται και αυτές που πρέπει να γίνουν.

Με την δημιουργία των *Σχολικών Πληροφοριακών Κέντρων* θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να:

- Έχουν πρόσβαση σε ποιοτικές πηγές πληροφοριών με χρήση όλων των μέσων, συμπεριλαμβανομένης της εκτύπωσης, των πολυμέσων και της επιμέλειας ψηφιακών συλλογών.
- Αναπτύσσουν την ατομική περιέργεια και τη δημιουργικότητα με προσανατολισμό στη βιωματική μάθηση.
- Αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες για τον εντοπισμό αξιόπιστων πληροφοριών και τη δημιουργία γνώσης, τη χρήση ΙΤ εργαλείων με τρόπο κατάλληλο, ηθικό και ασφαλή, καθώς και των στρατηγικών για την προστασία των προσωπικών δεδομένων.
- Έχουν στη διάθεσή τους ένα τεχνολογικό χώρο που θα διαθέτει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων τεχνολογίας, λογισμικού και τεχνογνωσίας για τη δημιουργία και την διάδοση των γνώσεων.

- Διαθέτουν ένα κέντρο παιδείας που θα καλλιεργεί την αγάπη της ανάγνωσης και του Πληροφοριακού Γραμματισμού.

Κυρίες και Κύριοι,

Οι υποδομές που έχουν αποκτήσει τα σχολεία μας και η κουλτούρα καινοτομίας που καλλιεργείται δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να ξεπεράσουμε την υστέρηση που έχουμε στο θέμα των Σχολικών Βιβλιοθηκών. Με πολιτική βούληση και με σχετικά μικρό κόστος τα σχολεία μας μπορούν να μεταβούν από την απουσία σύγχρονων υποδομών Βιβλιοθήκης και Πληροφόρησης στη δημιουργία Σχολικών Μονάδων ανάλογων αυτών που διαθέτουν πλέον τα Σχολεία άλλων Ευρωπαϊκών χωρών που διέθεταν από χρόνια Σχολικές Βιβλιοθήκες.

Η δημιουργία στα Σχολεία μας υποδομών με τα χαρακτηριστικά που περιέγραψα είναι απαραίτητα για την αναβάθμιση της Σχολικής μας Εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ πολύ!

Βιβλιογραφία

Ζάχος Γεώργιος, Νίνος Εμμανουήλ. Προτάσεις για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες, 2010 (Προτάσεις του Γενικού Συμβουλίου Δημοσίων Βιβλιοθηκών, Γενικών Αρχείων του Κράτους και Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης για δημόσια διαβούλευση). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/gs_sxolikes_bibliothhkes_110124.pdf

Ζάχος Γεώργιος, Ο ρόλος της Βιβλιοθήκης στο σύγχρονο Σχολείο. Διημερίδες για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες, Καρδίτσα 8-9 Σεπτεμβρίου 1999, Τρίκαλα 9-10 Σεπτεμβρίου 1999, Οργάνωση ΤΕΙ Λάρισας και Ιωάννινα 22-23 Οκτωβρίου 1999, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://myweb.uoi.gr/gzachos/%ce%bf%ce%bc%ce%b9%ce%bb%ce%af%ce%b5%cf%82-2/

American Association of School Librarians. (2007). *Standards for the 21st century learner*. https://csaa.wested.org/resource/standards-for-the-21st-century-learner/

Canadian Library Association, Standards of Practice for School Library Learning Commons in Canada, 2014 http://llsop.canadianschoollibraries.ca/

Grigsby K. S. Susan, Re-imagining the 21st Century School Library: From Storage Space to Active Learning Space, Tech Trends, V. 59, 3, May/June 2015. https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-015-0859-5https://doi.org/10.1007/s11528-015-0859-5

Elisabeth Tallaksen Rafste, Tove Pemmer Sætre and Ellen Sundt, Norwegian Policy for Empowering School Libraries, IFLA Journal 32(1), 2006, pp. 48–53 https://www.researchgate.net/publication/249773704_Norwegian_Policy_for_Empowering_School_Libraries

Το πανεπιστήμιο στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών: Μια πρώτη εμπειρία στην Ελλάδα

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

Σταμούλη Ελένη

Καθηγήτρια στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ρέγκενσμπουργκ

Froehlich Dominik

Λέκτορας/Κύριος Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Βιέννης,

Νέγρη Αθηνά

Μέλος Ε.ΔΙ.Π Τμήματος Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Raberger Julia

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Βιέννης

Περίληψη

Στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πυρήνα της μάθησης των μαθητών και της επίτευξης των ακαδημαϊκών τους στόχων. Ωστόσο, οι προκλήσεις που συνεπάγεται η επαγγελματική τους δραστηριότητα απαιτούν διαρκή υποστήριξη, για να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο τους. Το ερευνητικό πρόγραμμα International Teaching Clinic Network, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Erasmus+, αποσκοπεί στο να συνδέσει την επιστημονική θεωρία με τη διδακτική πράξη στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, από τη μία δημιουργώντας ένα δίκτυο διαρκούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών και από την άλλη φέρνοντας τους φοιτητές/τις φοιτήτριες (μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) σε επαφή με προκλήσεις, που αναδεικνύονται από την καθημερινότητα του σχολείου. Τις προκλήσεις αυτές τις ορίζουν και τις υποβάλλουν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τις επεξεργάζονται ομάδες φοιτητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το ερευνητικό πρόγραμμα International Teaching Clinic Network εστιάζοντας στην πρώτη υλοποίηση του στην Ελλάδα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023/24.

Λέξεις κλειδιά: Υποστήριξη εκπαιδευτικών, Σχολική εκπαίδευση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

School teachers are at the core of students' learning and academic goal achievement. However, the challenges involved in their professional activity require ongoing support in order to enable them to effectively fulfil their role. The International Teaching Clinic Network research project, carried out under Erasmus+, aims to link scientific theory with teaching practice, as a means of improving the quality of teaching. This is to be accomplished by creating a network of permanent support for teachers on the one hand and, on the other, by bringing students (future teachers) into contact with challenges that emerge from everyday school life. These challenges are defined and presented by practicing teachers and are elaborated by workgroups of students. The aim of this paper is to present the International Teaching Clinic Network research project focusing on its first implementation in Greece during the academic year 2023/24.

Keywords: Teacher support, School education, Higher education

1.Θεωρητική Εισαγωγή

Οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές, που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, επιβάλλουν την ανάγκη για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο την προετοιμασία των μαθητών/τριών, ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις. Καίριο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να δοθεί έμφαση στη βελτίωση του επαγγελματισμού τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (των φοιτητών και φοιτητριών των πανεπιστημίων) παρέχοντάς τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας (Salmento/ Murtonen & Kiley, 2021). Παράλληλα, κρίνεται εξίσου σημαντική η συνεχής ενίσχυση των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τόσο μέσω της επιμόρφωσης τους πάνω στις πλέον πρόσφατες παιδαγωγικές πρακτικές όσο και με την ενημέρωση τους πάνω στα νεότερα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας. Εξάλλου, συμφωνούμε με την άποψη των Huber/ Mompoint-Gaillard (2011) οι οποίοι αναφέρουν ότι η συνεχής επιμόρφωση θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδίως υπό τις σύγχρονες, διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι υποστήριξης των εκπαιδευτικών, με κυριότερες τη συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση, τη μεντορία (mentoring) και τη διαρκή παροχή πρόσβασης σε πόρους, που συμβάλλουν στην ενδυνάμωσή τους. Δομημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως εργαστήρια, σεμινάρια και συνεδρίες καθοδήγησης, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν δεξιότητες και να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές τους στρατηγικές. Παράλληλα, οι διαφοροποιημένες ατομοκεντρικές παρεμβάσεις επαγγελματικής μάθησης, που προσαρμόζονται στα διάφορα μαθησιακά στυλ, προάγουν μια κουλτούρα διαρκούς μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Europaische Kommission, 2024).

Επιπροσθέτως, τα προγράμματα μεντορίας διασυνδέουν νέους εκπαιδευτικούς με έμπειρους μέντορες, με στόχο τη μεταφορά γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τα δίκτυα συνεργατικής μάθησης δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν βέλτιστες πρακτικές, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να συμμετέχουν σε αναστοχαστικό διάλογο, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών (Klassen/Tze, 2014). Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της μεντορίας και της συνεργατικής μάθησης ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και βελτιώνει την εργασιακή τους ικανοποίηση (Duse et al., 2017).

Η πρόσβαση σε πόρους και υποδομές αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη διαμόρφωση βέλτιστων μαθησιακών περιβαλλόντων (Gkaravelas et al., 2021). Η επαρκής διανομή εκπαιδευτικών υλικών, η πρόσβαση σε τεχνολογικά εργαλεία και η βελτίωση των φυσικών υποδομών είναι απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ισότιμη κατανομή πόρων, η επένδυση σε υποδομές και η ενσωμάτωση τεχνολογίας, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους όλα τα απαραίτητα εργαλεία και υποδομές για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου. Η αξιοποίηση ψηφιακών πλατφορμών, ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων και διαδικτυακών κοινοτήτων συμβάλλει στην ενίσχυση της πρόσβασης σε ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά, ανταποκρινόμενη στις

διαφοροποιημένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι η υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στις καθημερινές τους ανάγκες έχει μακρά παράδοση στις αγγλόφωνες χώρες (Osborne, 1998; Strage, 2000; Simons & Cleary, 2006; Mpofu, 2007). Στα σχολεία της Βόρειας Αμερικής, έχει αναπτυχθεί σταδιακά μια κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα (Sliwka, 2004). Αυτή η πρακτική υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε καθημερινά ζητήματα αποτελεί πλέον μία από τις πιο καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση (Altensschmidt, 2010), καθώς συμβάλλει στη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ειδικούς και φοιτητές για την εξεύρεση επιστημονικά τεκμηριωμένων λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη, η πανεπιστημιακή διδασκαλία που επικεντρώνεται στον φοιτητή/στη φοιτήτρια, έχει πειραματικό χαρακτήρα και ενεργοποιεί τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, αναγνωρίζεται ως αποτελεσματική προσέγγιση για την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων (Nind & Katramadou, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι Böttcher-Oschmann και συν. (2021) μέσα από την έρευνα τους έχουν αναδείξει, ότι οι πρακτικά προσανατολισμένες ερευνητικές δραστηριότητες προετοιμάζουν αποτελεσματικά τους φοιτητές για την εφαρμογή επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών. Παρόλο που αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο εκκίνησης, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με το πώς οι μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων επηρεάζουν την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (De Felice et al., 2023).

Το κρίσιμο ερώτημα που ανακύπτει είναι πώς η υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μπορεί να συνδυαστεί με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών των καθηγητικών τμημάτων. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διερευνηθεί πώς η εκπαίδευση αυτών των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους επιτρέψει να εργάζονται αργότερα με βάση την επιστημονική γνώση και τα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα. Αυτό το ερώτημα φιλοδοξεί να απαντήσει το ερευνητικό πρόγραμμα International Teaching Clinic Network το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+.

2. Το πρόγραμμα

Το πρόγραμμα Teaching Clinic (TC) υλοποιείται ήδη από το 2019 από το Πανεπιστήμιο της Βιέννης (Froehlich etal, 2021) ενώ από το 2023 έχει δημιουργηθεί ένα διεθνές δίκτυο (International Teaching Clinic Network) με την σύμπραξη πέντε (5) Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Ρέγκενσμπουργκ, Πανεπιστήμιο Βιέννης, Πανεπιστήμιο Αγροτικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Βιέννης, Αυτόνομο Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης). Οι ομάδες-στόχοι του προγράμματος είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές/-τριες παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών και, σε τελική ανάλυση, οι μαθητές/-τριες. Συγκεκριμένα, στο δίκτυο έχει δημιουργηθεί ένα πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από φοιτητές και φοιτήτριες- μελλοντικούς και μελλοντικές εκπαιδευτικούς για να επιλύσουν εξατομικευμένα ζητήματα, που προκύπτουν μέσα στη σχολική αίθουσα. Αφετηρία της συνεργασίας αποτελεί ένα ερώτημα παιδαγωγικής φύσεως το υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην πλατφόρμα του δικτύου Teaching Clinic (https://teachingclinic.org/el/home-greek/). Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες, αφού πρώτα επικοινωνήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς, οργανώνουν ομάδες εργασίας και προσεγγίζουν το εκάστοτε ερώτημα με έναν επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο με

βάση τις πιο πρόσφατες και επικαιροποιημένες επιστημονικές έρευνες και μελέτες και επιστημονικά τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές. Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας είναι η πρόταση ολοκληρωμένων και επιστημονικά τεκμηριωμένων σχεδίων δράσης τα οποία στο τέλος του εξαμήνου υποβάλλονται στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Ακολουθεί η εφαρμογή των παραπάνω σχεδίων μέσα στις τάξεις και η έγκυρη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά τους. Με τον τρόπο αυτόν το πρόγραμμα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με την εκπαιδευτική πράξη και προετοιμάζονται καλύτερα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα με την παραπάνω διαδικασία υλοποιείται και ένα ερευνητικό μέρος, όπου αξιοποιείται ένας συνδυασμός μεθόδων για να αξιολογηθεί η υποστηρικτική δράση του Teaching Clinic. Στόχος είναι να διαπιστωθεί ποια είναι τα αποτελέσματα μάθησης για τους συμμετέχοντες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (=φοιτητές/τριες) και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ειδικά όσον αφορά την ερευνητική τους επάρκεια, την γενικότερη στάση τους απέναντι στην έρευνα, την επαγγελματική τους ταυτότητα και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Θέλουμε επίσης να καθορίσουμε ποιο είδος δραστηριοτήτων μάθησης τους βοηθά περισσότερο να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η κεντρική ερευνητική ερώτηση αφορά την αξιολόγηση της επίδρασης της υποστηρικτικής δράσης που εφαρμόζει το δίκτυο Teaching Clinic στην ανάπτυξη των ερευνητικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής επάρκειας, της αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ευημερίας των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία δε θα επεκταθούμε στο ερευνητικό μέρος του προγράμματος, από τη στιγμή που βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο και δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση των δεδομένων.

3. Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί μια πρώτη γενική αποτίμηση της πρώτης υλοποίησης του προγράμματος InternationalTeachingClinic στην Ελλάδα το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023-24. Η αποτίμηση αυτή θεωρούμε ότι θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος τα επόμενα ακαδημαϊκά εξάμηνα.

4. Η πρώτη υλοποίηση του προγράμματος στην Ελλάδα

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα κατά το εαρινό εξάμηνο 2023/24 και συγκεκριμένα από 26.3.2024 έως τις 20.6.2024 στο πλαίσιο των μαθημάτων *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Παιδαγωγικές Ιδέες και Αλληλεπίδραση* και *Διδακτική της Γλώσσας*του τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πρόκειται για μαθήματα τα οποία προσφέρονται και σε άλλα τμήματα του Πανεπιστημίου στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών/τριων. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το πρώτο μάθημα παρακολουθούν φοιτητές/τριες από οκτώ τμήματα ενώ το δεύτερο από τρία τμήματα του πανεπιστημίου. Αυτό μας παρείχε τη δυνατότητα να εργαστούμε με ερωτήματα από διαφορετικά θεματικά πεδία.

Στη διάρκεια του εξαμήνου υποβλήθηκαν οκτώ ερωτήματα, έξι από εκπαιδευτικούς σχολείων των Ιωαννίνων και δύο από εκπαιδευτικούς σχολείων της Πρέβεζας. Πρόκειται είτε για ερωτήματα με καθαρά διδακτικό – παιδαγωγικό προσανατολισμό (π.χ. ερώτημα σχετικό με την ανεστραμμένη τάξη) είτε για ερωτήματα που απαιτούσαν έρευνα στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. ερώτημα σχετικό με τα παιδιά ρόμικης καταγωγής) είτε γενικότερης φύσης ερωτήματα (π.χ. ερώτημα σχετικό με μια παιδαγωγική δράση). Αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να

δημιουργηθούν οκτώ ομάδες εργασίας, όπως και έγινε. Για το σχηματισμό των ομάδων λήφθηκε υπόψη το αντικείμενο σπουδών των φοιτητών/τριων, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους αλλά και οι προσωπικές τους σχέσεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των φοιτητών/τριων ήταν εθελοντική. Συνολικά, στην αρχή του εξαμήνου ξεκίνησαν να εργάζονται 70 άτομα από τα οποία τα 60 εργάστηκαν μέχρι το τέλος του εξαμήνου και ολοκλήρωσαν το έργο.

5. Τα πρώτα συμπεράσματα

Η αποτίμηση της πρώτης υλοποίησης του προγράμματος στην Ελλάδα, που ακολουθεί, επικεντρώνεται σε τρία στοιχεία: τη συνεργασία με τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

5.1. Συμμετέχοντες

Για την ενημέρωση και προσέλκυση φοιτητών/φοιτητριών, με σκοπό να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκαν δύο ενημερωτικές συναντήσεις μετά το πέρας της πρώτης διάλεξης των δύο μαθημάτων: *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Παιδαγωγικές Ιδέες και Αλληλεπίδραση* και *Διδακτική της Γλώσσας*. Εκεί πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τους στόχους του προγράμματος, τις υποχρεώσεις όσων θα συμμετείχαν, τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών και τα χρονοδιαγράμματα, που έπρεπε να τηρηθούν. Οι συγκεκριμένες συναντήσεις είχαν ως αποτέλεσμα να δηλώσει ενδιαφέρον για συμμετοχή υπερδιπλάσιος αριθμός από τον αρχικό δικό μας σχεδιασμό. Συγκεκριμένα δήλωσαν συμμετοχή 70 άτομα όταν ο αρχικός σχεδιασμός αναφερόταν σε 30-35. Ίσως αυτό υποδηλώνει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών των ελληνικών πανεπιστημίων να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις με πρακτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του προετοιμασίας. Εξάλλου, η αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών θεωρείται αναγκαία στον χώρο της εκπαίδευσης αφού συμβάλλουν στη δημιουργική διαχείριση των ραγδαίων τεχνολογικών και κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στο πεδίο της πληροφορίας και της γνώσης, στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην κατάρτιση των εμπλεκομένων, προωθώντας ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό και διοικητικό πλαίσιο (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επίσης, θεωρούμε ότι η μεγάλη συμμετοχή φοιτητών/τριών στο πρόγραμμα υποδηλώνει και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα. Μάλιστα, το τελευταίο επιβεβαιώνεται από τη συνέπεια που έδειξαν όσοι/όσες συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και από την αυτενέργεια, που από την αρχή μέχρι το τέλος του εξαμήνου επέδειξαν, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, διατυπώνοντας ενδιαφέρουσες προτάσεις και συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Ένα δεύτερο στοιχείο που παρατηρήθηκε αναφορικά με τους φοιτητές/τις φοιτήτριες είναι ότι φάνηκε να υπάρχει δυσκολία συνεργασίας σε ομάδες κάτι που έρχεται σε αντίθεση με όσα επιτάσσει η σύγχρονη παιδαγωγική η οποία τονίζει τη σημασία της προώθησης της συνεργατικής μάθησης, μιας και θεωρεί ότι η συνεργατική οργάνωση προωθεί εκτός από την κοινωνική μάθηση και τη σχολική (ακαδημαϊκή) μάθηση (Ματσαγγούρας, 1995). Τη δυσκολία αυτή φανερώνουν οι συχνές διενέξεις στο πλαίσιο των περισσότερων από τις οκτώ ομάδες που δημιουργήθηκαν αλλά και τα δέκα άτομα τα οποία κατά τη διάρκεια του εξαμήνου αποχώρησαν από το πρόγραμμα με αποτέλεσμα να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα 60 άτομα. Όλα δήλωσαν ως αιτία της αποχώρησης τους τη δυσκολία συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Το παραπάνω στοιχείο καταδεικνύει την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας σε ομάδες ανάμεσα στους φοιτητές/τις φοιτήτριες και οφείλεται, πιθανώς, στην έλλειψη μαθησιακών εμπειριών μέσα από εργασία σε ομάδες κατά τη διάρκεια της πορείας τους στην ελληνική

εκπαίδευση, όπου ακόμη και σήμερα κυριαρχεί η μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

5.2. Οι εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, που συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου με το πρόγραμμα, στο σύνολό τους αντιμετώπισαν το πρόγραμμα Teaching Clinic ως κάτι πολύ θετικό, στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 140/Β/20-9-2021) και όχι τόσο για τα παιδαγωγικά οφέλη, που επρόκειτο να αποκομίσουν από τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, όπως φάνηκε από σχετικές συζητήσεις. Αυτό, σε περίπτωση που ισχύει, αναδεικνύει ίσως την ανάγκη τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και ευρύτερα των σχολικών μονάδων για εξωστρέφεια και νέες συνεργασίες, οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν το προφίλ τους σε μια επίσημη διαδικασία , όπως είναι η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ζήτημα αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο σε βάθος με την ολοκλήρωση το συνολικού προγράμματος, καθώς, λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν μέχρι τώρα στο πρόγραμμα (οκτώ), δεν είναι εφικτό, μέχρι στιγμής, να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

5.3. Ο τρόπος επικοινωνίας

Ο τρόπος επικοινωνίας των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου σχεδιάστηκε από την αρχή και υλοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερες παρεκκλίσεις. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία ανάμεσα στις ομάδες και τους υπεύθυνους του προγράμματος για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων πραγματοποιούνταν σε τρεις κατευθύνσεις. Από τη μία, είχε σχεδιαστεί να οριστεί από την αρχή σε κάθε ομάδα ένας/μία υπεύθυνος/η επικοινωνίας, ο οποίος/η οποία έστελνε μια σύντομη εβδομαδιαία ενημέρωση κάθε Παρασκευή στον ακαδημαϊκά υπεύθυνο του προγράμματος, στη οποία απαντούσε στα εξής ερωτήματα:

- *Τι κάνατε ως ομάδα μέσα στην εβδομάδα;*
- *Τι δυσκολίες συναντήσατε;*
- *Χρειάζεστε κάποια βοήθεια;*

Το παραπάνω είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει σχετικός έλεγχος από τους υπεύθυνους του προγράμματος προκειμένου να επιλύονται σχετικά γρήγορα πιθανά προβλήματα. Από την άλλη, είχαν οριστεί πέντε τακτικές δια ζώσης ενημερωτικές συναντήσεις, στις οποίες θα έπρεπε να παρευρίσκονται όλα τα μέλη των ομάδων και οι υπεύθυνοι του προγράμματος. Αυτές ήταν οι εξής:

- Μια ενημερωτική συνάντηση στις 26.3.2024
- Μια εναρκτήρια συνάντηση στις 29.3.2024 όπου συζητήθηκαν τα ερωτήματα, δημιουργήθηκαν οι ομάδες και ορίστηκε ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών/τριων
- Μια συνάντηση τον Απρίλιο
- Μια συνάντηση τον Μάιο
- Μια συνάντηση η οποία θα πραγματοποιούνταν με την ολοκλήρωση του προγράμματος στα μέσα Ιουνίου 2024.

Τέλος, ορίστηκαν συγκεκριμένες εβδομαδιαίες ώρες συνεργασίας μεταξύ των υπευθύνων του προγράμματος και των μελών των ομάδων σε περίπτωση που υπήρχε ανάγκη για προσωπική επικοινωνία.

Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των μελών των ομάδων, αυτός πραγματοποιούνταν είτε δια ζώσης με συναντήσεις στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Μελέτης της Σχολικής Ζωής» (Ε.Ε.Ε.Μ.Σ.Ζ.) του Τμήματος Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είτε με διαδικτυακές συναντήσεις σε αίθουσες της εφαρμογής MicrosoftTEAMS (κάθε ομάδα είχε τη δική της αίθουσα), οι οποίες δημιουργήθηκαν από τους υπεύθυνους του προγράμματος κατά την εναρκτήρια συνάντηση.

Συμπερασματικά, ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικός και θεωρούμε ότι θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο σε αντίστοιχες ερευνητικές δράσεις.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θέλουμε να τονίσουμε ότι θεωρούμε το συγκεκριμένο ερευνητικό έργο εξαιρετικά σημαντικό, αφού μελετά τη συμβολή της συγκεκριμένης υποστηρικτικής δράσης στη βελτίωση του επαγγελματισμού τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών/νυν φοιτητών και φοιτητριών και το βαθμό, που αυτή συμβάλλει στην απόκτηση από την πλευρά τους των γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης τάξης. Αν και οι πρώτες ενδείξεις είναι εξαιρετικά θετικές, είναι προφανές ότι δεν μπορεί να μιλάμε για συγκεκριμένα συμπεράσματα πριν να έχουμε απτά δεδομένα. Όμως, μπορούμε να συζητήσουμε τον τρόπο υλοποίησης του έργου βασιζόμενοι σε συγκεκριμένα κριτήρια προσπαθώντας να αναδείξουμε τις θετικές και αρνητικές πλευρές και διορθώνοντας αδυναμίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Υπ. Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 140/ 20-9-2021).

Huber J. & Mompoint-Gaillard P. (επιμ.) (2011). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης*. https://rm.coe.int/pestalozzi-series-no-1-teacher-education-for-change-greek-version-/1680750ce9

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Altensschmidt, K. & Miller J. (2010). Service-Learning in der Hochschuldidaktik. In Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis*. Budrich UniPress.

Böttcher-Oschmann, F., Groß Ophoff, J., & Thiel, F. (2021). Preparing Teacher Training Students for Evidence-Based Practice Promoting Students' Research

Competencies in Research-Learning Projects. *Frontiers in Education*, 6, 642107. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642107

De Felice, S., Hamilton, A. F. D. C., Ponari, M., & Vigliocco, G. (2023). Learning from others is good, with others is better: The role of social interaction in human acquisition of new knowledge. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 378(1870), 20210357. https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357

Duse, C. S., Duse, D. M., & Karkowska, M. (2017). How important is mentoring in education?. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12005). EDP Sciences.

Europäische Kommission, Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, *Learning for sustainability in Europe: building competences and supporting teachers and schools: Eurydice Report,* Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2024. https://data.europa.eu/doi/10.2797/81397

Froehlich, D. E., Hobusch, U., & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Frontiers in Education*,6, 680404. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.680404

Gkaravelas K., Sevi A. & Lagou V. (2021). Infrastructure and Teaching: University Students' impressions on completion of their internship in Greek public schools. *International Journal of Education*. *Vol. 13, No. 4*., 119-136. ISSN 1948-5476. (https://doi.org/10.5296/ije.v13i4.19200).

Klassen, R. M., & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. *Educational Research Review*, *12,* 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Mpofu, E. (2007). Service-learning effects on the academic learning of rehabilitation services students. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14(1),* 46-52.

Nind, M., & Katramadou, A. (2023). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014-2020. *British Journal of Educational Studies, 71(3),* 241–266. https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2092066

Osborne, R. E., Hammerich, S., & Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning, 5*, 5-13.

Salmento, H., Murtonen, M. & Kiley, M. (2021). Understanding Teacher Education Students' Research Competence Through Their Conceptions of Theory. *Frontiers in Education, 6.*https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.763803

Simons, L. & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching, 54(4),* 304-319.

Sliwka, A. (2004). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. https://doi.org/10.25656/01:258

Strage,A.A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7,* 5- 13.

Εκπαίδευση και Απασχόληση: Το παράδοξο μιας σχέσης

Γκόγκας Θεμιστοκλής

Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιώτης Γεώργιος

Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Τουρισμού Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο θέμα που έχει μελετηθεί εκτενώς από ερευνητές και ακαδημαϊκούς. Η διασύνδεσή τους είναι δεδομένη από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και μεταγενέστερα. Ειδικότερα, ο 21ος αιώνας και η λεγόμενη «εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης» χαρακτηρίζονται από εξειδίκευση και καταμερισμό της εργασίας, κάτι που προϋποθέτει από μια απλή κατάρτιση, μέχρι την ακαδημαϊκή συγκρότηση. Στο πλαίσιο της σχέσης αυτής έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές μελέτες οι οποίες εν γένει υποδεικνύουν μία θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην απασχόληση και σε επιμέρους θέματα που άπτονται της αγοράς εργασίας όπως των απολαβών και των ευκαιριών περαιτέρω εξέλιξης.Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τις βασικές αρχές που διέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσω των θεωριών και των δεδομένων που υφίστανται στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, παρουσιάζει τα δεδομένα από τον ΟΟΣΑ, τη Eurostat και την ΕΛΣΤΑΤ για την υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα, καθώς και τις πτυχές που διέπουν τη διασύνδεση μεταξύ τους. Παρατηρώντας κανείς τους δείκτες ανεργίας και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαπιστώνει ότι οι συγκεκριμένες παραδοχές ανατρέπονται, δημιουργώντας ένα -εκ πρώτης όψεως- παράδοξο, καθώς η διαρκής αύξηση του αριθμού των αποφοίτων δε συνδυάζεται με τη μείωση των ποσοστών ανεργίας. Στο τέλος αναφέρονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την ανάλυση αυτή και επιδιώκεται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των συνθηκών και των προοπτικών απασχόλησης, όπως και στην περαιτέρω ρύθμιση της αγοράς εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Οικονομία, Κουλτούρα, Εκπαίδευση, Ανεργία, Ελληνική Εκπαίδευση

Abstract

The relationship between education and employment is a complex and multidimensional topic that has been extensively studied by researchers and academics. Their interconnection between education and employment is given since the era of the industrial revolution. In particular, the 21st century and the so-called "era of the 4th industrial revolution" are characterized by specialization and division of labor, which presupposes training ranging from mere apprenticeship to an academic degree. In the context of this relationship, various theoretical approaches and empirical studies have been developed, indicating the positive effects of education on employment.This paper investigates the basic principles that govern the interaction betweenemployment and education through the theories that exist in the international literature. In addition, it presents the data from the OECD, Eurostat and ELSTAT on the current situation in Greece as well as aspects that govern the interconnection between them.Observing the indicators of unemployment and education in Greece, one finds that the specific assumptions are overturned, creating a - at first glance - paradox because the continuous rise in the number of graduates is not combined with a decrease in unemployment rates. At the

end, the conclusions deriving from this analysis are stated and it is sought to illuminate the ways in which education can contribute effectively to the improvement of employment conditions and prospects and to the further regulation of the labor market.

Keywords: Economy, Culture, Education, Unemployment, Greece

1. Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης αποτελεί αντικείμενο πολυετούς έρευνας και ανάλυσης, που έχει διερευνηθεί είτε θεωρητικά (Bowles & Gintis, 1976) είτε μέσω εμπειρικών μελετών (Römgens *et al.* 2020, Bara, 2014). Οι δυο αυτοί τομείς συνδέονται άρρηκτα και αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα από βασικό εργαλεία για την προετοιμασία των ατόμων για την είσοδο στην αγορά εργασίας, προσφέροντας ένα υπόβαθρο γνώσεων και μια υποδομή δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επαγγελματική τους επιτυχία (Akkermans *et al.,*2013, Reeder, 1981). Ταυτόχρονα, η φύση της απασχόλησης και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας επηρεάζουν τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπίδρασης που καθορίζει τις μελλοντικές επαγγελματικές ευκαιρίες (Kumar, 2007).

Ήδη από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και μεταγενέστερα, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης είναι δεδομένη (Gutek, 1987, Schelsky, 1963). Ειδικότερα, ο 21ος αιώνας και η λεγόμενη «εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης» χαρακτηρίζονται από εξειδίκευση και καταμερισμό της εργασίας, στοιχεία που απαιτούν βραχείες περιόδους μαθητείας, σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης, πανεπιστημιακές σπουδές, έως την υψηλή επιστημονική εξειδίκευση (Ward & Eden, 2009), προϊόν μακροχρόνιων και απαιτητικών σπουδών.

Ένα πρώτο επίπεδο προσέγγισης επιτρέπει να διακρίνουμε τη σύζευξη μεταξύ εκπαίδευσης/κατάρτισης και επαγγελματικής αποκατάστασης (Hodkinson, 2005). Σε μια δεύτερη προσέγγιση μπορεί να διακρίνει κανείς την αναλογικότητα μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των αμοιβών των εργαζομένων, τόσο λόγω των εξειδικευμένων δεξιοτήτων όσο και των θέσεων υψηλότερου κύρους που δύνανται να καταλάβουν (Vander Heijde and Vander Heijden, 2006) Αν από τη σχέση αυτή εξαιρέσουμε τον χώρο της ανειδίκευτης εργασίας (λ.χ. συλλογή γεωργικών προϊόντων),όπου εισέρχεται κανείς χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις, ο λοιπός εργασιακός χώρος διέπεται από τις παραπάνω δύο παραδοχές.

Σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι οικονομικές μεταβολές είναι ραγδαίες, η ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας καθίσταται όλο και πιο κρίσιμη (Souto-Otero *et al.*, 2023). Οι εργοδότες αναζητούν συνεχώς ειδικευμένο προσωπικό που να διαθέτει όχι μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, συνεργατικότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Thornhill-Miller*etal.,*2023). Στο πλαίσιο αυτό, η ανεργία των νέων και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού αποτελούν προκλήσεις που αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ειδικότερα για την Ελλάδα, η απαρχή του νέου *status quo* στη σχέση εκπαίδευσης – απασχόλησης, έχει τις ρίζες της στο σχέδιο «Διεύρυνσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (δεκαετία του 90), όπου ο πολλαπλασιασμός των ακαδημαϊκών μονάδων σε Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι., προκάλεσε την αύξηση των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαρκής αυτή αύξηση των αποφοίτωνδεν συνδέεται με τον περιορισμό της ανεργίας, πράγμα που δημιουργεί μια ιδιότυπη διασύνδεση.Πρόθεσή μας είναι να

αναδείξουμε την ανεπάρκεια της ανώτατης εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, μέσα από κάποια επιλεγμένα στατιστικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό, πολιτικές που άπτονται της προσαρμογής των προσφερόμενων αντικειμένων και δεξιοτήτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ειδικότητες που επιζητά η αγορά εργασίας, μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μείωση της διαρθρωτικής ανεργίας και στη μεταστροφή της κουλτούρας των πολιτών για την Ανώτατη Εκπαίδευση εν γένει(MarjanovicandMihajlovic, 2014).

Η παρούσα μελέτη αρχικά παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο που πραγματεύεταιτη σχέση της εκπαίδευσης με την απασχόληση ή την ανεργία. Έπειτα παρουσιάζει τα σημαντικότερα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία και κατόπιν παρουσιάζει τα δεδομένα από τον ΟΟΣΑ, τη Eurostat και την ΕΛΣΤΑΤ για την υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα,καθώς και πτυχές που διέπουν τη διασύνδεση μεταξύ τους. Στο τέλος αναφέρονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την ανάλυση αυτή και επιδιώκεται να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην περαιτέρω ρύθμιση της αγοράς εργασίας.

2. Θεωρίες για τη σχέση Εκπαίδευσης & Απασχόλησης

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης περιλαμβάνει μια σειρά από θεωρίες που επιχειρούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση επηρεάζει τις ευκαιρίες, τις επαγγελματικές προοπτικές αλλά και την ποιότητα της απασχόλησης. Αυτές οι θεωρίες προέρχονται από διάφορα πεδία της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα που απορρέει από την ανάλυση των θεωριών του τμήματος αυτού,δείχνει ότιαπό τη μία πλευρά, η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα και τις αποδοχές των ατόμων, ενώ από την άλλη, λειτουργεί ως σήμα για τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους στην αγορά εργασίας. Υπό μία οπτική όμως κάπως πιο σύγχρονη, οι θεωρητικές προσεγγίσεις ενσωματώνουν επίκαιρες διαστάσεις με κύριο άξονα τις τωρινές και μελλοντικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπου ο ρόλος της εκπαίδευσης καλείται να ανταποκριθεί σε ένα σύγχρονο και θεμελιώδεςκοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι, όπου η συνεχής εκπαίδευση και η προσαρμογή στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις είναι κρίσιμα στοιχεία για την απασχολησιμότητα, τη διατήρησή της αλλά και την περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη.

Παρακάτω παρατίθενται οι κύριες θεωρίες που απαρτίζουν το πλαίσιο της σχέσης εκπαίδευσης-απασχόλησης:

2.1. Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital Theory)

Αυτή η θεωρία αναπτύχθηκε πρωταρχικά από τους TheodoreSchultz (Schultz, 1961) και GaryBecker (Becker, 1964) και πρεσβεύει πως η εκπαίδευση είναι μια μορφή επένδυσης. Ειδικότερα οι σπουδές και η μόρφωση αποτελούν εχέγγυα που προσδίδουν στον εν δυνάμει εργαζόμενο τα εφόδια εκείνα που θα βελτιώσουν τις επαγγελματικές του προοπτικές και το εισόδημά του (Mincer, 1974).Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης, οι εργαζόμενοι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που δύνανται να μεταφραστούνσε μεγαλύτερη αποδοτικότητα (Psacharopoulos&Patrinos, 2004).

2.2. Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου (Social Capital Theory)

Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον LydaJudsonHanifan (Hanifan, 1916), ουσιαστικά όμως μελετήθηκε συστηματικά στη δεκαετία του 80 από τον Bourdieu (Bourdieu, 1986). Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση βοηθά στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και δικτύων και συμβάλει εν

γένει στην κοινωνική συνοχή. Μέσω αυτών των δικτύων, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν για διαθέσιμες θέσεις εργασίας, απαιτήσεις δεξιοτήτων και άλλες κρίσιμες πληροφορίες για την αγορά εργασίας (Granovetter, 1973).Τα ισχυρά δίκτυα μπορούν επίσης να ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη και να αυξήσουν τις πιθανότητες προώθησης των στόχων καριέρας (Burt, 2005).

Εδώ πρέπει να μνημονεύσουμε το άρθρο του Coleman (Coleman, 1988), όπου γίνεται σύζευξη αυτών των δύο θεωριών: του ανθρώπινου και του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο Coleman θεωρεί ότι αυτές οι δύο μορφές κεφαλαίου προάγουν την παραγωγική δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το άρθρο αναφέρεται στα κανάλια πληροφόρησης, ως ένα από τα σημαντικά στοιχεία που διαμορφώνουν το κοινωνικό κεφάλαιο. Πράγματι, στη δεκαετία του 80 και πολύ πριν την ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων και των κοινωνικών δικτύων, αναγνωρίζεται η αξία της πληροφορίας, η οποία όμως δεν βρίσκεται ελεύθερα στην κοινωνία, εξ ου και αποτελεί κεφάλαιο.

2.3. Θεωρία του Εργασιακού Σήματος (SignalingTheory)

Σύμφωνα με τη θεωρία του εργασιακού σήματος, η εκπαίδευση αποτελεί μια έμμεση μορφή σήματος και μία ένδειξη προς τους εργοδότες ότι ο υποψήφιος εργαζόμενος είναι ένας ικανός εργαζόμενος που έφερε εις πέρας τις σπουδές του ενώ παράλληλα επέδειξε αφοσίωση και πειθαρχία προκειμένου να επιτύχει το στόχο του. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε κυρίως από τον MichaelSpence (Spence, 1973) ενώ λίγο μεταγενέστερα ο Νομπελίστας JosephStiglitz (Stiglitz, 1975) υποστήριξε πως όσοι έχουν υψηλότερες ικανότητες μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης, το οποίο σηματοδοτεί την υψηλή τους ικανότητα. Επιπλέον, όσοι έχουν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να λαμβάνουν υψηλότερες αμοιβές, όχι απαραίτητα επειδή έχουν αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες, αλλά επειδή η εκπαίδευσή τους λειτουργεί ως σήμα για υψηλή παραγωγικότητα (Riley, 2001).

2.4. Θεωρία της Αντιστοιχίας Δεξιοτήτων (SkillsMismatchTheory)

Η θεωρία αυτή εστιάζει στη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτούν οι εργαζόμενοι μέσω της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Η αναντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε ανεργία. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της οικονομίας (McGuinness, 2006). Οι εργαζόμενοι που δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας μπορεί να μείνουν άνεργοι ή να εργαστούν σε θέσεις που δεν αξιοποιούν πλήρως τις ικανότητές τους (CEDEFOP, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αναντιστοιχία δεξιοτήτων μπορεί να είναι οριζόντια, όταν οι δεξιότητες δεν σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας,ή κάθετη, όταν το επίπεδο δεξιοτήτων είναι χαμηλότερο ή υψηλότερο από αυτό που απαιτείται (Allen&VanderVelden, 2001).

2.5. Θεωρία της Κοινωνικής Αναπαραγωγής (Social ReproductionTheory)

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι μαθητές από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν συχνά καλύτερη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για καλές θέσεις εργασίας. Κατά συνέπεια τα εκπαιδευτικά συστήματα συμβάλλουν στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτή η θεωρία, αναπτύχθηκε κυρίως από τον PierreBourdieu(Bourdieu, 1986), που πρεσβεύει πως οι μαθητές από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν συχνά μεγαλύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο (βλ.σχ. Halsey*et.al.* 1980), που τους επιτρέπει να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και τον Jean-ClaudePasseron (Bourdieu&Passeron, 1977) όπου τονίζεται πως τα παιδιά από προνομιούχες τάξεις

θεωρούνται ευνοημένα, διαιωνίζοντας έτσι τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και ανισότητες.

2.6. Θεωρία της Διά Βίου Μάθησης (LifelongLearningTheory)

Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει δηλαδή ότι η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και πως η διά βίου μάθηση ενισχύει την προσαρμοστικότητα και την ανταγωνιστικότητα των εργαζομένων στην αγορά εργασίας, καθώς οι εργαζόμενοι που συνεχίζουν να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις αλλαγές των απαιτήσεων των θέσεων εργασίας (Field, 2006). Δίνεται έτσι η δυνατότητα σε άτομα από διάφορα κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές (Schuller&Watson, 2009).

2.7. Θεωρία της Ανάπτυξης της Σταδιοδρομίας (Career Development Theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα βασικά μέσα για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων και τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης. OSuper (1980)πρότεινε πέντε στάδια ανάπτυξης της καριέρας: ανάπτυξη, εξερεύνηση, εγκατάσταση, συντήρηση, και αποχώρηση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, καθώς βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες, να αποκτήσουν γνώσεις και να ανακαλύψουν επαγγελματικά ενδιαφέροντα, που οδηγούν στη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων καριέρας (Holland, 1997). Στο πλαίσιο αυτό οι σύμβουλοι καριέρας παρέχουν καθοδήγηση, πληροφορίες και υποστήριξη για να βοηθήσουν τα άτομα να κατανοήσουν τις επιλογές τους και να αναπτύξουν στρατηγικές για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων (Brown &Lent, 2013).

2.8. Θεωρία της Τεχνολογικής Αλλαγής (TechnologicalChangeTheory)

Αυτή η θεωρία πρεσβεύει πως η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις τεχνολογικές εξελίξεις για να εξοπλίζει τους εργαζόμενους με τις αναγκαίες ψηφιακές και τεχνικές δεξιότητες.Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους ώστε να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Bessen, 2019). Οι εργαζόμενοι με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και τεχνολογικών δεξιοτήτων έχουν περισσότερες πιθανότητες να επωφεληθούν από τις τεχνολογικές αλλαγές, ενώ οι λιγότερο εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι κινδυνεύουν να μείνουν πίσω (Goldin&Katz, 2008). Επιπλέον, η αυτοματοποίηση και η ρομποτική, μετασχηματίζουν πολλούς τομείς εργασίας, όπου ορισμένες εργασίες γίνονται αυτοματοποιημένα, ενώ άλλες απαιτούν αυξημένες δεξιότητες για τον χειρισμό και τη συντήρηση των νέων τεχνολογιών (Brynjolfsson&McAfee, 2014).

Συνοπτικά θα λέγαμε πως κάθε μια από αυτές τις θεωρίες παρέχει μια διαφορετική θεώρηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών και πολιτικών που στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συνθηκών εργασίας.

3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και θεωρητικής ανάλυσης. Οι μελέτες εξετάζουν πώς η εκπαίδευση επηρεάζει τις πιθανότητες απασχόλησης, την ποιότητα των θέσεων εργασίας, τις αποδοχές και την επαγγελματική ανάπτυξη. Στο τμήμα αυτό επιχειρείται μία αποτύπωση των βασικών σημείων της διεθνούς βιβλιογραφίας για τη σχέση που διέπει την εκπαίδευση με την απασχόληση όπως αυτή παρουσιάζεται από τις εμπειρικές μελέτες που αναλύουν τη σχέση αυτή σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο.

Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε πως πολλές εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με τις αποδοχές και την πιθανότητα απασχόλησης. Για παράδειγμα, οι Psacharopoulos&Patrinos (2004) βρήκαν ότι οι αποδόσεις της εκπαίδευσης, μετρημένες μέσω των αυξήσεων στις αποδοχές, είναι σημαντικές και σταθερές σε πολλές χώρες.Επίσης, μελέτες όπως αυτές των Hanushek&Woessmann (2008) έχουν δείξει ότι οι διαφορές στην ποιότητα της εκπαίδευσης μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στην οικονομική ανάπτυξη μεταξύ χωρών.Επιπλέον, μελέτες όπως των Goldthorpe (2007) και Breen&Jonsson (2005) έδειξαν πως οι ανισότητες στην πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαίδευσης οδηγούν σε ανισότητες στις ευκαιρίες απασχόλησης και στις αποδοχές.

Αξίζει ακόμη να τονιστεί πως η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία εξετάζει τη σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης ακόμη και κατά τη διάρκεια των σπουδών υποδεικνύοντας μια επιπρόσθετη διάσταση στη σχέση. Αυτό σύμφωνα με τους Kroupova*etal.* (2024), μπορεί να οφείλεται στο ότι ορισμένοι μαθητές ή φοιτητές έχοντας περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες αναγκάζονται να εργαστούν. Μπορεί, επίσης, να πιστεύουν ότι η εργασία παρέχει σημαντικές δεξιότητες και εμπειρία που η μάθηση στην τάξη δεν μπορεί να αποφέρει και κατά συνέπεια είναι πρόθυμοι να κάνουν μια αντιστάθμιση μεταξύ των δύο. Στο άρθρο των Neyt*etal.* (2019) συζητούνται λεπτομερώς οι θεωρίες, οι μέθοδοι εκτίμησης και τα αποτελέσματα μεμονωμένων μελετών για το θέμα της απασχόλησης κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι η εργασία υψηλής έντασης έχει αρνητικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ειδικά στο ποσοστό εγκατάλειψης, και πως η επίδραση είναι ισχυρότερη για την τριτοβάθμια από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά,δε, την είσοδο της τεχνολογίας στην αγορά εργασίας, οι Autor, Levy, &Murnane (2003) έδειξαν ότι οι τεχνολογικές αλλαγές αυξάνουν τη ζήτηση για δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων ή την προσαρμοστικότητα.Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.Όσον αφορά τα κοινωνικά δίκτυα που αποτελούν μια νέα τεχνολογική διάσταση, η μελέτη του Lin (2001) έδειξε ότι παίζουν κρίσιμο ρόλο στην εύρεση εργασίας και την επαγγελματική ανάπτυξη και πως οι σχέσεις και οι επαφές που δημιουργούνται μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να ενισχύσουν τις επαγγελματικές ευκαιρίες.

Με βάση τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση είναι καθοριστικός παράγοντας για την απασχόληση και την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς όχι μόνο βελτιώνει τις δεξιότητες και την παραγωγικότητα των ατόμων, αλλά λειτουργεί και ως «ένδειξη» προς τους εργοδότες για αποδοτικότερους εργαζόμενους. Αν αναλογιστούμε μάλιστα πως οι μελέτες δείχνουν ότι οι ανισότητες στην ποιότητα της εκπαίδευσης οδηγούν σε ανισότητες στις επαγγελματικές ευκαιρίες, θα λέγαμε πως, από θεωρητικής άποψης τουλάχιστον, αναμένουμε μία θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης.

4. Ανεργία και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Το παράδοξο της σχέσης

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζουμε στατιστικά δεδομένα από τη Eurostat, την ΕΛΣΤΑΤ και τον ΟΟΣΑ για θέματα που άπτονται της ανεργίας, των δεικτών εκπαίδευσης και τη διασύνδεση μεταξύ τους σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Αρχικά παρατηρώντας κανείς τους δείκτες ανεργίας στην Ελλάδα, διαπιστώνει ότι οι συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές -όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω- επαληθεύονται, καθώς η ελληνική οικονομία πλαισιώνεται από έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό αποφοίτων, χωρίς να παρατηρείται οιαδήποτε μορφή συσχετισμού

με τα ποσοστά ανεργίας.Ειδικότερα, ο πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει δεδομένα για τα ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδαγια το γενικό πληθυσμό συνολικά της χώρας, καθώς επίσης και για τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη για την ηλικιακή ομάδα 30-34 ετών, από το 2008 έως το 2022.

Πίνακας 1. Ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα και ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Έτος	Ποσοστά Ανεργίας Ελλάδα	Ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (30-34 ετών) Ελλάδα	Ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (30-34 ετών) Ευρώπη
2008	7,8%	26,0%	30,0%
2009	9,5%	26,7%	31,1%
2010	12,7%	28,4%	32,4%
2011	17,9%	28,9%	33,8%
2012	24,5%	30,9%	35,8%
2013	27,5%	34,6%	36,9%
2014	26,5%	37,2%	37,9%
2015	24,9%	40,3%	38,7%
2016	23,5%	42,7%	39,1%
2017	21,5%	44,7%	39,9%
2018	19,3%	45,8%	40,7%
2019	17,3%	46,6%	41,6%
2020	16,3%	47,5%	42,1%
2021	14,7%	48,5%	42,8%
2022	12,8%	49,0%	43,5%

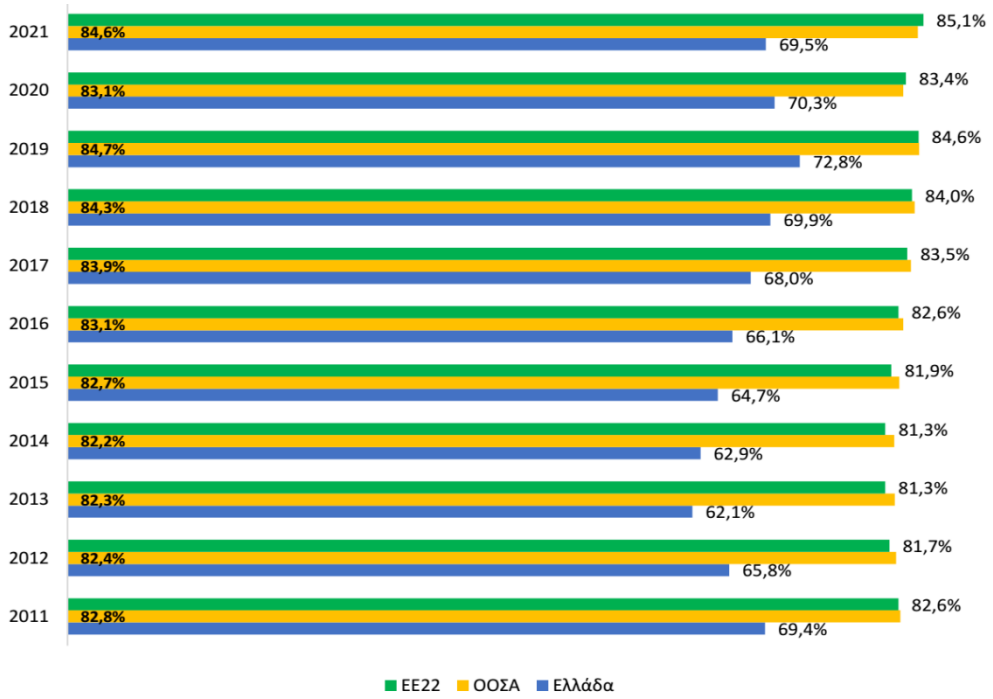
Πηγές: Eurostat και ΕΛΣΤΑΤ

Παρατηρούμε ότι το ποσοστό ανεργίας στην Ελλάδα από το 2008 έως το 2013 αυξήθηκε σημαντικά από 7,8% σε 27,5%. Από το 2014 και έκτοτε, παρατηρείται μια σταθερή μείωση της ανεργίας, φτάνοντας στο 12,8% το 2022. Όσον αφορά τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (30-34 ετών), στην Ελλάδα, αυτό αυξάνεται σταθερά από 26,0% (2008) έως 49,0% (το 2022). Η μεταβολή αυτή δείχνει μια συνεχή αύξηση των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο αυτή. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε επίσης από το 30,0% (2008) έως το 43,5% (2022). Παρατηρούμε ότι μέχρι το 2014 η Ελλάδα υστερεί σε παραγωγή αποφοίτων, ενώ στη συνέχεια τα ποσοστά

αυξάνονται σταθερά, ξεπερνώντας τον ευρωπαϊκό μέσο όρο κατά 5,5 εκατοστιαίες μονάδες. Εκ πρώτης όψεως παρατηρούμε πως υπάρχει μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της ανεργίας και των ποσοστών αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεδομένου ότι ενώ το ποσοστό των αποφοίτων αυξάνεται, τα ποσοστά ανεργίας μειώνονται. Η σχέση αυτή συμφωνεί με τις θεωρίες όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά για να εξαγάγουμε ένα ασφαλές συμπέρασμα θα πρέπει να δούμε την απασχολησιμότητα των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης perse.

Το διάγραμμα 1 παρουσιάζει τα ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 25-34 ετών για την Ελλάδα, την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ22) και τον ΟΟΣΑ, από το 2011 έως το 2021.

Διάγραμμα 1. Ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την Ευρώπη (ΕΕ-22) και τον ΟΟΣΑ



Πηγές: Eurostat, ΟΟΣΑ και ΕΛΣΤΑΤ

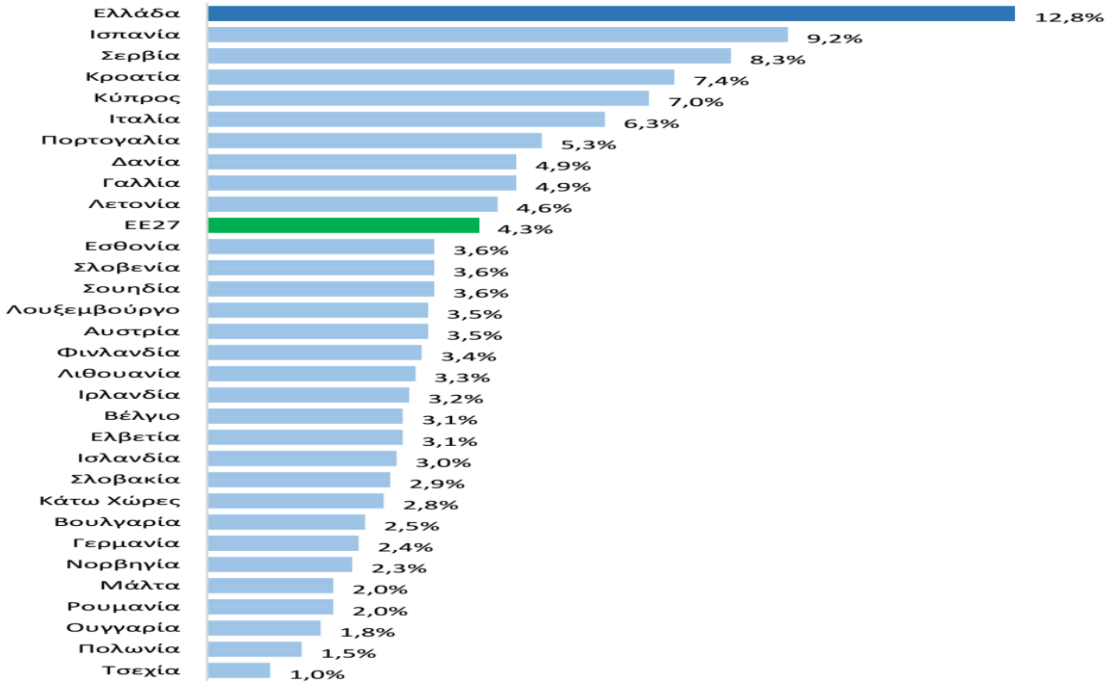
Από το ανωτέρω διάγραμμα διαφαίνεται πως τα ποσοστά απασχόλησης στην Ελλάδα ξεκινούν από 69,4% το 2011 και φτάνουν στο ίδιο σχεδόν ποσοστό (69,5%) το 2021. Υπάρχει μια σημαντική πτώση το 2013 (62,1%) και το 2014 (62,9%), που πιθανότατα αντανακλά την επίδραση της οικονομικής κρίσης.Από το 2015 και μετά, παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση στα ποσοστά απασχόλησης, φτάνοντας το υψηλότερο ποσοστό (72,8%) το 2019, προτού μειωθεί ξανά κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 το 2020 (70,3%). Αν διαβάσουμε τον πίνακα ανάποδα, αποκαλύπτεται το ποσοστό των ανέργων πτυχιούχων, ειδικά για την ηλικιακή ομάδα 25-34. Βλέπουμε λοιπόν, ότι το ποσοστό των μη απασχολούμενων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το διάστημα 2011-2021 αρχίζει από 30,6% (2011), ανεβαίνει στο 37,9% (2013) και πέφτει με βραδείς ρυθμούς στο 30,5% (2021). Εστιάζουμε στα έτη 2014 και μετά, όταν έχουμε τα πρώτα αποτελέσματα της διεύρυνσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε και η Ελλάδα ξεπερνά σε ποσοστό αποφοίτων των ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ο μεν στόχος επιτυγχάνεται (αύξηση παραγωγής πτυχιούχων) αλλά η ανεργία των πτυχιούχων εκτινάσσεται. Αν δεχθούμε ότι η αύξηση

της ανεργίας κατά τα έτη 20114-2014 οφείλεται στην οικονομική κρίση, όντως τα ποσοστά της ανεργίας στον γενικό πληθυσμό και στους πτυχιούχους, συμβαδίζουν. Αλλά ενώ, από το 2016 και μετά η ανεργία στον γενικό πληθυσμό μειώνεται δραστικά (περίπου 40%), αυτή των πτυχιούχων μειώνεται με έναν ρυθμόπου μόλις αγγίζει το 18%.Με απλά λόγια, ο ένας στους τρεις αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται στο φάσμα της ανεργίας, ενώ είναι άγνωστο το ποσοστό των ετεροαπασχολούμενων, σε επαγγέλματα αλλότρια προς το αντικείμενο σπουδών.

Αν δούμε τα αντίστοιχα ποσοστά απασχόλησης στην ΕΕ22, θα παρατηρήσουμε ότι είναι σταθερά υψηλά πάνω από το 81%, ξεκινώντας από 82,6% το 2011 και φτάνοντας το 85,1% το 2021.Παράλληλα, τα ποσοστά απασχόλησης στον ΟΟΣΑ ξεκινούν από 82,8% το 2011 και φτάνουν το 84,6% το 2021, όπου πάλι είναι σταθερά υψηλά πάνω από το 81%.

Η Ελλάδα παρουσιάζει χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ΕΕ22 και του ΟΟΣΑ καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου 2011-2021.Η διαφορά μάλιστα είναι πιο έντονη κατά τα χρόνια μετά την οικονομική κρίση στην Ελλάδα (2011-2014) και παρά την ανάκαμψη από το 2015 και μετά, η Ελλάδα εξακολουθεί να υστερεί σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ΕΕ22 και του ΟΟΣΑ. Αυτή η απλή σύγκριση μεταξύ των ποσοστών απασχολησιμότητας στην Ελλάδα, στην ΕΕ22 και στις χώρες του ΟΟΣΑ αναδεικνύει το πρόβλημα, όπως τέθηκε στην αρχή του παρόντος: παραγωγή πτυχιούχων, χωρίς αντίκρισμα στην αγορά εργασίας.

Διάγραμμα 2. Ανεργία πτυχιούχων ΑΕΙ, ηλικίας 25-39 ετών, στην Ευρώπη



Πηγή: Eurostat

Παρόμοια είναι και η εικόνα που απορρέει από το Διάγραμμα 2 όπου φαίνεται πως η Ελλάδα κατέχει τα «πρωτεία» στην ανεργία πτυχιούχων ΑΕΙ στην Ευρώπη με διαφορά από τις υπόλοιπες χώρες. Ήδη η δεύτερη χώρα στη λίστα (Ισπανία) εμφανίζει 3,6% μικρότερο ποσοστό ανεργίας από την Ελλάδα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η Ελλάδα χρειάζεται αναπροσαρμογή των πολιτικών της για την ενίσχυση της απασχόλησης των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορέσει να εναρμονιστεί με τη σταθερότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με έκθεση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ το 2020 "Future of JobsReport", για το μέλλον των θέσεων εργασίας, που μελέτησε 15 τομείς δραστηριοτήτων σε 26 προηγμένες και αναδυόμενες χώρες, έως το 50% των εργαζομένων θα χρειαστεί κάποιο βαθμό «επαναπροσαρμογής» των δεξιοτήτων μέχρι το 2025 (World Economic Forum 2020). Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να γίνουν πολλές εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές προσπάθειες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να εναρμονιστούν με την νέα πραγματικότητα και να ενσωματώσουν νέα είδη δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική τους ατζέντα.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παρουσιάσει τις βασικές θεωρίες που διέπουν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης καθώς και τα σημαντικότερα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας δεδομένα από τον ΟΟΣΑ, τη Eurostat και την ΕΛΣΤΑΤ, αποτυπώνει την κατάσταση για την Ελλάδα και διασυνδέει την εκπαίδευση με την απασχόληση/ανεργία. Ενώ οι θεωρητικές μελέτες υποδεικνύουν μια θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην απασχόληση, παρατηρώντας κανείς τα στοιχεία για την Ελλάδα, διαπιστώνει κανείς ότι οι συγκεκριμένες παραδοχές ανατρέπονται, δημιουργώντας ένα -εκ πρώτης όψεως- παράδοξο, καθώς η διαρκής άνοδος του αριθμού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δε συνδυάζεται με μείωση των ποσοστών ανεργίας.

Κατά συνέπεια, πολιτικές που άπτονται της προσαρμογής των προσφερόμενων αντικειμένων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ειδικότητες που επιζητά η αγορά εργασίας, μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μείωση της ανεργίας. Επίσης, η στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος σε δεξιότητες που ζητούν οι εργοδότες από τους υποψήφιους εργαζομένους, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση της διαρθρωτικής ανεργίας, που δημιουργείται από την αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς υποψηφίων εργαζομένων, κατόχων ενός πτυχίου και της ζήτησης καταρτισμένου εργατικού και στελεχιακού δυναμικού από την αγορά. Η παροχή λοιπόν μίας εκπαίδευσης στοχευμένης στις πραγματικές τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες της αγοράς, μπορεί να συνδράμει τέλος στη μεταστροφή της κουλτούρας των πολιτών για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα εν γένει.

Βιβλιογραφία

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, *40*(3), 245-267. https://doi.org/10.1177/0894845312467501

Allen, J., & Van der Velden, R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers, 53*(3), 434-452. https://doi.org/10.1093/oep/53.3.434

Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics, 118*(4), 1279-1333.https://doi.org/10.1162/003355303322552801

Bara, F. E. (2014). Is employability an aim of higher education? Conceptions found. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 139*, 110-115. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.036

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Bessen, J. (2019). *AI and jobs: The role of demand*. NBER Working Paper No. 24235. https://doi.org/10.3386/w24235

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P., &Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, *31*, 223-243.

https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America.* RKP.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Wiley.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford University Press.

CEDEFOP (2010). The skill matching challenge: Analyzing skill mismatch and policy implications. *European Centre for the Development of Vocational Training*. https://doi.org/10.2801/23851

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, *94*, S95-S120

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.

Goldin, C., & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. Harvard University Press.

Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford University Press.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*(6), 1360-1380. https://doi.org/10.1086/225469

Gutek, G. (1987). *A History of the Western Educational Experience.* Waveland.

Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain.* Clarendon Press.

Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 67*(1), 130–138. https://doi:10.1177/000271621606700118

Hanushek, E. A., &Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature, 46*(3), 607-668. https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607

Hodkinson, P. (2005). Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning,17*(8), 521-532. https://doi.org/10.1108/13665620510625381

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Kroupova, K., Havranek, T., &Irsova, Z. (2024) Student εmployment and education: A meta-analysis. *Economics of Education Review, 100*, 102539. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102539

Kumar, A. (2007). *Personal, academic and career development in higher education. SOARing to Success*. Routledge.

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.

Marjanovic, G., & Mihajlovic, V. (2014). Analysis of hysteresis in unemployment rates with structural breaks: the case of selected European countries. *InzinerineEkonomika-Engineering Economics*, 25(4), 378-386. https://doi.org/10.5755/j01.ee.25.4.5263

McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys, 20*(3), 387-418. https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. NBER.

Neyt, B., Omey, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys, 33,* 896-921. https://doi.org/10.1111/joes.12301

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, *12*(2), 111-134. https://doi.org/10.1080/0964529042000239140

Reeder, D. (1981). A recurring debate: education and industry. In R. Dale, G. Essland, R. Fergusson & M. MacDonald (Eds.) *Schooling and the National Interest* (177-203), Falmer Press.

Riley, J. G. (2001). Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling. *Journal of Economic Literature, 39*(2), 432-478. https://doi.org/10.1257/jel.39.2.432

Römgens, I., Scoupe, P., &Beausaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2588-2603. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770

Schelsky, H. (1963). Technical Change and Educational Consequences. In A.H. Halsey, J. Floyd & C. Arnold Anderson (Eds.) *Education, Economy and Society* (31-36), The Free Press.

Schuller, T., & Watson, D. (2009). *Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning*. NIACE.

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, *51*(1), 1–17. http://www.jstor.org/stable/1818907

Souto-Otero, M. Brown, P., & Freebody, S. (2023). High skilled workplaces, technological change and employment: Can educational reform do it? *International Journal of Educational Research*, *122*, 102265. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102265

Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. https://doi.org/10.2307/1882010

Stiglitz, J. E. (1975). The theory of "Screening," education, and the distribution of income. *American Economic Review, 65*(3), 283-300. https://doi.org/10.7916/D8PG22PM

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J-M, Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S, Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C, Sundquist, D., &Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence, 11*(3), 54.

https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Van Der Heijde, C. M., & Van Der Heijden, B. I. J. M. (2006). A Competence-Based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management, 45*(3), 449-476.

https://doi.org/10.1002/hrm.20119

Ward, S. & Eden, C. (2009). *Key Issues in Education Policy.* SAGE.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

Εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας: ο παράγοντας των δημογραφικών δεδομένων και οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών

Γκόρος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία και τα ηγετικά στυλ που έχουν αναδειχθεί αποτελούν πεδίο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας καθώς επηρεάζουν τον τρόπο κατεύθυνσης και αποτελεσματικότηταζενός σχολικού οργανισμού. Ως θεωρητική βάση της μελέτης θέσαμε το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis&Brauckman και τα ηγετικά στυλ που ενσωματώνει. Σκοπός είναι η διερεύνηση της επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών των σχολείων τους και η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών/ντριών σχετικά με το συχνότερα υιοθετούμενο ηγετικό στυλ τους. Μεθοδολογικά, ακολουθήθηκε μεικτή προσέγγιση με αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων για τους εκπαιδευτικούς και της ημιδομημένης συνέντευξης για τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολείων. Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε πως τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριώντους και πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το συχνότερα υιοθετούμενο ηγετικό στυλ των διευθυντών τους ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με αυτές των διευθυντών/ντριών, ισχυροποιώντας έτσι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Ηγετικά Στυλ, Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Abstract

Educational leadership is a field of intense research activity as the leadership styles influence the effectiveness of a school organization. The Holistic Leadership Model of Pashiardis&Brauckman and the leadership styles it incorporates has been set as theoretical basis of our study. Our purpose was to investigate the influence of the demographic characteristics of the teachers of our sample on their perceptions regarding the leadership style adopted by their school principals and to compare their views with the principals' own views about the most frequent leadership style adopted by the latter. A mixed methodology approach was followed, using the questionnaire as a data collection tool for the teachers and the semi-structured interview for the principals. The results revealed that teachers' years of service are related with their perceptions about the leadership style of their principals. Additionally, it was found out that teachers' and principals' views on the most frequently adopted leadership style by the latter were identical.

Keywords: Educational Leadership, Leadership Styles, Holistic Leadership Model, Demographic Characteristics

1. Εισαγωγή

Η συζήτηση γιατην ηγεσία των διευθυντών/ντριών των σχολείων έχει απασχολήσει έντονα την ερευνητική κοινότητα καθώς η ηγεσία ενός σχολείου καλείται να διαχειριστεί τους παράγοντες που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητάτου, όπως η υιοθέτησητων κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ποιότητα και η συνέπεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, η λογική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και η διαλλακτική στάση και εποικοδομητική επικοινωνίατων εκπαιδευτικών. Το στυλ ηγεσίας του/της εκάστοτε ηγέτη/ιδας προσδιορίζει και τον τρόπο που ο/η ίδιος/α αντιλαμβάνεται τον ρόλο του/της. Θεωρητική βάση της προσέγγισής μας στην οικεία μελέτη συνιστά το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis &Brauckmann (2008) και τα ηγετικά στυλ που αυτό ενσωματώνει.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας αποτελείται από πέντε διαφορετικά στυλ καθορισμένα βάσει των πρακτικών διαφορετικών ηγετικών στυλ που διαμορφώνονται ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισης, τον τρόπο πραγμάτευσης και γενικότερα βάσει των πρακτικών που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων. Η ηγεσία ορίζεται ως το σύνολο των συμπεριφορών και πρακτικών των ηγετών με τις οποίες επιδιώκουν να επιδράσουν στη συμπεριφορά των άλλων ενώ τα ξεχωριστάστυλ εσωκλείουν αντίστοιχα διαφορετικές πρακτικές και προσεγγίσεις (Brauckmann&Pashiardis, 2011· Pashiardis, 2004· Pashiardis&Brauckmann, 2008).

Ειδικότερα, το *παιδαγωγικό στυλ (instructionalstyle)*εστιάζοντας στην επιδίωξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, θέτοντας υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και δίνοντας έμφαση στην καινοτομία και τις συνεχείς αξιολογήσεις αποσκοπείστην ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας και φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της σχολικής επιτυχίας αφού δύναται να συνδεθεί με την κατάκτηση υψηλότερων μαθητικών επιδόσεων (Donohoo, 2018· Harrisetal, 2017· Pashiardis & Johansson, 2021).

Ωστόσο, για να εφαρμοστεί πλήρως αυτό το στυλ απαιτείται παρουσίαοργανωτικής ηγεσίας καθώς είναι σημαντικό να επιδιώκεται ο συνδυασμός μιας οργανωμένης δομής σχολείου παράλληλα με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Έτσι, το δομικό στυλ συνιστά παράγοντα σχολικής επιτυχίας καθώς οι επιτυχημένοι ηγέτες ελέγχουν, προσαρμόζουν τη δομική οργάνωση του σχολείου και αλληλοεπιδρούν στο σχολικό πλαίσιο για να εκπληρώσουν το όραμά τους και να κάνουν στρατηγικές διαμεσολαβήσεις στοχεύονταςστη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το *δομικό στυλ (structuringstyle), λοιπόν,* αφορά τους διευθυντές που στοχεύουν στη λειτουργία του σχολείου ως ενιαίου συστήματος δια μέσου του ανάλογου συντονισμού. Αυτό προϋποθέτει τον ξεκάθαρο προσδιορισμό του οράματος, σαφείς κανόνες και διακριτό καταμερισμό των ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου προσωπικού.

Το *συμμετοχικό στυλ (participativestyle)* εστιάζει στην βελτίωση και εξυγίανση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού εν γένει υιοθετώντας μια συμμετοχική προσέγγιση λήψης αποφάσεων με απώτερο στόχο την διαμόρφωση

ισχυρής δέσμευσης εκ μέρους του προσωπικού. Οι παραγωγικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου μέσα σε ένα θετικό κλίμα είναι ύψιστης σημασίας (Harrisetal, 2017). Ως εκ τούτου, το να είσαι παιδαγωγικός ηγέτης χρησιμοποιώντας ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας σε ένα υγιές περιβάλλον είναι κρίσιμο προκειμένου να έχουμε επιτυχημένα σχολεία (Donohoo, 2018· Fairman&Mackenzie, 2015).

Επιπλέον, είναι σημαντικό για έναν ηγέτη να αδράχνει ευκαιρίες και να τις αναπτύσσει κάνοντάς τες πράξη στο χώρο του σχολείου. Το να είναι κανείς δημιουργικός και καινοτόμος ενώ παράλληλα συνεργάζεται στενά με την κοινότητα τον καθιστά εκτός από ηγέτη που αξιοποιεί το επιχειρηματικό στυλ, ηγέτη όλης της κοινότητας που δημιουργεί στρατηγικές συμμαχίες με εξωτερικούς ενδιαφερόμενους και συνεπώς αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Jacobson&Schoenfeld, 2014· Pashiardis&Brauckmann, 2019). Έτσι, το *επιχειρηματικό στυλ (entrepreneurialstyle)* αναφέρεται στην υιοθέτηση πρακτικών με στόχο τη συμμετοχή των γονέων ή άλλων εξωτερικών παραγόντων στα πεπραγμένα του σχολείου, την διασφάλιση πόρων για τη λειτουργία του και την σύναψη συνεργασιών με εξωτερικούς παράγοντες. Ολοκληρώνοντας, το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού (personneldevelopmentstyle)* εσωκλείει την αποτελεσματική αξιολόγηση των προσωπικών και επαγγελματικών γνωρισμάτων των εκπαιδευτικών και των αναγκών τους, την παροχή ευκαιριών για επιμόρφωση, την βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους και την επιβράβευσή τους σε συνθήκες υποδειγματικής επαγγελματικής επίδοσης (Brauckmann&Pashiardis, 2011· Pashiardis&Brauckmann, 2008).Το οικείο στυλ είναι εξίσου σημαντικό καθώς η ανάπτυξη το ίδιου του ηγέτη και των μελών του σχολείου είναι ακόμη ένα πολύ κρίσιμο συστατικό ηγεσίας για τη σχολική επιτυχία (Kearney&Herrington, 2013· Louis& Wahlstrom, 2011).

3. Μεθοδολογία

Η οικεία έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και η παρούσα εισήγηση συνιστά μέρος αυτής. Η ερευνητική προσέγγιση έλαβε χώρα στην Περιφέρεια Ηπείρου με σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο της ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και ειδικότερα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η επίδοση των μαθητών. Στην παρούσα μελέτη στοχεύουμε να διερευνήσουμε την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών των σχολείων και να συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών/ντριών σχετικά με το συχνότερα υιοθετούμενο ηγετικό στυλ των τελευταίων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και σχετίζονται με την παρούσα εισήγηση ήταν τα εξής:

I. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα λοιπά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

II. Πόσο συμπίπτουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών/ντριών για το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετείται/ούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες;

Με στόχο την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού μας προβλήματος επιλέξαμε να διεξάγουμε μια μελέτη με συγκλίνων σχεδιασμό μικτών μεθόδων (convergentmixedmethodsdesign) από τον οποίο συλλέγονται ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, συγχωνεύονται, συγκρίνονται τα αποτελέσματά τους και εξηγούνται τυχόν διαφορές τους. Σύμφωνα με τον Creswell (2016, σ. 543) αυτός ο

συνδυασμόςαντισταθμίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και των δύο προσφέροντας πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος.

Στα πλαίσια της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε είναι ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Χορηγώντας ερωτηματολόγιο στο δείγμα των εκπαιδευτικών συγκεντρώσαμε ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα και τα αναλύσαμε στατιστικά για να περιγράψουμε τις τάσεις των απαντήσεων ελέγχοντας παράλληλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα(Creswell, 2016).

Στην ποιοτική προσέγγιση αξιοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και για τηνανάλυσή της αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης όπου ο ερευνητής, ενεργός και δημιουργικός, «συνομιλεί» με τα δεδομένα του, παράγοντας και οργανώνοντας τα θέματα και τις κατηγορίες του ερευνητικού του υλικού (Τσιώλης, 2016).

Στα πλαίσια της μεθόδου της δειγματοληψίας με πιθανότητα αξιοποιήσαμε την κατά στρώματα δειγματοληψία ώστε να συλλέξουμε δεδομένα από όλους τους νομούς της Περιφέρειας αλλά και από όλα τα σχολεία, αστικά και ημιαστικά. Αφού κατηγοριοποιήθηκε ο πληθυσμός βάσει των παραπάνω, με απλή τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκε το δείγμα μας το οποίο αποτελείται από 10 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου με συμμετοχή 10 διευθυντών/διευθυντριών και 155 εκπαιδευτικών (Cohen, Manion&Morrison, 2008· Creswell, 2016)

4. Αποτελέσματα

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή Spearman, καθώς τα έτη προϋπηρεσίας ήταν μια διατακτική μεταβλητή και τα στυλ αποτελούσαν ποσοτικές μεταβλητές με ασύμμετρες κατανομές. Ο έλεγχος Spearman πραγματοποιείται για να διαπιστώσουμε εάν δύο ποσοτικές μεταβλητές με μη κανονική κατανομή ή διατακτικές, συσχετίζονται γραμμικά και λαμβάνει τιμές από -1 έως 1. Όσο πιο κοντά είναι η τιμή είτε στο -1, είτε στο 1, τόσο πιο ισχυρή αρνητική ή θετική συσχέτιση εντοπίζεται.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, από τον Πίνακα 1, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του συμμετοχικού στυλ ($r = 0,19$, $p<0,05$), του στυλ ανάπτυξης προσωπικού ($r = 0,16$, $p<0,05$) και του δομικού στυλ σχετίζονται θετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους ($r = 0,19$, $p<0,05$). Συνεπώς, όσα περισσότερα έτη οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν, τόσο περισσότερο φαίνεται να αναφέρουν ότι στο σχολείο που εργάζονται αξιοποιούνται το συμμετοχικό στυλ, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού και το δομικό στυλ. Εν τούτοις, τα έτη υπηρέτησης στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες δε φάνηκε να σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση των υπό μελέτη στυλ ηγεσίας ($p>0,05$).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ελέγχου Spearman ανάμεσα στα επιμέρους στυλ άσκησης ηγεσίας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Παιδαγωγικό στυλ	1						
2. Συμμετοχικό στυλ	0,84**	1					

3. Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	0,77**	0,85**	1				
4. Δομικό στυλ	0,73**	0,85**	0,79**	1			
5. Επιχειρηματικό στυλ	0,79**	0,84**	0,82**	0,78**	1		
6. Έτη υπηρέτησης στο συγκεκριμένο σχολείο	-0,02	0,04	0,06	0,07	0,07	1	
7. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός	0,11	0,19*	0,16*	0,19*	0,16	0,69**	1

***p<0,05, **p<0,01**

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, λόγω του είδους των μεταβλητών και της πληρότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής του.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται (p>0,05).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t (153)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,37	0,69	0,80	0,423
	Άνδρες	4,28	0,61		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,40	0,73	0,66	0,511
	Άνδρες	4,31	0,69		
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Γυναίκες	4,38	0,69	0,53	0,599
	Άνδρες	4,31	0,72		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,32	0,75	0,98	0,328
	Άνδρες	4,18	0,76		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	Γυναίκες	4,52	0,69	0,91	0,365
	Άνδρες	4,41	0,72		

Επίσης, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκε anovatest, λόγω του είδους των μεταβλητών και της πληρότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής του. Να σημειωθεί πως επειδή τα άτομα που ήταν 22-25 ετών ήταν λίγα αριθμητικά, εντάχθηκαν στην κατηγορία με τους εκπαιδευτικούς που ήταν 26-30 ετών, προκειμένου ο παραμετρικός έλεγχος να εφαρμοστεί ορθά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή τους ομάδα (p>0,05).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ANOVAtest μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F (3,151)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,37	0,47	0,01	0,997
	31-40 έτη	4,33	0,69		
	41-50 έτη	4,34	0,71		
	51+	4,35	0,7		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,31	0,57	0,07	0,976
	31-40 έτη	4,40	0,56		
	41-50 έτη	4,39	0,72		
	51+	4,38	0,82		
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	<30 έτη	4,34	0,55	0,06	0,979
	31-40 έτη	4,43	0,52		
	41-50 έτη	4,36	0,67		
	51+	4,35	0,81		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,17	0,67	0,51	0,675
	31-40 έτη	4,45	0,48		
	41-50 έτη	4,28	0,69		
	51+	4,27	0,88		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	<30 έτη	4,43	0,58	0,09	0,965
	31-40 έτη	4,54	0,47		
	41-50 έτη	4,48	0,69		
	51+	4,50	0,79		

Ακόμα, διερευνήθηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται βάσει του επιπέδου σπουδών τους. Έτσι, πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς οι προϋποθέσεις εφαρμογής του πληρούνταν. Να σημειωθεί πως εφόσον τα άτομα με δεύτερο πτυχίο ήταν πολύ λίγα αριθμητικά, εντάχθηκαν στην ίδια κατηγορία με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών προκειμένου ο παραμετρικός έλεγχος να εφαρμοστεί ορθά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους ηγετικά στυλ που αξιοποιούνται, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο σπουδών τους (p>0,05).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

	Επίπεδο σπουδών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t (153)	p
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,40	0,62	1,01	0,315
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,29	0,72		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,39	0,73		
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,36	0,72	0,26	0,797
ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Βασικό πτυχίο	4,39	0,70	0,48	0,632
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,33	0,71		
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,28	0,76	-0,1	0,990
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,28	0,76		
ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	Βασικό πτυχίο	4,53	0,68	0,87	0,388
	Δεύτερο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό	4,43	0,71		

Τέλος, να αναφερθεί ότι δεν εξετάστηκε εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το/τα ηγετικό/ά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (80%) αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Περνώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της οικείας πραγμάτευσης και προκειμένου να απαντήσουμε εάν συμπίπτουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών/ντριών για το/τα στυλ ηγεσίας που υιοθετείται/ούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες έπρεπε αρχικά να συγκεντρώσουμε παράλληλα τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής προσέγγισής μας.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων τους συγκεντρώνονται στον παρακάτω πίνακα 5:

Πίνακας 5: Χρήση των πέντε στυλ ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου(Γκόρος& Σακελλαρίου, 2023)

	Παιδαγωγικό Στυλ	**Συμμετοχικό Στυλ**	**Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού**	**Δομικό Στυλ**	**Επιχειρηματικό Στυλ**
Σχολείο 1	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό
Σχολείο 2	Μέτριο	Πολύ Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό
Σχολείο 3	Πολύ Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό

Σχολείο 4	Πολύ Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Μέτριο
Σχολείο 5	Μέτριο	Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό
Σχολείο 6	Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Πολύ Υψηλό
Σχολείο 7	Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό
Σχολείο 8	Μέτριο	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό
Σχολείο 9	Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό
Σχολείο 10	Υψηλό	Πολύ Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό	Υψηλό

Όπως παρατηρείται, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επί το πλείστον ως ηγέτες/ιδες που αξιοποιούν περισσότερο το Δομικό στυλ ηγεσίας καθώς αναδεικνύεται ως το συχνότερα υιοθετούμενο στυλ από τους/τις διευθυντές/ντριες σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα ανωτέρω αποτελέσματα οι ίδιοι θεωρούν πως οικειοποιούνται σε μεγάλο βαθμό πρακτικές και δεξιότητες διαχείρισης και από τους πέντε θεματικούς άξονες δηλαδή τα πέντε στυλ ηγεσίας επιβεβαιώνοντας έτσι και το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Γκόρος& Σακελλαρίου, 2023).

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής προσέγγισής μας συγκεντρώνονται στον παρακάτω πίνακα 6:

Πίνακας 6: Σκορ ανά στυλ ηγεσίας και ανά σχολείο όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση του ποσοτικού ερωτηματολογίου (Gkoros&Sakellariou, 2024)

Σχολεία	**Παιδαγωγικό στυλ**	**Συμμετοχικό στυλ**	**Στυλ ανάπτυξης προσωπικού**	**Δομικό στυλ**	**Επιχειρηματικό στυλ**	**Σύνολο**
Σχολείο 1	4,60	4,65	4,47	4,75	4,54	23,01
Σχολείο 2	4,03	4,23	4,30	4,26	4,22	21,04
Σχολείο 3	4,27	4,27	4,34	4,46	4,32	21,66
Σχολείο 4	4,63	4,71	4,66	4,80	4,67	23,47
Σχολείο 5	4,11	4,13	4,19	4,37	3,75	20,55
Σχολείο 6	4,60	4,70	4,64	4,80	4,81	23,55
Σχολείο 7	4,78	4,91	4,80	4,94	4,88	24,31
Σχολείο 8	3,48	2,91	3,04	2,88	2,72	15,03

Σχολείο 9	4,68	4,74	4,65	4,92	4,59	23,58
Σχολείο 10	4,41	4,60	4,28	4,38	4,21	21,88

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 6, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών το Δομικό στυλ ηγεσίας επικρατεί στα σχολεία 1, 3, 4, 5, 7 and 9, ενώ στο σχολείο 2 το στυλ ανάπτυξης προσωπικού, στο σχολείο 6 το επιχειρηματικό, στο σχολείο 8 το παιδαγωγικό και τέλος, στο σχολείο 10 το συμμετοχικό.Συμπερασματικά, από τον πίνακα 6 συμπεραίνουμε πως κατά τους εκπαιδευτικούς το επικρατέστερο ηγετικό στυλείναι το δομικό. Τέλος, από τα συνολικά σκορ κάθε σχολείου και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταλήγουμε πως η ευρεία πλειοψηφία των σχολείων υιοθετεί το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Gkoros&Sakellariou, 2024).

Ωστόσο, για να απαντήσουμε στην σύγκριση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών, διαμορφώσαμε από τα παραπάνω δεδομένα των δύο πινάκων, τον πίνακα 7. Στην πρώτη στήλη του πίνακα γίνεται κριτική της έκτασης που κάθε στυλ ηγεσίας φαίνεται να χρησιμοποιείται ανά σχολείο σύμφωνα με τις συνεντεύξεις και σε συνάφεια με την θεματική ανάλυση που προηγήθηκε. Ο χαρακτηρισμός κυμαίνεται σε πενταβάθμια κλίμακα (Πολύ Χαμηλό/Χαμηλό/Μέτριο/Υψηλό/Πολύ Υψηλό). Στη δεξιά στήλη «Μέσος Όρος» αντιπαραβάλλεται ο χαρακτηρισμός που έχει δοθεί σε σχέση με τη συνέντευξη, με το σκορ που αποδόθηκε στη χρήση κάθε στυλ ηγεσίας ανά σχολείο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια όπως αυτά παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 7: Σύγκριση του ποσοτικού ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα από τις ποιοτικές συνεντεύξεις.

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΥΛ	Μ.Ο.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	Μ.Ο.	ΣΤΥΛ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Μ.Ο	ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΥΛ	Μ.Ο.	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	Μ.Ο.
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΥΨΗΛΟ	4,60	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,65	ΥΨΗΛΟ	4,47	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,75	ΥΨΗΛΟ	4,54
ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΜΕΤΡΙΟ	4,03	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,23	ΥΨΗΛΟ	4,30	ΥΨΗΛΟ	4,26	ΥΨΗΛΟ	4,22
ΣΧΟΛΕΙΟ 3	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,27	ΥΨΗΛΟ	4,27	ΥΨΗΛΟ	4,34	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,46	ΥΨΗΛΟ	4,32
ΣΧΟΛΕΙΟ 4	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,63	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,71	ΥΨΗΛΟ	4,66	ΥΨΗΛΟ	4,80	ΜΕΤΡΙΟ	4,67
ΣΧΟΛΕΙΟ 5	ΜΕΤΡΙΟ	4,11	ΥΨΗΛΟ	4,13	ΥΨΗΛΟ	4,19	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,37	ΥΨΗΛΟ	3,75
ΣΧΟΛΕΙΟ 6	ΥΨΗΛΟ	4,60	ΥΨΗΛΟ	4,70	ΥΨΗΛΟ	4,64	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,80	ΠΟΛΥ ΨΗΛΟ	4,81
ΣΧΟΛΕΙΟ 7	ΥΨΗΛΟ	4,78	ΥΨΗΛΟ	4,91	ΥΨΗΛΟ	4,80	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,94	ΥΨΗΛΟ	4,88
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΜΕΤΡΙΟ	3,48	ΥΨΗΛΟ	2,91	ΧΑΜΗΛΟ	3,04	ΥΨΗΛΟ	2,88	ΧΑΜΗΛΟ	2,72

8										
ΣΧΟΛΕΙΟ 9	ΥΨΗΛΟ	4,68	ΥΨΗΛΟ	4,74	ΥΨΗΛΟ	4,65	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,92	ΥΨΗΛΟ	4,59
ΣΧΟΛΕΙΟ 10	ΥΨΗΛΟ	4,41	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	4,60	ΥΨΗΛΟ	4,28	ΥΨΗΛΟ	4,38	ΥΨΗΛΟ	4,21

Παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία των συσχετίσεων, οι συνεντεύξεις των διευθυντών συνάδουν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, διακρίνονται εξαιρέσεις μόνο σε κάποια από τα στυλ ηγεσίας στο σχολείο 2 (παιδαγωγικό στυλ), στο σχολείο 5 (επιχειρηματικό στυλ) και στο 8 (συμμετοχικό και δομικό στυλ). Αν και οι διαφορές είναι επί το πλείστον πολύ μικρές, θα επιχειρήσουμε μια σύντομη περιγραφή τους. Εξαίρεση, λοιπόν, αποτελεί το σχολείο 2 όπουυπάρχει μέτρια αξιοποίηση του παιδαγωγικού στυλ από την διευθύντρια του 2ου σχολείου από την συνέντευξή της ενώ οι εκπαιδευτικοί της επέδωσαν υψηλό σκορ (4,03/5). Ακόμη ένα παράδειγμα εξαίρεσης αποτελεί το σχολείο 5, όπου ο διευθυντής ενώ φαίνεται να θεωρεί ότι χρησιμοποιεί το επιχειρηματικό στυλ, το σκορ από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερο. Επιπλέον, αν και οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν υψηλά το παιδαγωγικό στυλ, από την συνέντευξή του διευθυντή προέκυψε μέτρια αξιολόγηση στη χρήση του. Τέλος, στο 8ο σχολείο έχουμε μια διαφορετική «ανάγνωση» σε δυο στυλ, στο συμμετοχικό και το δομικό.

5. Συζήτηση

Αρχικά θα σταθούμεστο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και στο γεγονός ότι από τις μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος μόνο τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρέασαν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται. Προηγούμενες παρεμφερείς μελέτες έχουν υποδείξει μεικτά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε μια παλαιότερη μελέτη οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονταν το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριάς τους ως δημοκρατικό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (Asunda, 1983). Από την άλλη πλευρά στη μελέτη τους οι Larsen και Mathé (2023) βρήκαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίαστων εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας.

Ειδικότερα, στην έρευνά μας βρέθηκε ότι η μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία συνδέεται με την αντίληψή ότι ο/η διευθυντής/ντριάυιοθετεί το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού και το δομικό στυλ. Σε ό,τι αφορά το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας μπορεί να αιτιολογηθεί το αποτέλεσμα γιατί καθώς οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν εργασιακή εμπειρία, αναπτύσσουν μια βαθιά κατανόηση της παιδαγωγικής, του προγράμματος σπουδών και του σύνθετου χαρακτήρα της δυναμικής μίας τάξης (Grahametal., 2020) και είναι πιο πιθανό αυτό να αναγνωριστεί από τους/τις διευθυντές/ντριες και να κληθούν να συμμετέχουν σε σημαντικές για τη σχολική κοινότητα διεργασίες όπως μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές στρατηγικές ή/και ο σχεδιασμός πολιτικών του σχολείου. Όσον αφορά τη συσχέτιση με το στυλ ανάπτυξης προσωπικού δύναται να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί συχνά δίνουν προτεραιότητα σε ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να ενισχύσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους (AbdulRab, 2023) με αποτέλεσμα η αντίληψή τους για την υιοθέτηση

αυτού του στυλ από τον/τηνδιευθυντή/ντριά τους να επηρεάζεται από την αναγνώριση της δέσμευσης του ηγέτη να υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξή τους. Τέλος, όσο περισσότερη η εμπειρία τόσο πιο ολοκληρωμένα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την καθοριστική συμβολή των οργανωτικών δομών, πολιτικών και διαδικασιών στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Xieetal., 2022). Οι αντιλήψεις, δηλαδή, των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών πιθανώς επηρεάζονται από την αναγνώριση της ικανότητας του/της διευθυντή/ντριάς τους να υποστηρίξει μια καλή λειτουργία του σχολείου.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι δημογραφικές μεταβλητές δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές τους. Ανάμεικτα αποτελέσματα έχουν βρεθεί σχετικά με την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς ηγέτες εδράζονται στις παραδοσιακές νόρμες για το φύλο (Eboka, 2016·Verma, 2017). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες διευθυντές συχνά γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους ως ηγέτες με ένα πιο αυστηρό στυλ ηγεσίας όπως το αυταρχικό, ενώ οι γυναίκες με ένα στυλ ηγεσίας που στηρίζεται στη συνεργασία και το ενδιαφέρον για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Eboka, 2016). Αντίστοιχες διαφορές ανακάλυψαν και οιArar&Oplatka (2012) στην δική τους μελέτη. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες όπως η έρευνα των Larsen&Mathé (2023) που υπέδειξε ότι ένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό, η ηλικία των εκπαιδευτικών,δεν σχετιζόταν με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Even&BenDavid-Hadar (2021) υπέδειξε παρόμοια με την έρευνά μας αποτελέσματα σχετικά με τις μεταβλητές του φύλου και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

Περνώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αξίζει να σημειώσουμε ότι στη πλειοψηφία τους οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δε διαφέρουν σε ότι αφορά το στυλ ηγεσίας που οι τελευταίοι υιοθετούν περισσότερο. Παρόλα αυτά, σε μικρό αριθμό σχολείων παρατηρήθηκε αναντιστοιχία στις απόψεις των δύο μερών. Παράδειγμα αποτελεί το σχολείο 2, με τους εκπαιδευτικούς να συγκλίνουν στην άποψη ότι η διευθύντριά τους αξιοποιεί το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας ενώ η ίδια από την συνέντευξή της δείχνει να το αξιοποιεί σε μέτριο βαθμό. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδεχομένως προέκυψε λόγω της άποψης της διευθύντριας πως δεν βρίσκει διαφορές στα διάφορα στυλ ηγεσίας καθώς θεωρεί πιο πρόσφορο «ένα ανοιχτό σχολείο όπου όλα συνυπάρχουν».Επιπλέον,ενισχύεται από την ανυπαρξία νέων τεχνολογιών στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω οικονομικής ανέχειας κάτι που ως ένα βαθμό αποτελεί σοβαρή αιτιολογία. Ωστόσο, υπάρχουν πλείστα παραδείγματα σχολείων, ακόμη και ακριτικών περιοχών, όπου με τις κατάλληλες κινήσεις ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου εξασφάλισε τα κατάλληλα μέσα είτε μέσω του Δήμου είτε μέσω δωρεάς ενός ιδρύματος ή επιχείρησης. Μάλιστα στην έρευνα των Pashiardis και Brauckman (2008) το επιχειρηματικό στυλ στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σημείωσε μεγάλο σκορ καθώς πολύ πιθανόν η υιοθέτησή του να αποτελεί απάντηση στις πιθανές δημοσιονομικές περικοπές ή στους περιορισμένους πόρους, με τους/τις διευθυντές/ντριες να δημιουργούν δικά τους οργανωμένα συστήματα προκειμένου να καλυφθεί το κενό των συστημάτων υποστήριξης σε εθνικό ή/και περιφερειακό επίπεδο (Pashiardis, 2014). Ακόμη μια εξαίρεση αποτελεί το 5ο σχολείο όπου ενώ ο διευθυντής φαίνεται να θεωρεί ότι χρησιμοποιείτο επιχειρηματικό στυλ, οι εκπαιδευτικοί τον βαθμολογούν με χαμηλότερο σκορ σε αυτό ενώ παράλληλα αξιολόγησαν υψηλά το παιδαγωγικό στυλ στη χρήση του οποίου ο ίδιος αξιολογήθηκε μέτρια μέσω της συνέντευξής του. Αυτό στηρίχθηκε κυρίως στην μη ανατροφοδότηση από τον ίδιο ως προς το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, στο περιορισμένο παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και στην αποφυγή αναφοράς σε κάποια μέθοδο διδασκαλίας που

ενθαρρύνει στο σχολείο του. Πιθανή εξήγηση συνιστά η διστακτικότητα στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς καθώς συχνά, μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί προτιμούν την παραδοσιακή κατά μέτωπο διδασκαλία χωρίς ιδιαίτερη χρήση νέων τεχνολογιών (Akarawangetal., 2015· López-Íñiguez&Pozo, 2014). Τέλος, στο 8ο σχολείο έχουμε μια διαφορετική «ανάγνωση» σε δυο στυλ, το συμμετοχικό και το δομικό. Ενώ το σκορ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι χαμηλό ο ίδιος ο διευθυντήςκαταφέρνει να σημειώσει υψηλό σκορ καθώς απαντά θετικά στην κατανομή της εξουσίας από τον ίδιο, θεωρεί πως η άποψή του δεν έχει ιδιαίτερη βαρύτητα έναντι των συναδέλφων του, αξιοποιεί την πλειοψηφία, ενώ προωθεί την συλλογική λήψη των αποφάσεων. Στο δομικό στυλ δε, είναι κάθετος ως προς την σαφήνεια των πολιτικών που ακολουθούνται στο σχολείο ενώ κάνει λακωνική αναφορά στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείουπου συναντήσαμε στις απαντήσεις όλων των διευθυντών.

6. Συμπεράσματα

Η οικεία μελέτη κατέληξε πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το υιοθετούμενο ηγετικό στυλ των διευθυντών τους με εξαίρεση τα έτη προϋπηρεσίας τους βάσει των οποίων όσο πιο έμπειρος εκπαιδευτικός είναι κανείς τόσο πιο πιθανό να συνδέσει το ηγετικό στυλ του/της διευθυντή/ντριάς του με το συμμετοχικό, το δομικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού. Τέλος, αξιοποιώντας μεικτή μεθοδολογία καταφέραμε να ισχυροποιήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καθώς συμπεράναμε πως ως επί το πλείστον οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες και με τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που οι τελευταίοι υιοθετούν περισσότερο στα πλαίσια του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκόρος, Δ. & Σακελλαρίου, Μ., (2023_Υπό έκδοση). Ηγετικά Στυλ και Σχολική Αποτελεσματικότητα υπό το Πρίσμα Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Υπό έκδοση* (Επιμ.) *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας – Πρακτικά Εργασιών του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου& Γ. Α., Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.

Τσιώλης, Γ.(2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (επιμ.). *ΕρευνητικήΜεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση.Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Πεδίο.

Ξενόγλωσση

AbdulRab, H. (2023). Teacher Professional Development in the 21st Century. *African Journal of Education and Practice*, *9*(4), 39-50.

Akarawang, C., Kidrakran, P., &Nuangchalerm, P. (2015). Enhancing ICT competency for teachers in the Thailand Basic Education System. *International Education Studies*, 8(6), 1-8.

Arar, K., &Oplatka, I. (2013). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: the case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, *33*(1), 97-112.

Asunda, R. J. (1983). A study of the leadership behaviour and styles of secondary school headteachers in Nairobi [μηδημοσιευμένηδιατριβή]. University of Nairobi.

Brauckmann, S., &Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.

Donohoo, J., (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change* 19(3), 323–345.

Eboka, O. C. (2016). Principals Leadership Styles and Gender Influence on Teachers Morale in Public Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, *7*(15), 25-32.

Even, U., &BenDavid-Hadar, I. (2021). Teachers' perceptions of their school principal's leadership style and improvement in their students' performance in specialized schools for students with conduct disorders. *Management in Education*, 0(0). https://doi.org/10.1177/08920206211054654

Fairman, J. C., & Mackenzie, S.V., (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87.

Gkoros, D., &Sakellariou, M. (2024). School effectiveness and leadership styles: The case of the holistic leadership model in Greece. *Management in Education*, 0(0). https://doi.org/10.1177/08920206241246050

Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., &Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, *96*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190.

Harris, A., Jones, M. and Huffman, J., (2017). *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. London: Routledge.

Jacobson, S., &Schoenfeld, R., (2014). Leadership practices for sustained improvement in two high-need schools: Understanding the importance of positional longevity and trust. Στο*Commonwealth Council for Educational Administration and Management conference*, Fredericton New Brunswick, Canada, 6–10 June 2014.

Kearney, W.S. & Herrington, D.E. (2013). The role of inquiry in closing the gap between university experience and assistant principal career transition through simulated realistic job preview. *Educational Leadership Review*, 14(1), 69–82.

Larsen, E., &Mathé, N. E. H. (2023). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(2), 327–343. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437

López-Íñiguez, G., &Pozo, J. I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, *32*(3), 219-252.

Louis, K.S. & Wahlstrom, K., (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan* 92(5), 52–56.

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 656-668.

Pashiardis, P., (2014). *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-7290-8

Pashiardis, P., &Brauckmann, S., (2008, November 13 – 15). Introduction to the LISA framework from a social system's perspective. Paper presented during the LISA conference, Budapest, Hungary. Στο P. Pashiardis (Ed) (2014), Modeling School Leadership avross Europe in Search of New Frontiers (σελ. 13 – 40). Dordrecht: Springer.

Pashiardis, P., &Brauckmann, S., (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools,* 18(3), 485–499.

Pashiardis, P., & Johansson, O., (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49 (5), 690 – 707.

Verma, J. (2017). Gender dynamics and perceptions of school teachers towards leadership effectiveness of their school principals: A study. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, *7*(7), 9-15.

Xie, Z., Wu, R., Liu, H., & Liu, J. (2022). How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in China? A multilevel structural equation model analysis based on threshold. *Frontiers in Psychology*, *13*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933838.

Απόψεις Νηπιαγωγών Γενικής Εκπαίδευσης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια

Παππά Αλεξάνδρα

Διδάκτωρ-Νηπιαγωγός

Περίληψη

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζεται στη σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας και να μπορεί να συμβαδίζει με τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της Εκπαίδευσης. Στο περιεχόμενο του Προγράμματος θα πρέπει να υπενθυμίζεται συνεχώς ότι σκοπός της Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, δηλαδή η ανάπτυξη του σωματικού, ψυχικού και κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα. Τα παιδιά διαμορφώνουν σταδιακά την ταυτότητα του πολίτη, προκειμένου να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τα βοηθήσουν μελλοντικά να συμμετέχουν ενεργά και λειτουργικά στα κοινωνικά δρώμενα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Νηπιαγωγών της Γενικής Εκπαίδευσης για το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων που προτείνονται για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, δηλαδή των εκδόσεων του 2003, 2011, 2014 και του Νέου Προγράμματος του 2023. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 25 Εκπαιδευτικοί από την Περιφέρεια Ηπείρου. Για την καταγραφή των απόψεων των Εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερα θετικά στοιχεία όλων των εκδόσεων του Αναλυτικού Προγράμματος την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο έχει οργανωθεί η δομή τους. Αντίθετα, θεωρούν ότι, παρά τα οφέλη της εργασίας των παιδιών σε ομάδες υπάρχουν ποικίλες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της, ενώ κρίνουν ότι ειδικά το Νέο Πρόγραμμα (2023) είναι πολύπλοκο και ογκώδες συγκριτικά με τα προηγούμενα. Επιπλέον, οι Νηπιαγωγοί διατύπωσαν διάφορες προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με σημαντικότερες την επιτακτική ανάγκη για πληρέστερη επιμόρφωση στο περιεχόμενο του Νέου Προγράμματος (2023), όπως επίσης και την προσθήκη περισσότερων πρακτικών παραδειγμάτων με παράλληλη μείωση του θεωρητικού πλαισίου. Οι απόψεις των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και ειδικότερα για την εφαρμογή του Νέου Προγράμματος (2023), δεδομένου ότι η έρευνα διεξήχθη κατά τον πρώτο χρόνο καθολικής εφαρμογής του στα Νηπιαγωγεία της χώρας.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγοί, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, απόψεις, προτάσεις

Abstract

The curriculum applied to modern Preschool Education must take into account the ever-increasing needs of society and be able to keep up with international developments in the field of Education. In the content of the curriculum, it should be constantly reminded that the purpose of Kindergarten Education is the all-round development of students, i.e. the development of the physical, mental and socio-emotional areas. Children gradually shape their citizen identity, in order to master the necessary skills, which will help them to participate actively and functionally in social events in the future. The purpose of this research was to investigate the views of

General Education Kindergarten educationalists on the content of the curriculums proposed for the Kindergarten level, i.e. the editions of 2003, 2011, 2014 and the New Program of 2023. 25 educationalists took part in the research from the Region of Epirus. To record the opinions of the educationalists, the interview method was used, specifically the semi-structured interview. From the research data it emerged that the educationalists consider as the most important positive elements of all editions of the curriculum the promotion of cooperative learning and the way in which their structure has been organized. On the contrary, they consider that, despite the benefits of children's work in groups, there are various difficulties during its implementation, while they judge that especially the New Program (2023) is complex and voluminous compared to the previous ones. In addition, Kindergarten educationalists formulated various proposals for improvement, additions or removals in the content of the curriculums, with the most important being the urgent need for more complete training in the content of the New Program (2023), as well as the addition of more practical examples while reducing the theoretical framework. The views of current educationalists on the way the curriculums are implemented could be a trigger for further research and in particular for the implementation of the New Program (2023), given that the research was conducted during the first year of its universal implementation in Kindergartens in the country.

Keywords: Kindergarten teachers, Curriculum, opinions, proposals

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στις κοινωνικές εξελίξεις, αλλά και στην ανάπτυξη μιας χώρας (Goczek, Witkowska&Witkowski, 2021). Ως βασικός σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης σήμερα ορίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η οποία θα του επιτρέψει να δομήσει ισχυρή προσωπικότητα και να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο δεν έχει μόνο διδακτικό χαρακτήρα, αλλά αφορά τόσο στη διαπραγμάτευση των γνωστικών αντικειμένων όσο και την επεξεργασία των διαδικασιών μάθησης (Σακελλαρίου, 2012). Παράλληλα, στοχεύει στην ένταξη και ενσωμάτωση των νέων στην κοινωνία μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες, λειτουργεί συμβουλευτικά, προλαμβάνοντας ή αντιμετωπίζοντας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές και εργάζεται για τη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος διαβίωσης για το παιδί, μέσω της στήριξης στην οικογένεια (ό.π.).

Βασικό εργαλείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής θα αναφέρεται ως Α.Π.Σ.), στο περιεχόμενο του οποίου θα πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι, προκειμένου να επιτυγχάνεται υψηλό επίπεδο στην ποιότητα της εκπαίδευσης (DelaVega, 2020). Ταυτόχρονα, οφείλει να είναι προσανατολισμένο στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών και να συμβαδίζει με τη γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης της χώρας όπου εφαρμόζεται (Xiong, 2019), ενώ και οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να συμμορφώνονται και να υπηρετούν συλλήβδην τους στόχους του Α.Π.Σ. και του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Cedillo, Cabrera&Japón, 2020). Το Α.Π.Σ. κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας προτείνει ποικιλία δραστηριοτήτων, εμπειριών και ενεργειών, οι οποίες οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι (Φλουρής, 2005). Το Α.Π.Σ., υπηρετώντας το γενικό ρόλο του Νηπιαγωγείου, στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, δηλαδή στη σωματική, ψυχική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Yali, 2021). Σε πολλές περιπτώσεις, όπως σημειώνει ο Cahapay (2020), η αποτελεσματικότητα του Α.Π.Σ. αξιολογείται από τον τύπο και το βαθμό των δεξιοτήτων που αναπτύσσει ο/η μαθητής/τρια. Ως προς τη δομή, το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις δομές, τις

πρακτικές και τους τρόπους οργάνωσης της σχολικής τάξης ειδικότερα και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2020).

Στη χώρα μας για την προσχολική εκπαίδευση έχουν εκδοθεί διάφορα Α.Π.Σ., κάθε ένα από τα οποία αποτελεί ουσιαστικά εξέλιξη του προηγούμενου με διάφορες προσθήκες ή αφαιρέσεις στο περιεχόμενό του. Το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) αναθεωρήθηκε το μέχρι τότε ισχύον Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, έχοντας επικαιροποιηθεί με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής θα αναφέρεται ως Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση. Έπειτα, το 2011 εκδόθηκε το «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» για το Νηπιαγωγείο, το οποίο πρότεινε ορισμένες βελτιώσεις και προσθήκες στο Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 και διατέθηκε μόνο σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς είχε περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα. Η έκδοση του 2011 με τη σειρά της αναθεωρήθηκε από την έκδοση του Α.Π.Σ. το 2014, το οποίο πρότεινε μικρές αλλαγές στο περιεχόμενο και είχε και αυτό επικουρικό χαρακτήρα στη διδασκαλία. Τελευταία έκδοση του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί το «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» (2023), το οποίο εφαρμόζεται καθολικά στα Νηπιαγωγεία της χώρας μας από το σχολικό έτος 2023-2024. Η συγκεκριμένη έκδοση οριστικοποιήθηκε το 2023 έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος στα Πρότυπα και Πειραματικά Νηπιαγωγεία κατά τα δύο προηγούμενα χρόνια. Βασικός σκοπός παραμένει η ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ ιδιαίτερο βάρος δίνεται στη διερευνητική, την παιγνιώδη και τη συνεργατική μάθηση, όπως επίσης και στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καλείται να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός, διότι οφείλει να εφαρμόζει συνεχώς εποικοδομητικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/τριες και να βρίσκει εν τέλει τη χρυσή τομή ανάμεσα στο δικό του/της ρόλο μέσα στην τάξη και στην ελευθερία των κινήσεων που θα πρέπει να αφήνεται στα παιδιά (Fink, 2018). Ο/Η εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα έχει πολύπλευρο ρόλο εντός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Πεντέρη κ.α., 2022β) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού του Νέου Προγράμματος Σπουδών (Πεντέρη κ.α., 2022α). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να λειτουργεί ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία του/της στις ανάγκες των μαθητών, ως κοινωνικός/ή παιδαγωγός, υποστηρίζοντας έμπρακτα κάθε μαθητή, ως διαμεσολαβητής/τρια ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του, ως ερευνητής/τρια και τέλος ως κριτικός/ή φίλος/η και στοχασμένος/η επαγγελματίας, αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιολογώντας τόσο το δικό του/της έργο όσο και της σχολικής μονάδας.

2. Μεθοδολογία

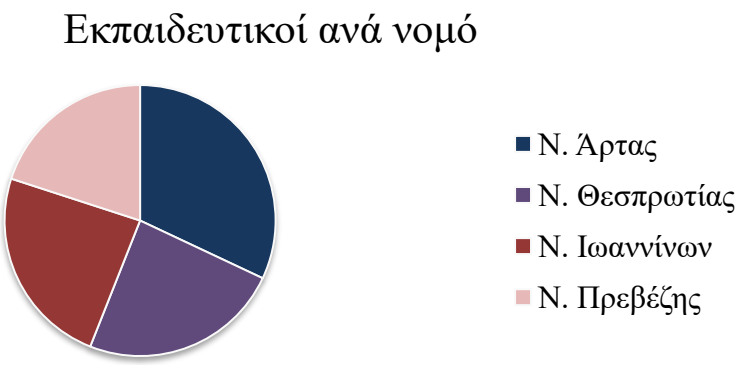
2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία Γενικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ στη μαθησιακή διαδικασία.

2.2 Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 εκπαιδευτικοί (Ν:25), οι οποίοι/ες εργάζονταν σε Νηπιαγωγεία των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου και

συγκεκριμένα 8 προέρχονταν από το Ν. Άρτας, 6 από το Ν. Θεσπρωτίας, 6 από το Ν. Ιωαννίνων και 5 από το Ν. Πρεβέζης.



Γράφημα 1. Πλήθος εκπαιδευτικών ανά νομό της Περιφέρειας Ηπείρου

2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structuredinterview). Όπως υποστηρίζει ο Bryman (2017), η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ή/και παραγωγής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, όπου ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και να αποφεύγει τη διαστρέβλωση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατ' ιδίαν εντός ή εκτός σχολικού χώρου, δεδομένων των αναγκών και των περιστάσεων, ενώ πριν την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης τονίστηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ότι όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές, χωρίς να κρίνονται σωστές ή λάθος.

3. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έκδοση του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που επιλέγουν να εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, το 16.0% (N:4) εφαρμόζει αποκλειστικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (έκδοση 2023) και το 40.0% των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (N:10) προτιμά τις παλαιότερες εκδόσεις του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ., δηλαδή την έκδοση του 2003, του 2011 και του 2014. Έπειτα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (44.0%, N:11) δήλωσε ότι επιλέγει στοιχεία από όλες τις εκδόσεις, εφαρμόζοντας μία μίξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Εφαρμογή έκδοσης Α.Π.Σ.			
		Απαντήσεις	
		N	**%**
	Νέο (2023)	4	16.0%
	Παλαιότερη έκδοση (2003, 2011, 2014)	10	40.0%
	Μίξη (Παλαιό + Νέο)	11	44.0%
Σύνολο		25	100.0%

Πίνακας 1. Έκδοση Α.Π.Σ. που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Ο Πίνακας 2 περιλαμβάνει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στην ερώτηση «*Ποια θετικά στοιχεία εντοπίζετε στο Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για το Νηπιαγωγείο;*». Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις και ως εκ τούτου εξετάστηκαν και τα ποσοστά % επί των συμμετεχόντων/ουσών. Αναλυτικότερα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση επισημάνθηκε από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ως το σημαντικότερο θετικό στοιχείο, συγκεντρώνοντας το 20.0% των απαντήσεων και επιλέχθηκε από το 29.2% των συμμετεχόντων/ουσών. Μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν άλλες απαντήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω (Πίνακας 2).

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		**% επί των συμμετεχόντων/ουσών**
		N	%	
	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,0%	29,2%
	Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Βιωματική μάθηση	2	5,7%	8,3%
	Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,2%
	Διαθεματικότητα	1	2,9%	4,2%
	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	2,9%	4,2%
	Ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό	2	5,7%	8,3%
	Οργανωμένη δομή	4	11,4%	16,7%
	Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	3	8,6%	12,5%
	Πρακτικά παραδείγματα	3	8,6%	12,5%
	Μαθησιακές περιοχές (Παλαιότερες εκδόσεις)	5	14,3%	20,8%
	Δεν εντοπίζει ουσιαστικές διαφορές με τα προηγούμενα	3	8,6%	12,5%
	Δεν απαντώ	2	5,7%	8,3%
Σύνολο		35	100,0%	145,8%

Πίνακας 2. Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς

Στη συνέχεια, απαντώντας στην ερώτηση «*Ποια αρνητικά στοιχεία εντοπίζετε στο Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. που προτείνονται για το Νηπιαγωγείο;*», οι εκπαιδευτικοί, δίνοντας και εδώ πολλαπλές απαντήσεις, τόνισαν ότι το πλέον αρνητικό στοιχείο είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε ποσοστό 23,8% και 29.4% επί των συμμετεχόντων/ουσών. Άλλες απαντήσεις, όπως η περιπλοκότητα και ο όγκος του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ο ανεπαρκής χρόνος που διατίθεται για την υλοποίησή τους συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά. Όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ.				
		Απαντήσεις		**% επί των συμμετεχόντων/ουσών**
		N	**%**	
	Γραφειοκρατία	1	4,8%	5,9%
	Απαιτείται πολύς χρόνος για μελέτη	1	4,8%	5,9%

	Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	3	14,3%	17,6%
	Εργαστήρια Δεξιοτήτων	3	14,3%	17,6%
	Περίπλοκο και ογκώδες	4	19,0%	23,5%
	Ελλιπής επιμόρφωση	2	9,5%	11,8%
	Υπερβολική έμφαση στην τεχνολογία	2	9,5%	11,8%
	Δυσκολίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης	5	23,8%	29,4%
Σύνολο		21	100,0%	123,5%

Πίνακας 3. Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την ενότητα των αποτελεσμάτων, στην ερώτηση «*Έχετε να προτείνετε βελτιώσεις, προσθήκες ή αφαιρέσεις στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου;*», οι εκπαιδευτικοί έδωσαν και πάλι περισσότερες από μία απαντήσεις. Συγκεκριμένα, το 21.7% πρότεινε να προστεθούν περισσότερα πρακτικά παραδείγματα και να μειωθεί ο όγκος της θεωρίας του Α.Π.Σ. Ακόμη, το 21.7% τόνισε την ανάγκη να υπάρξει καλύτερη επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στο περιεχόμενο του νέου Α.Π.Σ. (2023), το 13.0% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα ήταν ωφέλιμο να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για την υλοποίηση του Α.Π.Σ. και το 13.0% επισήμανε την ανάγκη να προστεθεί και δεύτερος/η εκπαιδευτικός στην τάξη. Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών ή αφαιρέσεων στο Α.Π.Σ.			
	Απαντήσεις		
	N	**%**	**% επί των συμμετεχόντων/ουσών**
Προσθήκη πρακτικών παραδειγμάτων, λιγότερη θεωρία	5	17,9%	21,7%
Περισσότερος χρόνος υλοποίησης στην τάξη	3	10,7%	13,0%
Καλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Α.Π.Σ.	5	17,9%	21,7%
Λιγότερη έμφαση στην τεχνολογία	1	3,6%	4,3%
Έμφαση σε αυτοεξυπηρέτηση και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	2	7,1%	8,7%
Μείωση γραφειοκρατικής δουλειάς	2	7,1%	8,7%
Προσθήκη 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη	3	10,7%	13,0%
Η παλαιότερη έκδοση είναι πλήρης	2	7,1%	8,7%
Δε γνωρίζω	5	17,9%	21,7%
Σύνολο	28	100,0%	121,7%

Πίνακας 4. Προτάσεις βελτίωσης, προσθηκών η αφαιρέσεων στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας.

4. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στα Νηπιαγωγεία Γενικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ανέλυσαν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία που

θεωρούν ότι υπάρχουν στο περιεχόμενο των δύο προγραμμάτων που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους, επιλέγοντας μεταξύ του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2023) και των παλαιότερων εκδόσεων (2003, 2011, 2014). Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις που κατέθεσαν για τη βελτίωση του περιεχομένου και του τρόπου εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην τάξη.

Αρχικά, στην έρευνα προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζουν αποκλειστικά μόνο μία έκδοση του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ., αλλά επιλέγουν να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με στοιχεία τόσο από το νέο Πρόγραμμα (2023) όσο και από τα προηγούμενα (2003, 2011, 2014). Η συγκεκριμένη επιλογή θα μπορούσε να οφείλεται κυρίως στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η χρόνια εφαρμογή επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να συνδυάζει και να εξελίσσει τα στοιχεία που θεωρεί ότι ωφελούν τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να προσκολλάται σε μία συγκεκριμένη έκδοση, ανεξαρτήτως περιεχομένου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διστακτικοί να εφαρμόσουν μόνο το νέο Πρόγραμμα (2023), κυρίως λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης που είχαν σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να κινούνται στη διδασκαλία τους «εκ του ασφαλούς» εφαρμόζοντας μια μίξη των παλαιότερων Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του νέου Προγράμματος, πιθανόν έως ότου δουλέψουν τη νέα έκδοση, κατανοήσουν τη φιλοσοφία της και το κάνουν κτήμα τους.

Στη συνέχεια, ως το σημαντικότερο θετικό στοιχείο στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με πλήθος ερευνών, όπου προέκυψε ότι η εργασία των παιδιών σε ομάδες έχει πολλαπλά οφέλη για την ψυχοσύνθεση και την κοινωνικότητα των παιδιών (Albuquerque & Martins, 2021. Bada & Jita, 2022. Gkloumpou & Germanos, 2022. Kartaetal., 2021. Keramati & Gillies, 2021). Θετικό στοιχείο, επίσης, θεωρείται και η ευελιξία που παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κατά την εφαρμογή, καθώς δύναται να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους (Bautistaetal., 2021. Birkeland, 2019. Finketal., 2024).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν πολύπλοκο το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και θεωρούν ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο την έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων, ειδικότερα για το νέο Α.Π.Σ. (2023), εύρημα που συγκλίνει με άλλες έρευνες (Χατζηγεωργίου, 2012). Πολλές είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, άποψη που έχει υποστηριχθεί και σε άλλες έρευνες (Fohlinetal., 2021. Suryani & Kareviati, 2021).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καταθέτοντας τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του περιεχομένου του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. δήλωσαν ότι θα ήταν ωφέλιμο να μειωθεί το θεωρητικό μέρος και να προστεθούν περισσότερα παραδείγματα, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα πώς να εφαρμόζουν το πρόγραμμα στην πράξη. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν να διατίθεται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση του προγράμματος, ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες στην εφαρμογή. Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί προέβαλαν ως επιτακτική ανάγκη να υπάρξει οργανωμένη και πληρέστερη επιμόρφωση στο περιεχόμενο και το σκοπό της νέας έκδοσης του Α.Π.Σ. (2023). Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε πριν την καθολική εφαρμογή του νέου Α.Π.Σ. ήταν επιεικώς ανεπαρκής, ενώ δεν τους δόθηκε το χρονικό περιθώριο να επεξεργαστούν το νέο Α.Π.Σ. (2023), με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με το περιεχόμενό του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Δαμιανίδου, Ε., & Φτιάκα, Ε. (2020). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 67, 44-54. https://doi.org/10.26266/jpevol67pp44-54

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί.* Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ).* Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Πεδίο.

Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Δισίγμα.

Φλουρής, Γ. (2005). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Γρηγόρη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, *29*(1), 96-113.http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085

Bada, A. A., & Jita, L. C. (2022). Advancing cooperative learning pedagogy in science classrooms: Challenges and possible solutions. *Journal of Culture and Values in Education*, *5*(2), 1-15. https://doi.org/10.46303/jcve.2022.1

Bautista, A., Bull, R., Ng, E. L., & Lee, K. (2021). "That's just impossible in my kindergarten." Advocating for 'glocal' early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, *19*(2), 155-174. Doi: https://doi.org/10.1177/1478210320956500

Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals?. *European Early Childhood Education*

Research Journal, *27*(1), 53-67. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534

Cahapay, M. (2020). A Case Study of Curriculum Unpacking Practices of a Kindergarten Teacher. *Journal of Curriculum and Teaching*, *9*(2), 1-8. https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p1

Cedillo, C., Cabrera, F., & Japón, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca – Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, *20*(2), 1–22. https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41641

De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 153–175. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153

Fink, M. (2018). *Effective iPad Integration in the Kindergarten Literacy Curriculum Through Creation-Based Literacy Tasks: An Action Research Study*. Doctoral Dissertation, School of Education, Instruction and Learning, University of Pittsburgh.

Fink, R. E., Suwak, K., Lawson, G. M., Gray, A., & Bowden, A. B. (2024). Factors influencing teachers' sustained implementation of a kindergarten curriculum within the United States: A qualitative analysis. *The Curriculum Journal*. https://doi.org/10.1002/curj.257

Fohlin, L., Sedem, M., & Allodi, M. W. (2021). Teachers' experiences of facilitators and barriers to implement theme-based cooperative learning in a Swedish context. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 663846). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.663846

Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2022). The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens. *Educational action research*, *30*(1), 61-75. http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744

Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, *13*, 1-22. https://doi.org/10.3390/su13116437

Karta, I. W., Rachmayani, I., & Rasmini, N. W. (2021). The Influence of Cooperative Learning Through Authentic Assessment-Based Jigsaw on Social Development of Early Childhood. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, *10*(4), 633-642. http://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.34353

Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2021). Advantages and challenges of cooperative learning in two different cultures. *Education Sciences*, *12*(1), 3. https://doi.org/10.3390/educsci12010003

Suryani, S., & Kareviati, E. (2021). The students' difficulties in learning reading comprehension using cooperative learning through Jeopardy game. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, *4*(1), 23. http://dx.doi.org/10.22460/project.v4i1.p23-28

Yali, C. (2021). A Discussion on Chinese Kindergarten Management Strategy. *Sociosphere*, *2*, 90-92.

Ενδυνάμωση του (Μετά)Νεωτερικού Εκαιδευτικού: Η συμβολή των κινήτρων και της σχολικής ηγεσίας

Γιαννούλη Καλομοίρα

Υποψήφια Διδάκτωρ, Επιστήμες της Αγωγής, Med, Φιλόλογος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή

Επίκουρη Καθηγήτρια, Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες κυριαρχεί προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο η (μετα)νεωτερική σκέψη διαπερνά τη νεωτερική κοινωνία με το εκπαιδευτικό σύστημα να δίνει έμφαση στο αίτημα ενός δημοκρατικού σχολείου της ελευθερίας, της ισότητας, της χειραφέτησης, της αυτονομίας, της αναβάθμισης της σχέσης του παιδαγωγικού ζεύγους το οποίο παρέχει επιστημονικά έγκυρη γνώση, διαμορφώνοντας ένα άτομο με ορθολογικό τρόπο σκέψης απελευθερωμένο από φόβο και αυθεντία. Εντούτοις, παρά τα νεωτερικά προστάγματα της ενδυνάμωσης και διαμόρφωσης ενός χειραφετημένου ατόμου-εκπαιδευόμενου, η εκπαιδευτική πολιτική αιτείται έναν εκπαιδευτικό που καλείται να αναλάβει διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς περιθώρια επιστημονικής ευελιξίας και αυτονομίας. Ως εκ τούτου, το θέμα των κινήτρων τόσο για την επιλογή όσο και την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος εξακολουθεί να απασχολεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα, διασυνδέοντας το με μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που είτε εγκαταλείπει το επάγγελμα είτε αρνείται να ανέλθει σε διοικητικές θέσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης να καταγραφούν οι βασικές κατηγορίες κινήτρων που ωθούν το νεωτερικό εκπαιδευτικό στην αρχική επιλογή του εν λόγω επαγγέλματος. Εν συνεχεία, αποτυπώνεται ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής για το βαθμό διατήρησης της ελκυστικότητας του επαγγέλματος στο (μετα)νεωτερικό συγκείμενο, ιδιαίτερα, όπως αυτό διαμορφώνεται μετά την πανδημική κρίση Covid-19 και τους παράγοντες που συσχετίζονται με τη διατήρηση ή ματαίωση των αρχικών προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, συναφή ερωτήματα συνθέτουν το αίτημα ενδυνάμωσης του νεωτερικού εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς και το (μετα)νεωτερικό προφίλ της σχολικής ηγεσίας που καλείται να διαχειρισθεί παιδαγωγικά και διοικητικά το εκπαιδευτικό δυναμικό του οποίου προΐσταται.

Λέξεις κλειδιά: Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος, Υγειονομική Κρίση, Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικού, Σχολική Ηγεσία

Abstract

In recent decades, there has been growing concern about the extent to which (post)modern thinking permeates modern society, with the modern educational system emphasizing the demand for a democratic school based on freedom, equality, emancipation, autonomy, and the advancement of the pedagogical relationship, which provides scientifically valid knowledge and shapes an individual with a rational way of thinking, free from fear and authority. However, despite the modern imperatives of empowering and shaping an emancipated individual-learner, educational policy calls for an educator who is expected to assume an administrative role without the scope for scientific flexibility and autonomy. As a result, the issue of motivations for both choosing and practicing the teaching profession continues to concern the research and

educational community on both an international and national level, linking it to the large percentage of teachers who either leave 251rofesssion or refuse to rise to administrative positions within educational organizations. In this paper, an attempt is made through a literature review to record the main categories of motivations that drive modern educators in their initial choice of the profession in question. Furthermore, the concerns of educational research and policy regarding the profession's ability to maintain its attractiveness in the (post)modern context, particularly as shaped after the COVID-19 pandemic crisis, are outlined. The factors associated with the retention or cancellation of the teacher's initial expectations are also examined. Additionally, related questions form the request for empowering the modern educator to respond to the challenges of their work environment, as well as the (post)modern profile of school leadership, which is called upon to pedagogically and administratively manage the educational staff under their supervision.

Key words: Career Choice Motivations, Health Crisis, Teacher Empowerment, School Leadership

1. Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας οδηγεί τις κοινωνίες από τη νεωτερική στη μετανεωτερική εποχή υπερπροβάλλοντας τις έννοιες της ελευθερίας, αυτονομίας, πρόοδου, ισότητας, δημοκρατίας στις οποίες κάθε άτομο οφείλει να προσανατολίζεται στην προσωπική και επαγγελματική πορεία του, ενώ η απομάκρυνση από αυτές προβάλλει ως αποτυχία. Επιπλέον, κατά τη νεωτερική περίοδο θεμελιώνεται η δημόσια μαζική εκπαίδευση με το νεωτερικό εκπαιδευτικό να διαμορφώνει ενεργούς πολίτες σε συνθήκες ίσων ευκαιριών, εξελίσσοντας τις βασικές ιδέες του Διαφωτισμού, αφού ως εκπαιδευόμενο άτομο θεωρείται αυτό που κατέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων και αξιών (Andreotti, 2010, Φρυδάκη, 2009).

Στη μετα(νεωτερική) πραγματικότητα αποδίδεται η αμφισβήτηση κάθε βεβαιότητας (*ηθικής, επιστημονικής, φιλοσοφικής*), το ενδιαφέρον για οτιδήποτε διαφαίνεται συγκεκριμένο (*καταναλωτική κοινωνία, μέσα μαζικής επικοινωνίας, τεχνολογία της πληροφορίας*), ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και ετερότητα, η έμφαση στην υποκειμενική και τοπική οπτική με τη μετα(νεωτερική) εκπαιδευτική πολιτική να επικεντρώνεται στην πολυπολιτισμική και πολυεπίπεδη ταυτότητα του ατόμου. Εξάλλου, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας επιτάσσει την αλληλεπίδραση και την πολυπολιτισμική συνομιλία, τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της γνώσης που μετατρέπεται σε ποσότητες πληροφόρησης, απομακρύνεται από τον ειδήμονα-ακαδημαϊκό και δημιουργείται με σκοπό την παραγωγή και προώθηση της αποδοτικότητας. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας, η εκπαίδευση και η γνώση ανάγονται σε κριτήρια μέτρησης της αποδοτικότητας (Harris&Jones, 2020· Νικολακάκη, 2012).

2. Η συμβολή των κινήτρων στην ενδυνάμωση του (μετα)νεωτερικού εκπαιδευτικού

Αναμφισβήτητα, η επιλογή ενός επαγγέλματος συνοδεύεται από τα ανάλογα κίνητρα και, ως εκ τούτου, επηρεάζουν τα αποτελέσματά του (outcomes). Βεβαίως, ως πιο εύστοχος όρος της έννοιας του κινήτρου αποδίδεται ο βαθμός με τον οποίο τα άτομα εκούσια επιλέγουν τη συμμετοχή τους σε ενέργειες ή δραστηριότητες, υπο την αίρεση, ότι η ενασχόλησή τους θα ικανοποιεί τις ανάγκες τους. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της κυριαρχίας της τεχνολογίας -χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν τη μετα(νεωτερική) εποχή- παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο για τα κίνητρα που ωθούν τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να

ακολουθήσουν μια εκπαιδευτική σταδιοδρομία, λαμβάνοντας υπόψη ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη και ευημερία ενός κράτους (Osemeke&Adegboyega, 2017· Watt, Richardson, Klusmann, &Kunter, 2012).

Εν προκειμένω, μελέτες ερευνητών αναφέρουν ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με α) *εξωγενή* κίνητρα, όπως ο μισθός, το καθεστώς, οι συνθήκες εργασίας, οι σχετικά μεγάλες διακοπές, η ικανότητα εξισορρόπησης εργασιακών και οικογενειακών ευθυνών, β) *εγγενή* κίνητρα που αφορούν στον τρόπο και στην εσωτερική αφόρμηση για διδασκαλία, στην εξειδίκευση σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και το βαθμό γνώσης του αντικειμένου, γ) *αλτρουϊστικά* κίνητρα που αφορούν στη σημαντικότητα που επιδεικνύεται από τον εκπαιδευτικό για τη διαδικασία της διδασκαλίας και το βαθμό που διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, αναδεικνύοντας μεν τη σημαντικότητα του επαγγέλματος στο κοινωνικό σύνολο, προτάσσοντας δε την επιθυμία του εκπαιδευτικού να προάγει την ανάπτυξη των παιδιών (Bergmark, Lundström, Manderstedt, &Palo, 2018· Keçici, 2019· Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Στα προαναφερθέντα κίνητρα προστίθενται *η επίτευξη ποιότητας της διδασκαλίας* από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα που προσβλέπει, εστιάζοντας στη μεν Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο μαθητή, στη δε Δευτεροβάθμια στο αντικείμενο διδασκαλίας. Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικά είναι τα παιδαγωγικά κίνητρα, σημαντικοί δείκτες εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που αυξάνουν το ενδιαφέρον των φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών να παρακολουθούν προσφερόμενα μαθήματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική ψυχολογία προσδίδοντας ψήγματα ποιότητας στο εν λόγω επάγγελμα (Bergmarketal., 2018· Jungert, Alm, &Thornberg, 2014· Kyriacou, Hultgren, &Stephens, 2006· Pop&Turner· Struyven, Jacobs, &Dochy, 2013).

Ως εκ τούτου, τις τελευταίες δεκαετίες με αποκορύφωμα την υγειονομική κρίση Covid-19, η εκπαιδευτική έρευνα ασχολείται με τους τρόπους αύξησης της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία και την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, αναζητώντας κίνητρα προώθησής του. Παράλληλα η παροχή προτάσεων από φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ή χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση του (μετα)νεωτερικού εκπαιδευτικού, ο οποίος αισθάνεται δυσαρέσκεια λόγων της εξουθενωτικής φύσης της εργασίας, των χαμηλών οικονομικών απολαβών, της κοινωνικής απαξίωσης του επαγγέλματος (Admiraal, Veldman, Mainhard, &Tartwijk, 2019· Jungert et al., 2014· OECD, 2005· Struyven et al., 2013).

Σύμφωνα με ευρήματα εμπειρικών ερευνών, σημειώνεται ότι υψηλά ποσοστά φθοράς των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στα πρώτα έτη διδασκαλίας ή στα τελευταία χρόνια συνταξιοδότησης. Βεβαίως, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που ωθούνται από *εγγενή* και *αλτρουϊστικά* κίνητρα ενδέχεται να απογοητευθούν ή να εγκαταλείψουν την επαγγελματική πορεία τους ως εκπαιδευτικοί, αν αντιμετωπίσουν μια πραγματικότητα που δε συνάδει με τις αρχικές προσδοκίες και αντιλήψεις τους και που, κυρίως, οφείλεται στο φόρτο εργασίας, στην ελλιπή παιδαγωγική υποστήριξη από την εκπαιδευτική πολιτική και σχολική ηγεσία του, στην ελλιπή διεκπεραίωση ζητημάτων που προκύπτουν σε περιόδους κρίσεων. Η προαναφερθείσα έλλειψη ενδιαφέροντος οξύνεται περαιτέρω λόγω της προσωπικής εκτίμησης των εκάστοτε προϊσταμένων οι οποίοι κατά καιρούς σημειώνουν την ανεπαρκή απόδοση των εκπαιδευτικών, αν και επιδεικνύουν ελλιπή υποστήριξη (Admiraaletal., 2019· Γιαννούλη, 2023· Kim&Cho, 2014· Roness&Smith, 2010· Voisin&Dumay, 2020).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, τα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση φαίνεται να βρίσκονται σε άμεση προτεραιότητα διερεύνησης και αντιμετώπισης, όπως αποτυπώνονται σε κείμενα διεθνών οργανισμών, λαμβάνοντας υπόψη την ανησυχία των εκπαιδευτικών για την πορεία και διατήρηση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικούς εντοπίζοντας ελλιπή παροχή ενδυνάμωσης στις προαναφερθείσες κατηγορίες κινήτρων επιλογής (OECD, 2005· Ozoemenaetal., 2021· Theorelletal., 2015· Watt&Richardson, 2007). Προτρέπουν δε στην αναζήτηση εντοπισμού επιπρόσθετων οικονομικών, κοινωνικών και επαγγελματικών κινήτρων προσέλκυσης και παραμονής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, επισημαίνοντας ότι η προσέλκυση και παραμονή είναι σημαντική, αφού το κόστος προετοιμασίας ενός καταρτισμένου εκπαιδευτικού αποδίδεται τόσο στην προσωπική προσπάθεια του φοιτητή όσο και στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική για την ολοκλήρωση κύκλου σπουδών που, εντούτοις, δεν αξιοποιείται ποιοτικά, αν ο υποψήφιος εκπαιδευτικός δεν ακολουθήσει ή συνεχίσει την εκπαιδευτική πορεία του (Γιαννούλη, 2020· Singlair, Dowson, &Mcinerney 2006· Zembylas & Papanastasiou, 2006).

3. Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση του (μετα)νεωτερικού εκπαιδευτικού

Στις προκλήσεις του (μετα)νεωτερικού εκπαιδευτικού συγκείμενου και δεδομένης της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης, ενισχύονται προβληματισμοί και ερωτήματα που προϋπήρχαν σε σχέση με την ενδυνάμωση του νεωτερικού προφίλ του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική πολιτική που αφορούν στα κίνητρα επιλογής και στην παραμονή στο επάγγελμα. Καθίσταται επιτακτική η ενδυνάμωσή του αναφορικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στην εργασιακή καθημερινότητα, της διαμόρφωσης συλλογικότητας στο εκπαιδευτικό δυναμικό που ανήκει αναφορικά με θέματα που άπτονται της γνώσης του αντικειμένου, της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας, της ύπαρξης αναθεωρημένων προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών-εκπαιδευτικών μέσω της παροχής διδακτικής και παιδαγωγικής ανατροφοδότησης του εν ενεργεία νεοεισερχόμενου νεωτερικού εκπαιδευτικού (Cohen, Hoz, &Kaplan, 2013· König&Rothlandb, 2012· OECD, 2020· Goldshaft, Sjolie, &Johannesen, 2022· Morrison, 2016· Varadharajan, Carter, Buchanan, &Schuck, 2021).

Επιπλέον, η ενδυνάμωση του (μετα)νεωτερικού εκπαιδευτικού επικουρεί σε ενδεχόμενη ψυχολογική δυσφορία του δυνάμενη να εμφανίζεται με τη μορφή χρόνιας σωματικής, συναισθηματικής, ψυχικής και συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ τείνει να συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση, τη μειωμένη απόδοση, την αναποτελεσματικότητα. Τα προαναφερθέντα επιβεβαιώνονται από παραδείγματα εκπαιδευτικών πολιτικών που επενδύουν στο εν λόγω επάγγελμα, όπως της Φιλανδίας, Σιγκαπούρης, Καναδά και Αυστραλίας, όπου παρατηρείται αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος επικαιροποιώντας ή αναβαθμίζοντας προϋπάρχουσες γνώσεις του εκπαιδευτικού μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακών, διδακτορικών κύκλων σπουδών, επιμορφωτικών προγραμμάτων σε διδακτικό αντικείμενο και παιδαγωγική επάρκεια, ενσωματώνοντας, επιπλέον, έρευνα και πρακτική, προκειμένου να παρέχει ισοδύναμες ευκαιρίες μάθησης (OECD, 2005· Ozoemenaetal., 2021· Theorelletal., 2015· Zembylas&Papanastasiou, 2006).

Βεβαίως, στις προαναφερθείσες προκλήσεις δε θα μπορούσε να μην επαναπροσδιοριστεί από την εκπαιδευτική πολιτική το αντίστοιχο (μετα)νεωτερικό προφίλ *της* σχολικής ηγεσίας που καλείται να είναι εφοδιασμένη με την κατάλληλη ετοιμότητα, ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές απαιτήσεις του (μετα)νεωτερικού

εκπαιδευτικού συγκείμενου, αφορμής δοθείσης της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης Covid-19. Μια σχολική ηγεσία που καλείται να ανταποκριθεί σε μια σειρά αλλαγών που αποτυπώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πρωταγωνιστή το παιδαγωγικό ζεύγος σε περίοδο κρίσεων και προ-κρίσεων, ασκώντας επιρροή και αρωγή στις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού δυναμικού που προΐσταται. Ως εκ τούτου, το (μετα)νεωτερικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αιτείται μια σχολική ηγεσία με επιστημονική και ψυχολογική ετοιμότητα με κύρια χαρακτηριστικά την εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και ανοιχτότητα. Εντούτοις, κατά καιρούς, προστίθενται μια σειρά προβληματισμών από το σύνολο των εκπαιδευτικών (Harris&Jones, 2020), όσον αφορά στην ετοιμότητα που καλούνται να επιδείξουν ανταποκρινόμενοι στην πολιτισμική και τεχνολογική αλλαγή της κοινωνίας, καθώς αναμετρώνται με τον εαυτό τους στην αναδιάρθρωση παρωχημένων παραδοσιακών πρακτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, διαπιστώνοντας ότι τα πρότυπα συμπεριφοράς και αντίδρασης τους διαφαίνονται σε αρκετές περιπτώσεις ανεπαρκή (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2021, 2023).

Αναφορικά με τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών, η (μετα)νεωτερική εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να διαμορφώνει ένα σχέδιο που να βοηθά προσαρμοστικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού στις συνθήκες που εξαρτώνται από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ασκώντας αποτελεσματικά τα καθήκοντα τους, ώστε να γίνεται εμφανής η αποτελεσματικότητα των μέτρων ανάλογα με το είδος και το μέγεθος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα προαναφερθέντα απαιτούν την επαγγελματοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στους χειρισμούς για την αντιμετώπιση της εκάστοτε εκπαιδευτικής κατάστασης υπό το πρίσμα της ύπαρξης του διευθυντικού επαγγελματισμού που θα επιτρέπει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και εναλλακτικών λύσεων (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2021, 2023· Greenetal., 2020· Groh, 2014· Yurtseven&Dulay, 2022). Η (μετα)νεωτερική εκπαιδευτική πολιτική αιτείται την παροχή ευαίσθητης, υποστηρικτικής-διευκολυντικής, ευέλικτης ηγεσίας ως παράγοντας που συμβάλλει στη βιωσιμότητα-προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού της απαιτώντας την ετοιμότητα των ατόμων που προΐστανται των εν λόγω οργανισμών. Επιπροσθέτως, καλείται να προσαρμόζει τη στρατηγική πτυχή με το όραμα και τον ηθικό σκοπό της στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη σειρά επικείμενων επιπτώσεων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2021· Coquyt, 2021).

Βεβαίως, οι προαναφερθείσες ενδεχόμενες επιπτώσεις εμφανίζονται, αφού το ανθρώπινο δυναμικό αντιδρά ποικιλλοτρόπως στις συνέπειες της εκάστοτε αλλαγής ή κρίσης, απαιτώντας ψυχολογική και υλική υποστήριξη σε ατομικό και ευρύτερο επίπεδο, ενίσχυση ανθρώπινου δυναμικού και επιμόρφωση στις νέες συνθήκες εφαρμόζοντας πρακτικές σε σχέση με την πολυπλοκότητα και την ιδιαιτερότητα του οργανισμού. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι αλλαγές ή κρίσεις εκτιμώνται ως επώδυνες εμπειρίες που προκαλούν θεμελιώδεις και πρωτόγνωρες διαταραχές σε όλες τις πτυχές λειτουργίας του οργανισμού, απαιτώντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα από μέρους των ηγετών, ώστε να αξιολογούν την πολυπλοκότητα της κατάστασης, να προβαίνουν σε ευέλικτες λήψεις αποφάσεων δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας με το ανθρώπινο δυναμικό τόσο κατά τη διάρκεια όσο και κατά την ανάκαμψη της μεταβατικής περιόδου που επιφέρει η αλλαγή ή κρίση με αυτοκριτική και αναστοχασμό (Chatzipanagiotou&Katsarou, 2023· Grissom&Condon,

2021· Shufutinsky, DePorres, Long, &Sibel, 2020· Smith&Riley, 2012· Striepe&Cunningham, 2022).

Επιπρόσθετα, ο βαθμός προσαρμοστικότητας του ηγέτη προϋποθέτει να διακατέχεται από ανθεκτικότητα, ώστε να αντιμετωπίζει στο μέγιστο βαθμό τις απρόσμενες αγχωτικές συνθήκες, έχοντας επίγνωση της εκάστοτε κατάστασης ή κρίσης, τον υπαρκτό αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές του οργανισμού του προσαρμόζοντας τα καινοτόμα στα υφιστάμενα δεδομένα, ενεργώντας με «σκόπιμη ηρεμία» στοχεύοντας σε επαναφορά και ανάκαμψη συνθηκών στον οργανισμό που προϊσταται. Επιπλέον, ο ανθεκτικός ηγέτης δύναται να εντοπίζει μηχανισμούς αντιμετώπισης των διλημμάτων που εύλογα προκύπτουν στον οργανισμό του, επιδεικνύοντας εσωτερικά χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των ενστίκτων επιβίωσης σε αντίστοιχες καταστάσεις στην αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2021, 2024· Fernandez&Shaw, 2020· Shufutinskyetal., 2020· Striepe&Cunningham, 2022).

Τα προαναφερθέντα επιβεβαιώνουν ευρήματα ερευνών βάσει των οποίων σχολικοί ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τη συνήθη ηγετική προσέγγιση, προσπαθώντας να διατηρήσουν μεν την κανονικότητα σε καθημερινές διοικητικές και διδακτικές διαδικασίες, να ανταποκριθούν δε στην ελλιπή ετοιμότητα του παιδαγωγικού ζεύγους έναντι της ψηφιακής διδασκαλίας ανταποκρινόμενοι στην ενδεχόμενη τεχνολογική ανεπάρκεια. Επιπλέον, ο ανθεκτικός ηγέτης καλείται να αλληλεπιδρά κατανεμητικά με το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στοχεύοντας στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, στην κατανόηση του ρόλου του με στόχο τη συμμετοχή και συνεργασία του στην αντιμετώπιση της νέας συνθήκης, προσαρμόζοντας τις μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων. Στα προαναφερθέντα, ο σχολικός ηγέτης καλείται να κινείται με ψυχραιμία, λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα του οργανισμού, καθώς και εναλλακτικές απόψεις και λύσεις για την αποφυγή παροδικών, τακτικών ή συνεχών εντάσεων. Ως εκ τούτου, η εμφάνιση απρόσμενων καταστάσεων ή κρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία αιτείται τον ευέλικτο σχολικό ηγέτη με προσαρμοστική ικανότητα και διάθεση ετοιμότητας και εξέλιξης σε υπάρχουσες ή μελλοντικές κρίσεις (Γιαννούλη, 2021, 2023, 2024· Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023· Fernandez&Shaw, 2020· Katsarou, Chatzipanagiotou, & Sougari, 2023· Schechter, Da'as, & Qadach, 2022· Striepe & Cunningham, 2022).

4. Αντί Επιλόγου

Στο (μετα)νεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που σηματοδοτείται από τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, τον πλουραλισμό και, ως εκ τούτου, τη συνεχή διδακτική και παιδαγωγική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, προστίθενται αναθεωρημένα σχέδια από διεθνείς οργανισμούς καθιστώντας αναγκαία την παρουσία δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθόλη τη διάρκεια της ζωής, ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στην κοινωνική και επαγγελματική πορεία του. Για την απόκτηση των προαναφερθέντων ικανοτήτων τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να βρίσκονται σε τεχνολογική και παιδαγωγική ετοιμότητα, παρέχοντας μεν αναβαθμισμένη αρχική και δια βίου εκπαίδευση στον εκπαιδευόμενο, ενδυναμώνοντας δε τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης (Haleem, Javaid, Qadri, &Suman, 2022· European Commission, 2020).

Στην τρέχουσα διαμορφωμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η υγειονομική κρίση Covid-19 αναδεικνύει τις ψηφιακές τεχνολογίες ως κινητήρια δύναμη αναμορφώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διεξαγωγή και

ψηφιοποίηση της διδακτικής διαδικασίας στοχεύοντας στην ποιότητα και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Επιπροσθέτως, οι εντεταλμένοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εξετάζουν την υιοθέτηση μιας μετασχηματιστικής νοοτροπίας με αρωγό την τεχνολογία μέσω της τεχνητής νοημοσύνης, αποσκοπώντας στη διαχείριση μεγάλων δεδομένων, ενώ επανεξετάζουν τις οργανωτικές δομές των οργανισμών και διαδικασιών που επιτελούν με πρωταγωνιστή-αρωγό τον εκπαιδευτικό-ηγέτη αλλάζοντας σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται με το ανθρώπινο δυναμικό του (Haleem et al., 2022· Zmyzgova, Polyakova, & Karpov, 2020).

Ένα ανθρώπινο δυναμικό, που καλείται μεν, εκ των συνθηκών, να προσαρμόσει διδακτικές μεθοδολογίες και εκπαιδευτικό υλικό σε ένα κοινό που καλείται να ανταποκριθεί στο νέο ψηφιακό-μαθησιακό περιβάλλον, αναδεικνύει δε την ελλιπή προετοιμασία σε θεσμικά, τεχνολογικά, εκπαιδευτικά ζητήματα που εντείνουν τις προκλήσεις σε όλους τους φορείς και τις πτυχές του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιπροσθέτως, ευρήματα ερευνών, αφορμής δοθείσης της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης, επαναφέρουν το αίτημα για έναν εκπαιδευτικό, που κατανοεί μεν την πολυπλοκότητα ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών δρώμενων και του μετασχηματισμού που επιφέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συντάσσεται δε με την ύπαρξη, τους περιορισμούς, τους διαθέσιμους πόρους του πλαισίου και τον ενδεχόμενο ελλιπή ατομικό ψηφιακό εγγραμματισμό, ενεργώντας ευέλικτα, προσαρμοστικά και διαχειριστικά (Γιαννούλη, 2023· Damsa, Langford, Uehara, &Scherer, 2021· Meletiou-Mavrotheris, Eteokleous, &Stylianou-Georgiou, 2022).

Εν τέλει, ζητούμενο φαντάζει η ανάγκη αναγνώρισης της αβεβαιότητας που κυριαρχεί στο (μετα)νεωτερικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και της επίδειξης ανάλογης ενσυναίσθησης και γνώσης του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων. Βεβαίως, ο τρόπος διαχείρισης εξαρτάται από το βαθμό ανθεκτικότητας που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός, ενεργοποιώντας τεχνικές αναστοχασμού σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της επικοινωνίας, συνεργασίας, υποστήριξης που ενυπάρχει στο σχολικό γίγνεσθαι. Επιπλέον, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, η ανάπτυξη και επικαιροποίηση ικανοτήτων ψηφιακά ικανών εκπαιδευτικών χρήζει υψηλής προτεραιότητας εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε προπτυχιακό και δια βίου επίπεδο με την παροχή αναβαθμισμένης επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τον ψηφιακό εγγραμματισμό (Γιαννούλη, 2023, 2024· Meletiou-Mavrotheris, Mavrou, &Rebelo, 2021· Meletiou-Mavrotherisetal., 2022· Zhang, Wang, Yang, &Wang, 2020).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, ως βασικό μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξαρτήτως μερικής ή ολικής αντίστασης από το εκπαιδευτικό δυναμικό σε όποια μορφή αλλαγής ή κρίσης, συνίσταται η εξοικείωση με παιδαγωγικές μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις ενισχύοντας την ισότιμη προσβασιμότητα του μαθητικού δυναμικού στην εκπαίδευση και την αποφυγή των ανισοτήτων σε περιόδους προ-κρίσεων και υφιστάμενων ή μελλοντικών κρίσεων. Επίσης, η πρόσφατη υγειονομική κρίση εγείρει ερωτήματα, στη μεν εκπαιδευτική πολιτική για το βαθμό που υφίσταται αναθεώρηση στο συντονισμό και αντιμετώπιση των καταστάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο δε σχολικό ηγέτη-εκπαιδευτικό για το βαθμό που διαμορφώνει τρόπους ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης αντιμετωπίζοντας αυτήν ως πρόκληση σε σχέση με το ευρύτερο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού του(Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2020, 2021, 2023 2024· Chatzipanagiotou&Katsarou, 2023· Meletiou-Mavrotherisetal., 2021· Meletiou-Mavrotherisetal., 2022· Walugembe, Ntayi, Olupot, &Elasu, 2022· Zhangetal., 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννούλη, Κ., & Αναστασίου, Σ. (2020, Ιούλιος). *Από τις νεωτερικές αξίες στις μετανεωτερικές δεξιότητες-προσόντα που διαμορφώνουν το προφίλ του σύγχρονου σχολικού ηγέτη. Μια εμπειρική έρευνα*. Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη Νεωτερικότητα, Ηράκλειο Κρήτης.

Γιαννούλη, Κ. (2020, Ιούλιος). *Ο κομβικός ρόλος του «Νεωτερικού» εκπαιδευτικού στα προ(σ)τάγματα της Μετανεωτερικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη Νεωτερικότητα, Ηράκλειο Κρήτης

Γιαννούλη, Κ. (2021, Ιούλιος). *Το παιδαγωγικό ζεύγος» μπροστά στην πρό(σ)κληση της ψηφιακής επικοινωνίας. Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές παραδοχές*. Ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, «Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό», Ηράκλειο Κρήτης.

Γιαννούλη, Κ. (2023, Μάϊος). *Η «κριτική προσέγγιση» του ενεργού πολίτη-εκπαιδευτικού στην ψηφιοποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών*. Ανακοίνωση στο 9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, «Πολίτης, εκπαίδευση και πολιτική συμμετοχή»: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, Ηράκλειο Κρήτης.

Γιαννούλη, Κ. (2024, Μάϊος). *Προσαρμοστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση σε περιόδους προ-κρίσεων & κρίσεων*. Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμοστικότητα: Μετανάστευση, ένταξη, αειφορία και ψηφιακές τεχνολογίες, Ηράκλειο Κρήτης.

Νικολακάκη, Μ. (2012). Το Εκπαιδευτικό σύστημα από τη Νεωτερικότητα στη Μετανεωτερικότητα: Προκλήσεις και διλήμματα. Στο Τ. Popkewitz, & Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης* (σελ. 59-112). Αθήνα: Σιδέρης.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., &Tartwijk, J.V. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337-355. doi: https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z

Andreotti, V. (2010). Global Education in the 21st Century: two different perspectives on the post- of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning, 2*(2), 5-22.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice, *European Journal of Teacher Education, 41*(3), 266-281.

Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences, 13*(2), 2-29. https://doi.org/10.3390/educsci13020118

Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education, 24*(4), 345-380.

Coquyt, M. (2021). Self-Evaluation of Educational Leadership Practices During COVID-19. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 2*(1), 1-54. doi:10.55354/2692-3394.1025

Damsa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior, 121*, 1-16. doi:10.1016/j.chb.2021.106793

European Commission, Joint Research Centre, Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. (2020). *LifeComp : the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. https:///doi/10.2760/302967

Fernandez, A.A., & Shaw, G.P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies, 14*(9), 39-48. doi:10.1002/jls.21684

Goldshaft, B., Sjolie, E., & Johannesen, M. (2022). Student teachers' research and development (R&D) practice - constraining and supporting practice architectures. *Pedagogy, Culture & Society*. doi:10.1080/14681366.2022.2140698

Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J., & Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education, 66*(5-6), 857-879. doi: 10.1007/s11159-020-09878-3

Grissom, J.A., & Condon, L. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educational Researcher, 50*(5), 315-324. doi: 10.3102/0013189X211023112

Groh, M. (2014). Strategic Management in Times of Crisis. *American Journal of Economics and Business Administration, 6*(2), 49-57. doi:10.3844/ajebasp.2014.49.57

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers, 3*, 275-285.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 - School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management, 40*(4), 243-247.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching, 40*(2), 173-185. doi: 10.1080/02607476.2013.869971

Katsarou, E., Chatzipanagiotou, P., & Sougari, A.M. (2023). A Systematic Review on Teachers' Well-Being in the COVID-19 Era. *Education Sciences, 13*(9), 2-28, https://doi.org/10.3390/educsci13090927

Keçici, S.E. (2019). Reasons for Choosing the Profession of Teacher. *Asian Journal of Education and Training, 5*(3), 447-453. https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.53.447.453

Kim, H., & Cho, Y.J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(1), 67-81. doi: 10.1080/1359866X.2013.855999

König, J., & Rothlandb, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on generalpedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 289-315

Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (2006). Student Teachers' Motivation to Become a Secondary School Teacher in England and Norway. *Teacher Development 3*(3), 373–381. doi:10.1080/13664539900200087

Meletiou-Mavrotheris, M., Mavrou, K., & Rebelo, P.V. (2021). The Role of Learning and Communication Technologies in Online Courses' Design and Delivery: A Cross-National Study of Faculty Perceptions and Practices. *Frontiers in Education, 6*, 1-17. doi: 10.3389/feduc.2021.558676

Meletiou-Mavrotheris, M., Eteokleous, N., & Stylianou-Georgiou, A. (2022). Emergency Remote Learning in Higher Education in Cyprus during COVID-19 Lockdown: A Zoom-Out View of Challenges and Opportunities for Quality Online Learning. *Education Sciences, 12*, 1-32. https://doi.org/ 10.3390/educsci12070477

Morrison, C. M. (2016). Purpose, practice and theory: Teacher educators' Beliefs about professional experience. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 105-125

OECD, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris:* OECD Publishing. doi: http:// www.oecd.org/edu/teacherpolicy

OECD. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of Needs. *FUNAI Journal of Accounting Business and Finance (FJABAF), 1*(1), 161-173.

Ozoemena, E.L., Agbaje, O.S., Ogundu, L., Ononuju, A.H., Umoke, P.C.I., Iweama, C.N., Kato, G.U., Isabu, A.C., & Obute, A.J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. BMC Public Health, 21, 1-15. doi: https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x

Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education, *Journal of Education for Teaching, 36*(2), 169-185. doi: 10.1080/02607471003651706

Schechter, C., Da'as, R., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education, 0*(0), 1-8. doi: 10.1177/08920206221084050

Shufutinsky, A., DePorres, D., Long, B., & Sibel, J.R. (2020). Shock leadership development for their modern era of pandemic management and

preparedness.*The International Journal of Organizational Innovation , 13*(1), 20-42.

Singlair, C., Dowson, M., & Mcinerney, D.M. (2006). Motivations to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education. (2006). *Teachers College Record 108*(6), 1132-1154.

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management, 32*(1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941

Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration, 60*(2), 133-147. doi: 10.1108/JEA-03-2021-0057

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1007-1022. doi: 10.1007/s10212-012-0151-4

Theorell, T., Hammarström, A., Aronsson, G., Bendz, LT., Grape, T., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., & Hall, C. (2015). A systematic review including meta-analysis of work environment and depressive symptoms. *BMC Public Health, 15*, 1-14. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1954-4

Yurtseven, N., & Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research, 6*(3), 53-71. https://doi.org/10.33902/JPR.202214428

Varadharajan, M., Carter, D., Buchanan, J., & Schuck, S. (2021). Career change student teachers: Lessons learnt from their in-school experiences. *The Australian Educational Researcher, 48*(1), 107-124. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00381-0

Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education, 96*, 1-15.

Walugembe, A., Ntayi, J., Olupot, C., & Elasu, J. (2022). Adaptive behaviors in education institutions before and after COVID: A systematic literature. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1017321

Watt, H.M.G, & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-20

Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., & Kunter, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*(6),791-805. DOI:10.1016/j.tate.2012.03.003

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36*(2), 229-247. doi: 10.1080/03057920600741289

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China‟s Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management, 13*(55), 1-6. https://doi.org/10.3390/jrfm13030055

Zmyzgova, T.R., Polyakova, E.N., & Karpov, E.K. (2020). Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence. *Advances in Economics, Business and Management Research, 138*, 824-829. doi:10.2991/aebmr.k.200502.134

Τηλεκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Μεγαλοοικονόμου Παύλος-Στυλιανός

Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών-Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διενεργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος 4ου Εξαμήνου *Κοινωνιολογία της Γνώσης και της Εκπαίδευσης* της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Έχει ως στόχο να αναδείξει τις κοινωνικές ανισότητες που σε πολλές περιπτώσεις γεννήθηκαν ή διογκώθηκαν κατά τη συμμετοχή των διδασκόμενων, μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών, στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης στην οποία αναγκαστικά ενεπλάκησαν λόγω της ειδικής συνθήκης της πανδημίας COVID-19. Μέσω της αξιοποίησης ποικίλων πηγών, όπως έρευνες, τοποθετήσεις ειδικών και δημοσιεύσεις οργανισμών, γίνεται μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι πιθανές συσχετίσεις της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των διδασκόμενων και των οικογενειών τους με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της τηλεκπαίδευσης ως υποκατάστατου της διά ζώσης εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Συμπερασματικά, υπογραμμίζονται πιθανά λάθη και παραλείψεις των αρμόδιων φορέων που, τελικώς, δεν επέτρεψαν την άμβλυνση των αναδυόμενων και διογκούμενων ανισοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνιολογία της Γνώσης και της Εκπαίδευσης, πανδημία COVID-19, τηλεκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

Abstract

The present study has been implemented in the framework of the 4th Semester course *Sociology of Knowledge and Education*, School of Applied Mathematical and Physical Sciences-National Technical University of Athens. It aims to highlight the social inequalities that in many cases were born or increased during the process of distance learning in which pupils and students were necessarily involved due to the special condition of the COVID-19 pandemic. By making use of various sources, such as surveys, experts' opinions and organizations' publications, an attempt is made to investigate the possible correlations of the pupils' and students' as well as of their families' social and economic status with the degree of effectiveness of distance learning as a substitute for the face to face educational/learning process. In conclusion, possible errors and omissions of the competent bodies are highlighted which, in the end, did not allow the mitigation of the inequalities created.

Keywords: Sociology of Knowledge and Education, COVID-19 pandemic, distance learning, social inequalities, vulnerable social groups

1. Πανδημία COVID-19 και εκπαίδευση

Η σύγχρονη πανδημία COVID-19, όπως εκδηλώθηκε, και κορυφώθηκε κυρίως κατά τη διετία 2020-2021, οδήγησε στο περίφημο *lockdown*, μία έννοια πολυδιάστατη, που μπορεί να αποδοθεί ως *απαγόρευση κυκλοφορίας*, *αναστολή κάθε κοινωνικής δραστηριότητας*, *εγκλεισμός*, *κοινωνική αποστασιοποίηση-αποξένωση* και αρκετές ακόμη συναφείς εκφάνσεις. Σε κάθε περίπτωση, υπήρξε *καταλύτης* στην κατεύθυνση της κοινωνικής αποδόμησης, της ανάδειξης των κοινωνικών ανισοτήτων, της διάλυσης του κοινωνικού ιστού, του θριάμβου της κοινωνικής ασυνέχειας. Η μοναχικότητα, η απομόνωση, ο εγκλεισμός αποτελούσαν πλέον καθοριστική παράμετρο της νέας κανονικότητας.[7]

Από τις αρχές Μαρτίου 2020, που σταδιακά έκλειναν τα σχολεία και οι μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες εγκλωβίζονταν στις κατοικίες τους, άρχισε, πλέον, να διαφαίνεται η προοπτική της επί μακρόν αναστολής της διά ζώσης φοίτησης, της αναίρεσης της έννοιας της σχολικής τάξης και του φοιτητικού αμφιθεάτρου, της αποδόμησης της σχολικής και φοιτητικής κοινότητας. Αποτέλεσμα, να υποστεί πλήγμα ο τομέας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, με συνέπειες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, διαφοροποιημένες, ανάλογα προς το ηλικιακό δείγμα των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών. Η τηλεκπαίδευση, ως υποκατάστατο της διά ζώσης διδασκαλίας, κάλυψε έως ένα βαθμό τις εκπαιδευτικές επιταγές των προγραμμάτων σπουδών: ωστόσο, αποδείχθηκε δυσλειτουργική και επιζήμια η απουσία της διάδρασης στον φυσικό χώρο, των ερεθισμάτων του ζωντανού μαθήματος, των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των εκδρομών, των βιωμάτων, εν τέλει, που επρόκειτο να συντροφεύσουν τους εμπλεκόμενους στη μεταγενέστερη φάση της ζωής τους.[8]

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση[9] κάλυψαν με γρήγορα αντανακλαστικά το κενό στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: κρατική ψηφιακή πλατφόρμα εκπαίδευσης,[10] προσωπικοί υπολογιστές, ταχύτατη εξοικείωση και εναρμονισμός όλων με τον επιτακτικό βηματισμό της ψηφιακής τεχνολογίας. Ο διαδικτυακός εκπαιδευτικός μηχανισμός οργανώθηκε, λειτούργησε, αρχικά με αρκετά προβλήματα, προσέφερε την ψευδαίσθηση της ψηφιακής εκπαιδευτικής διάδρασης, τη χαρά της καινοτομίας, την αυταπάτη της εικονικής κοινωνικότητας. Βέβαια, ίσως και να μην ήταν δυνατό να εξελιχθούν διαφορετικά τα γεγονότα.

«Όλα καλά λοιπόν», εν μέρει, τουλάχιστον, γιατί, όλα τα προαναφερθέντα, κύλισαν ομαλά βέβαια για τους έχοντες πρόσβαση στην τεχνολογία, για τους έχοντες την οικονομική δυνατότητα κάλυψης των τεχνικών απαιτήσεων στην κατεύθυνση της επιτυχούς συμμετοχής στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Τα δεδομένα ήταν, ωστόσο, τα ίδια για το σύνολο της κοινωνίας; Αναρωτηθήκαμε ποτέ, εάν όλοι είχαν τις ίδιες ευκαιρίες; Ή μήπως, αυτή ακριβώς η διαδικασία αποτέλεσε την «ιδανική ευκαιρία» για την ανάδυση των ήδη υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων και, μάλιστα, για την ενίσχυση και διεύρυνσή τους;

[7] Παπακωνσταντίνου, 2020.
[8] Παπακωνσταντίνου, 2020.
[9] ΤΠΕ.
[10] Με τη διαμεσολάβηση ιδιωτικής εταιρείας.

2. Τηλεκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Η διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία, στερείται ενός μεγάλου τμήματος των, πραγματικά, πολλαπλών εκφάνσεων της αντίστοιχης διά ζώσης, ειδικότερα, εκείνων που περιστρέφονται γύρω από τα θέματα κοινωνικής ενσυναίσθησης. Η μαθησιακή διάσταση της εκπαίδευσης, με πιο έντονα χαρακτηριστικά «τεχνικού» τύπου, θα είναι, ίσως, η τελευταία απώλεια. Ωστόσο, για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το μορφωτικό επίπεδο και οι ψηφιακές γνώσεις των γονέων, καθώς και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός της οικογένειας δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης, έστω κατ΄ ελάχιστον, η κατάσταση περιπλέκεται καταλήγοντας σε αδιέξοδο.[11]

Αξιοσημείωτο, μάλιστα, το πόρισμα συγκεκριμένων ερευνητικών μελετών, σύμφωνα με το οποίο ακόμη και οι θερινές διακοπές επηρεάζουν αρνητικά, σε σημαντικό βαθμό, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ειδικά εκείνων οι οποίοι ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, δεδομένου ότι δεν έχουν τη δυνατότητα διατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετά το κλείσιμο των σχολείων.[1213] Μάλιστα, η UNESCO σε έκθεσή της[14] αναφέρεται στις δυσκολίες παρακολούθησης της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σπίτι από τους γονείς, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά παιδιά στην οικογένεια. Όταν μάλιστα οι γονείς στερούνται τις γλωσσικές και αλφαβητικές δεξιότητες, αλλά και τον χρόνο για να παρακολουθήσουν τα προγράμματα σπουδών και να διαχειριστούν τις μαθησιακές διαδικασίες, τότε η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο.[15]

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να λαμβάνονται διαρκώς υπ΄ όψιν και οι περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους οποίους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δυσχεραίνει τη διαδικασία. Καθίσταται, λοιπόν, απολύτως κατανοητό ότι η κοινωνική ανισότητα υφίσταται ήδη σε «κανονικές» συνθήκες εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγώντας αυτομάτως σε ευνόητους συνειρμούς για την εκθετική διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων σε καταστάσεις κατά τις οποίες η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο, θεμελιώδες στοιχείο για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός το οποίο επαληθεύθηκε κατά τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας και της διακοπής της διά ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.[16]

Πολλαπλοί λοιπόν οι προβληματισμοί, πολλαπλά τα ερωτήματα. Η πύρρειος νίκη της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετά το τέλος της πανδημίας και της αναγκαστικής τηλεκπαίδευσης τι καρπούς γνώσης απέφερε;

3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ερευνητικές μελέτες παγκοσμίως

Στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Joint Research Center της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατά το έτος 2020, σε 11 ευρωπαϊκά κράτη, σε δείγμα πληθυσμού *οικογένειες με παιδιά*, και αντικείμενο μελέτης τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίστηκαν αυτές οι οικογένειες την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του lockdown, εστιάζοντας στο χρονικό διάστημα της άνοιξης του 2020, τα ευρήματα ανέδειξαν μεγάλες διακυμάνσεις όσον αφορά τόσο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ήταν σε θέση να αλληλεπιδρούν με τους δασκάλους τους κατά την εξέλιξη μαθησιακών δραστηριοτήτων όσο και στη συχνότητα επαφής με τους δασκάλους τους

[11] Στροφύλλα, 2022.
[12] Στροφύλλα, 2022.
[13] Τσουκαλάς, 2017.
[14]UNESCO, 2020 στο Μουλαρά, 2023.
[15]Μουλαρά, 2023.
[16]Στροφύλλα, 2022.

μέσω διαδικτυακών μέσων. Συνολικά, η διαδικασία του lockdown κατά τη διάρκεια του COVID-19 απέδειξε ότι η ετοιμότητα των σχολείων και των οικογενειών να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω ψηφιακών τεχνολογιών ήταν άνιση, ενώ διέφεραν οι πρακτικές από σχολείο σε σχολείο ή από χώρα σε χώρα, εντός ορισμένων παραμέτρων. Ωστόσο, είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας να εγγυηθούν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους.[17]

Σύμφωνα με τα πορίσματα εργασίας των Bonacini και Murat, κατόπιν της αξιοποίησης δεδομένων PISA 2018 από πέντε ευρωπαϊκές χώρες — Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο — προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την κατοχή των πόρων που απαιτούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μετά τον έλεγχο για ένα ευρύ σύνολο μεταβλητών διαφορετικών προδιαγραφών, διαπιστώθηκε ότι η εξ αποστάσεως μάθηση συνδέεται θετικά με τα μέσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά και με ισχυρές και σημαντικές εκπαιδευτικές ανισότητες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα αρνητικά κενά είναι μεγαλύτερα εκεί όπου η διαδικτυακή εκπαίδευση είναι πιο διαδεδομένη, χώρες, τοποθεσίες και τύπους σχολείων.[18]

Σύμφωνα με τα στοιχεία του οργανισμού World Economic Forum, το έτος 2018, 258 εκατομμύρια παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σχολικής ηλικίας έμειναν εκτός σχολείου. Το έτος 2020, λόγω της συνεχιζόμενης πανδημίας COVID-19, 1,2 δισεκατομμύρια παιδιά βρέθηκαν εκτός του φυσικού χώρου του σχολείου. Τόσο στον ανεπτυγμένο όσο και στον αναπτυσσόμενο κόσμο, τα σχολεία ήταν κάτι περισσότερο από απλά μέρη μάθησης: τα σχέδια πολιτικής έχουν διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές μονάδες σε δίχτυ ασφαλείας για τα παιδιά. Ωστόσο, η πανδημία διέλυσε αυτές τις δομές και αποκάλυψε μεγάλες ανισότητες.[19]

Ο πιο προφανής αντίκτυπος της διακοπής λειτουργίας των σχολείων καταγράφηκε στον βαθμό επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας. Δυστυχώς, ακόμη και πριν από αυτήν την κρίση δημόσιας υγείας, ο αναπτυσσόμενος κόσμος βίωνε ήδη σοβαρότατη κρίση σε αυτόν τον τομέα, με το 53% των παιδιών σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος να μην μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα βασικό κείμενο στην ηλικία των 10 ετών. Με την πανδημία, καθώς η μαθησιακή διαδικασία μετατοπίστηκε σε διαδικτυακές πλατφόρμες, αυτή η κρίση είναι πιθανό όχι μόνο να επιδεινώθηκε αλλά και να διεύρυνε ακόμη περισσότερο το χάσμα μεταξύ εκείνων που πλεονεκτούν ως προς την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκείνων που στερούνται αυτής της πρόσβασης.[20]

Ο Schleicher[21] ήδη από το 2020 προέβλεψε ότι η πανδημία θα είχε καταλυτικό, αρνητικό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαιτέρως στις χώρες με χαμηλή και μεσαία οικονομική ανάπτυξη, υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης σχολείου και περιορισμένη ετοιμότητα.

4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την UNESCO το κλείσιμο των σχολείων σε όλο τον κόσμο, στο πλαίσιο της πρόληψης και προστασίας από την πανδημία COVID-19, κράτησε 1,6 δισεκατομμύρια παιδιά μακριά από το σχολικό περιβάλλον για χρονικά διαστήματα διάρκειας λίγων εβδομάδων έως και ενός έτους, με την Ελλάδα να συγκαταλέγεται στις

[17] Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia and Di Gioia, 2020.
[18] Bonacini and Murat, 2022.
[19] World Economic Forum, 2020.
[20] World Economic Forum, 2020.
[21] Schleicher, 2020.

χώρες με την πιο μακρά και αδιάλειπτη περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων.[22] Η Action Aid, προκειμένου να διαπιστωθεί πώς ακριβώς εξελίχθηκε η κατάσταση στην Ελλάδα μέσα στις 37 εβδομάδες που έμειναν κλειστές οι σχολικές μονάδες από τον Φεβρουάριο του 2020 ως την άνοιξη του 2021, διεξήγε έρευνα στο δίκτυο των εκπαιδευτικών της χώρας. Προέκυψε με σαφήνεια ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αιφνιδιάστηκε από τα νέα δεδομένα, ενώ η ραγδαία, αναγκαστική, αλλαγή στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάλλον δεν στηρίχθηκε επαρκώς από την πολιτεία. [23] Τα προαναφερθέντα και σε συνδυασμό με τη διαρκή υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης μετακυλούν, τελικώς, σημαντικό τμήμα του κόστους της τηλεκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και στις οικογένειες των μαθητών. [24] Σε αυτό το πλαίσιο, ο γονεϊκός ρόλος αναδεικνύεται καθοριστικός, δεδομένου ότι οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό συμμετοχή στην οργάνωση, στην παρακολούθηση, στον έλεγχο και στη διενέργεια της τηλεκπαίδευσης, διασφαλίζοντας για τα παιδιά την απρόσκοπτη σύνδεση στο διαδίκτυο, την παροχή πολλαπλών υπολογιστών, ατομικά για το κάθε μέλος της οικογένειας, την εκτύπωση του υλικού που αποστέλλεται και πολλαπλές ακόμη ενέργειες. Παράλληλα, ο γονέας υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία της εποπτείας του μαθητή, χωρίς, ωστόσο, να είναι σε θέση όλοι οι γονείς να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε λόγω έλλειψης γνώσεων, είτε γιατί δεν έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν την κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδο, ώστε να εργαστούν και να συνεργαστούν με τα παιδιά τους.[25]

Σύμφωνα με την Επίκουρο Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, [26] ένα μήνα μετά τη διακοπή λειτουργίας της διά ζώσης διδασκαλίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στέλνει ή αναρτά υλικό που αφορά στην ύλη που έχει παραδοθεί έως εκείνη τη χρονική στιγμή, ενώ η εκπαιδευτική τηλεόραση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα ιδιωτικά σχολεία, πρωτοστάτησαν εξ αρχής στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία, εξακολούθησαν να εμπλουτίζουν, με αμείωτο ρυθμό, το ταυτόχρονο πρόγραμμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους με όλα τα μαθήματα και να προχωρούν στην παράδοση μαθημάτων και στην κάλυψη της ύλης, όπως προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών του ΥΠΑΙΘΑ. Το γεγονός αυτό καθιστά ορατό ένα σύστημα διδασκαλίας διαφορετικών ταχυτήτων: στην εκδοχή της *σύγχρονης τηλεκπαίδευσης*, οι μαθητές παρακολουθούν διαδικτυακά τον διδάσκοντά τους, επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο με τους συμμαθητές τους, προχωρούν στην ύλη των μαθημάτων τους και, έτσι, η εκπαίδευσή τους δίνει την ψευδαίσθηση της κανονικότητας· στην εκδοχή της *ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης*, η μοναδική επαφή των μαθητών με τους διδάσκοντες είναι, επί της ουσίας, το υλικό που τους αποστέλλεται ή που αναρτάται, και εν συνεχεία διορθώνεται είτε αυτόματα είτε από τον εκπαιδευτικό· κάποιοι μαθητές διδάσκονται μαζικά μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τηλεόρασης. Αποτέλεσμα, η εκπαίδευση να μετατραπεί από κοινωνικό αγαθό, σε αντίστοιχο προνόμιο.[27]

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησε το *Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας* υπό το συντονισμό του καθηγητή Γιάννη Ζαϊμάκη που διεξήχθη την άνοιξη

[22] ActionAid, 2021.
[23] ActionAid, 2021.
[24]ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε. (2021
[25]Παπακωνσταντίνου, 2020.
[26]Παπακωνσταντίνου, 2020.
[27] Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead and Darnon, 2021. · Παπακωνσταντίνου, 2020 · WorldEconomicForum, 2020.

του 2021 σε όλα τα Τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης με τη συμμετοχή 2.372 φοιτητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, καταδεικνύεται ο συσχετισμός του κοινωνικού-επαγγελματικού προφίλ, καθώς και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας των φοιτητών «με το επίπεδο των βάσεων εισαγωγής και τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει υφιστάμενες κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες και ενισχύει τις κοινωνικές ιεραρχίες.» Επιπροσθέτως, αναδεικνύεται το κενό ανάμεσα σε όσους, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, διέθεταν τον κατάλληλο ψηφιακό εξοπλισμό, τον απαραίτητο διαθέσιμο χώρο και τις δεξιότητες και σε όσους δεν διέθεταν τα παραπάνω· μάλιστα, αυτά ακριβώς τα διακριτικά στοιχεία αποδείχθηκε ότι συσχετίζονται άμεσα με ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, όπως αυτές προσδιορίζονται από τις συνιστώσες της κοινωνικής τάξης, του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.[28]

Επιπλέον, ο εγκλεισμός, καθώς και η αύξηση του ελεύθερου χρόνου, θα ωφελήσει ορισμένους μαθητές, αλλά θα επηρεάσει αρνητικά κάποιους άλλους: κάποιοι μαθητές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους θα επιδοθούν σε μια δημιουργική απασχόληση, ενώ κάποιοι άλλοι θα καθηλωθούν μπροστά από μία οθόνη υπολογιστή, τηλεόρασης ή tablet, επικοινωνώντας μέσω social media. Οι επιλογές αυτές είναι, οπωσδήποτε, άμεσα συνυφασμένες και απόρροια του περιρρέοντος οικογενειακού περιβάλλοντος.[29]

Κατά το χρονικό διάστημα 19/1/2021 έως 10/2/2021, το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.[30] της Ο.Λ.Μ.Ε.[31] διεξήγε έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η τηλεκπαίδευση επηρέασε τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και προσέβαλε το δικαίωμα στην εκπαίδευση προκαλώντας περιορισμούς στην ισότητα των ευκαιριών των μαθητών/τριών, και προκειμένου να αναδειχθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης τα οποία επηρεάζουν ιδιαιτέρως το σύνολο των μαθητών/τριών, ιδιαιτέρως μάλιστα τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέστησαν σαφές, μεταξύ άλλων, ότι αν κάποιος μαθητής/τρια δεν διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό και υποδομές δικτύου βιώνει πλήρη αποκλεισμό από την τηλεκπαίδευση. Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με την ποιότητα της πρόσβασης στην τηλεκπαίδευση: η ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναμφισβήτητα εξαρτάται απολύτως από το μέσο, που διαθέτει το κάθε παιδί, (ηλεκτρονικό υπολογιστή, tablet, κινητό ή σταθερό τηλέφωνο) καθώς και από τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον.[32]

Προκύπτει λοιπόν ότι η ανισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη σημερινή εποχή, ανισότητα η οποία κατέστη αναπάντεχα και αδιαμφισβήτητα εμφανής, συγκροτείται από τρεις συνιστώσες: το *ψηφιακό χάσμα*, το *πολιτιστικό χάσμα* και το *οικονομικό και διαρθρωτικό χάσμα*.[33]

5. Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τηλεκπαίδευση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδιορίζει ως *ευάλωτες* εκείνες τις κοινωνικές ομάδες οι οποίες διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας ή/και κοινωνικού αποκλεισμού οφειλόμενου σε σωματική αναπηρία, ηλικιακό παράγοντα ή/και εθνοτική προέλευση. Αυτός ακριβώς ο αποκλεισμός οδηγεί τελικά σε αρνητικές διακρίσεις, σε κοινωνική περιθωριοποίηση και σε κοινωνικό στιγματισμό. Ειδικότερα, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο του

[28] Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2022.
[29] Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead and Darnon, 2021. · Παπακωνσταντίνου, 2020.
[30] Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης.
[31] Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης.
[32] ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε., 2021.
[33] Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead and Darnon, 2021 · Παπακωνσταντίνου, 2020.

Ελληνικού Κράτους, Νόμος 4430/2016-Άρθρο 2-Παρ. 8 - ΦΕΚ Α΄ 205/31-10-2016, ως *ευάλωτες* ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού, η ένταξη των οποίων στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται λόγω σωματικών και ψυχικών αιτίων ή/και παραβατικής συμπεριφοράς, [34] ενώ ως *ειδικές* ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, λόγω οικονομικών, κοινωνικών ή/και πολιτισμικών αιτίων.[35][36][37]

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το 2018 προκύπτει ότι 8 στα 10 νοικοκυριά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία τους, τοποθετώντας την Ελλάδα στη 2η χειρότερη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28. Επιπλέον, αναδεικνύονται σημαντικές γεωγραφικές ανισότητες, καθώς υψηλότερο ποσοστό, 85,3% αφορά στους κατοίκους της Αττικής και το χαμηλότερο 69,2% στα νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη. Σχετικά με την τελευταία παράμετρο, σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, η διαφορά μεταξύ των αγροτικών περιοχών και των αστικών κέντρων-κωμοπόλεων είναι ιδιαίτερα έντονη στην Ελλάδα.[38]

Δεδομένου ότι, το lockdown έκανε υποχρεωτική την παραμονή της οικογένειας στο σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκάλεσε αναπάντεχη οικονομική επιβάρυνση, αφού η καθημερινότητα είχε πλέον τροποποιηθεί και συμπεριελάμβανε μεγαλύτερη κατανάλωση αγαθών, ενώ πολλοί άνθρωποι βρίσκονταν σε αναστολή εργασίας ή, ακόμη, είχαν χάσει τη δουλειά τους. Αυτή η κατάσταση απομάκρυνε ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα αγοράς και χρήσης ηλεκτρονικών μέσων για την ομαλή και απρόσκοπτη διεκπεραίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.[39] Συνεπακόλουθα, η υποχρεωτική αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων διεύρυνε το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών.[40]

Θα πρέπει μάλιστα να επισημανθεί ότι εξαιρετικά ευάλωτοι είναι οι μαθητές/τριες πρόσφυγες, Ρομά, έγκλειστοι σωφρονιστικών καταστημάτων, μαθητές/τριες που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα ή αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της φτώχειας. Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ στην Ελλάδα το 31,8% του πληθυσμού βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας.[41] Η τηλεκπαίδευση αποτελεί ακόμη μια σοβαρή δαπάνη στα νοικοκυριά, καθώς δεν υπήρξε πρόβλεψη υποστήριξης από την πολιτεία με δημόσιες δαπάνες.[42]

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με δημοσίευμα της *Εφημερίδας των Συντακτών* της 25ης/11/2020, πόρισμα της Μ.Κ.Ο. *Ρομά Χωρίς Σύνορα* καταδεικνύει ότι σε αρκετούς οικισμούς Ρομά το 95% των μαθητών/τριών δεν έχουν πρόσβαση σε σταθερό τηλέφωνο και ίντερνετ, ούτε διαθέτουν σταθερούς υπολογιστές, laptops, tablets ή κινητά, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση,. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες πρόσφυγες, ιδιαίτερα οι διαμένοντες σε Κέντρα

[34] Άτομα με αναπηρία οποιασδήποτε μορφής (σωματική, ψυχική, νοητική, αισθητηριακή), άτομα με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες ή απεξαρτημένα άτομα, ανήλικοι με παραβατική συμπεριφορά, φυλακισμένοι/ες και αποφυλακισμένοι/ες.

[35] Θύματα ενδοοικογενειακής βίας, θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, άστεγοι, άτομα που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας, οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, για όσο εκκρεμεί η εξέταση του αιτήματος χορήγησης ασύλου, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μακροχρόνια άνεργοι.

[36] Νόμος 4019/2011-Άρθρο 1-Παρ. 4 - ΦΕΚ Α΄ 216/30-09-2011, Νόμος 4430/2016-Άρθρο 2-Παρ. 8 & Άρθρο 35-Παρ. 1 - ΦΕΚ Α΄ 205/31-10-2016.

[37] Συνήγορος του Πολίτη, 2024.

[38] ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε., 2021.

[39] Ferri, Grifoni and Guzzo, 2020, στοΜουλαρά, 2023.

[40] Thomas and Rogers, 2020, στοΜουλαρά, 2023.

[41] ΕΛΣΤΑΤ, 2019 · ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε., 2021.

[42] ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2020.

Φιλοξενίας Προσφύγων, δεν διαθέτουν ούτε τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό ούτε πρόσβαση στο διαδίκτυο, καταδεικνύοντας ότι οι υποδομές των Κ.Φ.Π. δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες σε τηλεκπαίδευση. Επίσης, για τους μαθητές/τριες των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας των σωφρονιστικών καταστημάτων η τηλεκπαίδευση δεν εφαρμόζεται καθόλου, στο πλαίσιο της απαγόρευσης της πρόσβασης των κρατουμένων στο διαδίκτυο για λόγους ασφάλειας, ενώ στις καλύτερες των περιπτώσεων, διανέμονται φύλλα εργασίας από υπάλληλο του σωφρονιστικού ιδρύματος στους μαθητές.[43]

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ακόλουθα πορίσματα εργασίας: το έτος 2019, το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Επισιτισμού [44] υπολόγισε ότι τουλάχιστον 310 εκατομμύρια παιδιά σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος διατρέφονταν στο σχολείο. Τα μεσημεριανά γεύματα έχουν ενισχύσει τις εγγραφές (ιδιαιτέρως μεταξύ των κοριτσιών), έχουν βελτιώσει τα διατροφικά προφίλ των παιδιών και μετριάζουν την οικονομική πίεση στις φτωχές οικογένειες. Με τα σχολεία κλειστά και αυξημένους κινδύνους στέρησης τροφίμων και διαταραγμένες αλυσίδες εφοδιασμού στον αναπτυσσόμενο κόσμο, αυτά τα παιδιά αντιμετώπισαν αυξημένο υποσιτισμό και πείνα.[45]

Σύμφωνα με τους Pokhrel and Chhetri,[46] η πανδημία προκάλεσε τη μεγαλύτερη διαταραχή των εκπαιδευτικών συστημάτων έως σήμερα, επηρεάζοντας σχεδόν 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές σε περισσότερες από 200 χώρες. Σε αντίθεση με τις αρχικές προβλέψεις, [47] τελικά αποδείχθηκε ότι οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες αποκλείουν μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με αναπηρία λόγω του υψηλού κόστους του απαιτούμενου βοηθητικού εξοπλισμού, των εκτεταμένων αναγκών υποστήριξης, των απρόσιτων σχεδίων στο διαδίκτυο [48] αλλά και των προβλημάτων υγείας των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με προβλήματα όρασης. [4950] Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι τελικώς η τηλεκπαίδευση ενισχύει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, δεδομένου μάλιστα ότι η αναπηρία διαφοροποιείται για τους διαφορετικούς μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβανομένου υπ’ όψιν ότι μπορεί να πρόκειται για αναπηρία σωματική ή/και διανοητική. Επιπροσθέτως, τα άτομα με αναπηρία είχαν επίσης να ανταπεξέλθουν και σε τεχνικά προβλήματα, όπως άλλωστε και οι υπόλοιποι συμμαθητές/τριές – συμφοιτητές/τριές τους.[51]

Τα τεχνικά αυτά προβλήματα, διέτρεχαν το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, με κυριότερα τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο, δυσλειτουργίας της διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, περιορισμένης πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες. [52] Για τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες όμως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το κόστος επιβάρυνσης ήταν υψηλότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, δεδομένης της ανάγκης αγοράς του κατάλληλου εξειδικευμένου τεχνικού εξοπλισμού.[53]

[43]ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε., 2021.
[44] World Food Programme.
[45] World Economic Forum, 2020.
[46] Pokhrel and Chhetri, 2021, στοΜουλαρά, 2023.
[47] Cinquin, Guitton and Sauzeon, 2019, στοΜουλαρά, 2023.
[48] Dalton, Lyner-Cleophas, Ferguson and McKenzie, 2019, στοΜουλαρά, 2023.
[49] Στροφύλλα, 2022.
[50]Dube, 2022, στο Μουλαρά, 2023.
[51]Στροφύλλα, 2022.
[52] Goegan, Le and Daniels, 2022, στοΜουλαρά, 2023.
[53] Dube, 2022, στο Μουλαρά, 2023.

Χαρακτηριστικά, ο Gonzalez αναφέρει ότι οι ευάλωτες και ειδικές ομάδες αποτελούν απόρροια κοινωνικών ανισοτήτων· σε αυτή την κατεύθυνση λοιπόν, ο κυβερνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες θα πρέπει να λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες. [54] Αξιοσημείωτη, δε, η επισήμανση της UNESCO στη σχετική έκθεσή της για το έτος 2020:[55] «Ποτέ δεν είχε μεγαλύτερη σημασία το να καταστήσουμε την εκπαίδευση καθολικό δικαίωμα και πραγματικότητα για όλους.» Στο παραπάνω πλαίσιο, η Βιβλιοθήκη και το Κέντρο Πληροφόρησης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, επιδιώκοντας την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, παρέχει στη φοιτητική κοινότητα ειδικό εξοπλισμό και λογισμικό: ειδικότερα, στο χώρο του Αναγνωστηρίου εγκαταστάθηκαν τέσσερις σταθμοί εργασίας Υποστηρικτικών Τεχνολογιών (τρεις σταθεροί και ένας φορητός) που επιτρέπουν την άμεση και απρόσκοπτη πρόσβαση χωρίς διακρίσεις και φραγμούς σε φοιτητές και φοιτήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.[56]

6. Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η αναπάντεχη πανδημία COVID-19 αιφνιδίασε, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια, τον κρατικό μηχανισμό των διαφορετικών χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής κοινότητας, λειτούργησε, ωστόσο, ως καταλύτης, επιφέροντας ραγδαίες αλλαγές, σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: η διδασκαλία δεν περιοριζόταν πλέον στον φυσικό χώρο μιας σχολικής αίθουσας, ενός πανεπιστημιακού αμφιθεάτρου, ή μιας αίθουσας διαλέξεων. Ορισμένοι από τους διδασκόμενους είχαν στη διάθεσή τους τεχνικό εξοπλισμό και ψηφιακά μέσα, διασφαλίζοντας έτσι τη δυνατότητα διαδικτυακής επικοινωνίας και συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εξελισσόμενη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την διάρκεια της πανδημίας. Τόσο η *ασύγχρονη* όσο και η *σύγχρονη* τηλεκπαίδευση έδωσαν λύσεις στο πλαίσιο των καταιγιστικών υγειονομικών εξελίξεων, επιτυγχάνοντας την αποφυγή διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν νέες εφαρμογές και εκπαιδευτικό υλικό, καλύτερα δομημένο, εναρμονισμένο με τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις, ενσωματώνοντας και νέων τύπων εποπτικό υλικό.[57]

Ωστόσο, σύμφωνα με την ActionAid, οι ανισότητες στην εκπαίδευση, οι οποίες δεν εμφανίστηκαν βέβαια για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της αναγκαστικής τηλεκπαίδευσης, οπωσδήποτε δεν αμβλύνθηκαν. Στην Ελλάδα η διακοπή της διά ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων κράτησε πολλούς διδασκόμενους μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη της, γεγονός το οποίο εγείρει ανησυχίες για το μέλλον όσων έτυχαν αυτού του αποκλεισμού και την ισότιμη πρόσβασή τους σε ευκαιρίες κατά την ενήλικη ζωή τους.[58] Ωστόσο, έγιναν σημαντικές προσπάθειες από οργανισμούς, κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς φορείς σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε οι διδασκόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην περιθωριοποιηθούν αλλά να επωφεληθούν από τη νέα πραγματικότητα της τηλεκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, ορισμένοι από τους διδασκόμενους που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ανέφεραν ότι επικοινωνούν καλύτερα μέσω του

[54]Gonzalez, 2008 στο Μουλαρά.
[55]UNESCO, 2020.
[56] Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης Ε.Μ.Π., 2024.
[57]Μουλαρά, 2023.
[58] ActionAid, 2021.

διαδικτύου, παρακάμπτοντας έτσι τον στιγματισμό που υφίσταντο στη διά ζώσης διδασκαλία λόγω της αναπηρίας τους ή άλλων συναφών θεμάτων.[59]

Σύμφωνα με τον οργανισμό World Economic Forum, «κρίσεις όπως αυτή της πανδημίας των αμέσως προηγούμενων ετών, μπορούν να διευρύνουν τα κενά ευκαιριών που διαιωνίζουν τους διαγενεακούς κύκλους φτώχειας και χαμηλής δημιουργίας ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εισοδηματική ανισότητα που οφείλεται σε αυτήν την κρίση θα συνεχίσει να έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική ανισότητα. Ως εκ τούτου, είναι ακόμη πιο σημαντικό για εμάς να αναδιαρθρώσουμε τα εκπαιδευτικά μας συστήματα, ώστε να γίνουν πιο ανθεκτικά και ευαίσθητα στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών σε όλο τον κόσμο.»[60]

Παρόλο που η παραδοσιακή μάθηση στο σχολείο διαταράχθηκε, η διαδικτυακή εκπαίδευση σε έκτακτες καταστάσεις κρίσης εξακολουθεί να είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι επιρρεπείς στο να εγκαταλείψουν το σχολείο και οι παρατεταμένες περίοδοι διακοπής λειτουργίας των σχολείων μπορεί να επιφέρουν ολέθρια αποτελέσματα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανεξαρτήτως του βαθμού αποτελεσματικότητας, επιτρέπει στα παιδιά να συνεχίσουν να μαθαίνουν, ειδικά όταν αυτές οι διαδικτυακές πλατφόρμες είναι δωρεάν. Ορισμένες κυβερνήσεις βρήκαν, μάλιστα, τρόπους να συνεχίσουν να παρέχουν μεσημεριανά γεύματα στα παιδιά. Η κοινωνική προστασία θα πρέπει, επιπλέον, να επεκταθεί στους ευάλωτους πληθυσμούς ως ένας τρόπος για να διασφαλισθεί ότι οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους.[61] Άλλωστε, σύμφωνα με τον Κυρίδη[62] «Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό παράγωγο, εργαλείο διαβίωσης και κοινωνικής συνέχειας. ... Η αναγόρευση της εκπαίδευσης σε βασική κοινωνική λειτουργία και ζωτικό θεσμό για την επιβίωση του κοινωνικού ιστού συνιστά ένα δυναμικό context κοινωνικής εγρήγορσης και διεπιστημονικής προσέγγισης.»

«Η ανισότητα σε συνθήκες κρίσης ανθίζει, μετασχηματίζεται, μεταμορφώνεται και κυριαρχεί……».[63] Στόχος μας δεν θα πρέπει να είναι το να κάνουμε το αδύνατο δυνατό, αλλά το δυνατό εφικτό: να προσφέρουμε ένα μέλλον για εκατομμύρια μαθητές και μαθήτριες που επί του παρόντος το στερούνται.[64] Η κρίση της πανδημίας και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί ισχυρό ερέθισμα ώστε να μας ενεργοποιεί και να υπενθυμίζει την υποχρέωση όλων μας, σε καταστάσεις ιδιάζουσες, διαφορετικές και πρωτόγνωρες, να αναζητούμε και να εντοπίζουμε τις ανισότητες, προσβλέποντας στην αντιμετώπισή τους.[65]

Δεδομένου ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύπλευρος και δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στη διαμόρφωση χαρακτήρων, όπως αναφέρει ο Γερόπουλος,[66] καθίσταται σαφές ότι η στήριξη των ευπαθών ομάδων θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένη, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους διδασκόμενους. Χαρακτηριστικά, η UNESCO αναφέρει: «Για να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, η μετάβαση προς μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν είναι διαπραγματεύσιμη – και σίγουρα δεν γίνεται να μείνουμε αδρανείς.»[67]

[59] Lyner-Cleophas, Apollis, Erasmus, Willems, Poole, Minnaar and Louw, 2021, στοΜουλαρά, 2023 · Μουλαρά, 2023.
[60] World Economic Forum, 2020.
[61] World Economic Forum, 2020.
[62] Κυρίδης, 2017.
[63] Παπακωνσταντίνου, 2020.
[64]Schleicher, 2020.
[65] Παπακωνσταντίνου, 2020.
[66] Γερόπουλος, 2021, στο Μουλαρά, 2023 · Μουλαρά, 2023.
[67]UNESCO, 2020.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης Ε.Μ.Π. - *Υπηρεσίες για άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (2024). http://lib.ntua.gr/?page_id=2482

Γερόπουλος, Π. (2021). *Ο ρόλος της σύγχρονης ηθικής ηγεσίας για την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων - Κοινωνικές οπτικές και προσεγγίσεις στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ. http://ikee.lib.auth.gr/record/329389/

ΕΛΣΤΑΤ (2019). *Δελτίο τύπου ΕΛΣΤΑΤ για το 2019*. https://www.statistics.gr/documents/20181/adbe1a27-e2d2-5529-2f50-6872239bbff7

Εφημερίδα*Money Review* (2020). Παπαευαγγέλου: *Να ανοίξουν τα δημοτικά σχολεία*, Δευτέρα 30/11/2020, 10:00, Νέες Καθημερινές Εκδόσεις Μονοπρόσωπη Α.Ε.. https://www.moneyreview.gr/society/2808/papaeyaggeloy-na-anoixoyn-ta-dimotika-eos-to-telos-tis-evdomadas-oi-apofaseis/

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.- Ο.Λ.Μ.Ε. (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. https://www.olme.gr/erevna-kemete-gia-tilekpaideysi/

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2020). *Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2019-2020, Αθήνα.*

Κυρίδης, Αρ. (2017). *Η ερευνητική μεθοδολογία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* στο Τσουκαλάς Κ., Θάνος Θ., Καμαριανός Γ., Κυρίδης Αρ. και Φωτόπουλος Ν., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Gutenberg.

Κοντίδη, Ε. (2022). *Στάσεις κι απόψεις των γονέων παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Μουλαρά, Κ. (2023). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: ανισότητες και προκλήσεις την περίοδο του COVID-19*, Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή, Τόμος 6, 24-26/11/2023. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/view/218

Παπακωνσταντίνου, Α. (2020). *Ανάλυση: Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε συνθήκες πανδημίας*, Εφημερίδα *Καθημερινή*, 18.04.2020-09:16. https://www.kathimerini.gr/society/1074313/analysi-oi-ekpaideytikes-anisotites-se-synthikes-pandimias/

Πανεπιστήμιο Κρήτης (2022). *Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης, ψηφιακά χάσματα και κοινωνικές ανισότητες*. https://www.esos.gr/arthra/77585/tilekpaideysi-ektaktoy-anagkis-psifiaka-hasmata-kai-koinonikes-anisotites

Στροφύλλα, Γ. (2022). *Εκπαίδευση και Πανδημία: Διερευνώντας το ρόλο των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6609/%CE%A3

%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%86%CF%8D%CE%BB%CE%BB%CE%B1_3032202001522.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Συνήγορος του Πολίτη. (2024). https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades

Τσουκαλάς, Κ. (2017). *Υπάρχει Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σήμερα;* στο Τσουκαλάς Κ., Θάνος Θ., Καμαριανός Γ., Κυρίδης Αρ. και Φωτόπουλος Ν., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

ActionAid (2021). *Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση κατά την Περίοδο της Πανδημίας στην Ελλάδα*. https://actionaid.gr/ta-nea-mas/oi-anisotites-stin-ekpaideysi-kata-tin-periodo-tis-pandimias-stin-ellada, https://actionaid.gr/sites/default/files/%CE%91%CE%91_2021_%CE%9F%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BF%CE%B4%CE%BF%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%AF%CE%B1%CF%82_0.pdf

Bonacini, L. and Murat, M. (2022). *Beyond the Covid-19 pandemic: remote learning and education inequalities*, Volume 50, pages 207–236. https://link.springer.com/article/10.1007/s10663-022-09556-7

Cinquin, P., Guitton, P., & Sauzeon, H. (2019). *Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review*, Computers & Education, 130, 152-167, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.004: Μουλαρά, 2023.

Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019). *Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States*, African Journal of Disability, 8, 1-7: Μουλαρά, 2023.

Dube, N. (2022). *The Experiences of Higher Education Students with Disabilities in Online Learning during the COVID-19 Pandemic*, Journal of Culture and Values in Education, 5(1), 59-77. https://doi.org/10.46303/jcve.2022.6: Μουλαρά, 2023.

Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). *Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations*, Societies, 10(4), https://www.mdpi.com/2075- 4698/10/4/86: Μουλαρά, 2023.

Goegan, L., Le, L. & Daniels, L. (2022). *Online Learning is a Rollercoaster: Postsecondary students with learning disabilities navigate the Covid-19 Pandemic*, SAGE journals, 46(3), 166-179. doi https://doi.org/10.1177/07319487221090912: Μουλαρά, 2023.

Gonzalez, P. (2008). *Education for All Global Monitoring Report 2009: Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2009-Overcoming Inequality: why governance matters UNESCO,

2009/ED/EFA/MRT/PI/07. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178013

Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. & Darnon, C. (2021). *Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap*, Nature Human Behaviour volume 5, pages1273–1281. https://www.nature.com/articles/s41562-021-01212-7?fromPaywallRec=false#Sec2

Lyner-Cleophas, M., Apollis, L., Erasmus, I., Willems, M., Poole, L., Minnaar, M. & Louw, P. (2021). *Disability Unit Practitioners at Stellenbosch University: Covid-19 Pandemic Reflections*, Journal of Student Affairs in Africa, 9(1), 223-234. doi: 10.24085/jsaa.v9i1.1440: Μουλαρά, 2023.

Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021), *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*, Higher education for the future, 8(1), 133-141: Μουλαρά, 2023.

Schleicher, A. (2020). *The shadows of the coronavirus education crisis*, OECDEducation and Skills Today, https://oecdedutoday.com/shadows-coronavirus-education-crisis/

Thomas, M. & Rogers, C. (2020). *Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis*, Prospects, 49, 87-90, https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09468-z: Μουλαρά, 2023.

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. & Di Gioia, R. (2020). *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020*, Joint Research Center for Policy Report, European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/20a208c7-199a-11eb-b57e-01aa75ed71a1

World Economic Forum (2020). *Torn safety nets: How COVID-19 has exposed huge inequalities in global education*. https://www.weforum.org/agenda/2020/06/torn-safety-nets-shocks-to-schooling-in-developing-countries-during-coronavirus-crisis/

UNESCO (2020). *Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all*, ED-2020/WS/18. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_gre

Τάσεις της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας απέναντι στα άτομα με Αναπηρία

Δρόσος Κωνσταντίνος

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και των διάφορων κοινωνικών ομάδων που μπορεί να συναντήσει κάποιο άτομο της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά τα χρόνια υπηρεσίας του, αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι στάσεις ατόμων που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα της Ελλάδας, σχετικά με άτομα που έχουν κάποια αναπηρία. Βασικός γνώμονας της έρευνας ήταν να βρεθούν πιθανοί παράγοντες επιρροής των στάσεων αυτών, οι οποίοι ίσως να μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Άλλωστε, οι στάσεις της κοινωνίας μπορούν να διατηρήσουν την ισορροπία και τη δικαιοσύνη και να προωθήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε διάφορους τομείς. Η ύπαρξη ακραίων στάσεων μπορεί να οδηγήσει την κοινωνία σε διχασμό και να δημιουργήσει προβλήματα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή και μειονότητες, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να καθυστερήσει την πρόοδο σε διάφορους τομείς. Τα αποτελέσματα από έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις της κοινωνίας μπορούν να αξιοποιηθούν από αυτή, για παράδειγμα μέσω της εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης. Στην παρούσα έρευνα, η οποία έλαβε χώρα το δεύτερο εξάμηνο του έτους 2023, συμμετείχαν 274 άτομα, τα οποία διέμεναν στην πόλη των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης και είχαν ηλικία άνω των 18 ετών. Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο βασίστηκε στο ATDP (AttitudesTowardsDisabledPeople) του Yuker. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε αποτελούταν από 26 δηλώσεις, στις οποίες τα άτομα απαντούσαν μέσω 5-βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας φανέρωσε τιμή α= ,83. Παράλληλα, δόθηκε ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 10 δηλώσεων, το οποίο μετρούσε τη στάση του κάθε ατόμου απέναντι στον εαυτό του. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν με τη βοήθεια συλλόγων ΛΟΑΤΚΙΑ+ στα μέλη τους. Καθώς τα συμμετέχοντα άτομα δεν ήταν πολλά, γίνεται λόγος για διερεύνηση της τάσης της κοινωνίας. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως η γνωριμία ατόμων με αναπηρία και η γονεϊκότηταμπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επιπροσθέτως, μετά από έλεγχο παλινδρόμησης φάνηκε πως η στάση που έχει ένα άτομο απέναντι στον εαυτό του, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μέτριος προβλεπτικός δείκτης για τη στάση που θα έχει απέναντι σε ένα άτομο με αναπηρία. Τα παραπάνω δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης του εκπαιδευτικούσυστήματος, καθώς και να αξιοποιηθούν για πιθανές δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: Τάσεις, Κοινωνικές Μειονότητες, Αναπηρία, ΛΟΑΤΚΙΑ+

Abstract

In the context of the sociology of education and the various social groups that a person in the educational community may encounter during his years of service, it was decided to investigate the attitudes of people who belong to the LGBTQIA+ community in Greece, regarding people who have a disability. The main aim of the research was to find possible influencing factors of these attitudes, which can perhaps be cultivated through modern educational practice. After all, the attitudes of society can maintain balance and justice and promote human rights in various fields. The existence of extreme attitudes can lead society to division and create problems for specific social groups or even minorities, while at the same time it can delay progress in various areas. The results of surveys that examine the attitudes of society can be used by it, for example

through education, in order to create educational intervention programs. In this research, which took place in the second half of the year 2023, 274 people, who lived in the cities of Athens and Thessaloniki and were over 18 years of age, participated. The data used were collected through a self-report questionnaire, which was based on Yuker'sATDP (Attitudes Towards Disabled People). The questionnaire that was created consisted of 26 statements, to which subjects responded via a 5-point Likert-type scale. The internal reliability test revealed a value of α= .83. At the same time, an additional self-report questionnaire of 10 statements was given, which measured each person's attitude towards himself. The questionnaires were distributed with the help of LGBTQIA+ clubs to their members. As the participating people were not many, there is talk of investigating the trend of the society. From the analysis of the data, it appeared that knowing people with disabilities and parenthood can influence the attitudes of LGBTQIA+ people towards people with disabilities. In addition, after regression testing it was shown that the attitude a person has towards himself can act as a moderate predictor of the attitude he will have towards a person with a disability. The above data can be used in educational intervention programs of the educational system, as well as be used for possible social awareness actions.

Keywords: Trends, Social Minorities, Disability, LGBTQIA+

1. Εισαγωγή

Ανεξάρτητα τον χρόνο και τον τόπο ύπαρξης των διάφορων κοινωνιών, παρατηρούνται μερικά κοινά σημεία μεταξύ τους. Ένα από αυτά τα κοινά σημεία είναι οι κοινωνικές στάσεις που παρατηρούνται σε κάθε περίπτωση. Προς αποφυγή παρεξηγήσεων, δεν εννοείται πως όλες οι κοινωνίες ανά τα έτη έχουν ίδιες κοινωνικές στάσεις, αλλά πως όλες επηρεάζονται από αυτές, καθώς ουσιαστικά είναι αξιολογήσεις διάφορων αντικειμένων σκέψης. Τα αντικείμενα σκέψης μπορεί να αφορούν συγκεκριμένες και παρατηρήσιμες έννοιες ή ακόμα και αφηρημένες έννοιες (Bohner&Dickel, 2011). Έτσι, ο τρόπος που κάποιο άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί μια κατάσταση, το οδηγεί στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης (Cohen, 1966). Παράλληλα, η αξιολόγηση αυτή δύναται να επηρεαστεί από το συναισθηματικό, το γνωστικό ή και το συμπεριφοριστικό στοιχείο (Cherry, 2020).

Η κοινωνική στάση των ατόμων απέναντι σε ένα θέμα επηρεάζεται αρκετά από διάφορες κοινωνικές κατασκευές, είτε αυτές είναι εμφανείς και διακριτές είτε είναι λιγότερο διακριτές. Η κοινωνική κατασκευή αποτελεί μια γνωσιακή θεωρία στην Κοινωνιολογία (Andrews, 2012) και με πολύ απλά λόγια θεωρεί πως καμία γνώση που έχει η κοινωνία δεν είναι αποτέλεσμα ανακάλυψης, άρα δεν τίθεται θέμα ύπαρξης σε προγενέστερο χρόνο, αλλά αποτελεί μια κατασκευή βασισμένη στις ανάγκες μια συγκεκριμένης εποχής (Santos, 2015). Έτσι, το άτομο οδηγείται στην κατασκευή εννοιών μέσω της επαφής και της επικοινωνίας του με άλλα άτομα. Άρα, η γνώση που έχει κάποιο άτομο σχετικά με την πραγματικότητα που βιώνει, είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα και δύναται να αλλάξει ανά κοινωνία, χρόνο και τόπο στον οποίο ζει (Gergen, 2011).

Ως αποτέλεσμα ή και προϊόν μιας κοινωνικής κατασκευής μπορεί να είναι η ύπαρξη μιας κοινωνικής μειονότητας, η οποία δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ομάδα ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά που μπορεί να χαρακτηριστεί ως δευτερεύουσα, αφού τα μέλη της έχουν σημαντικά μικρότερο βαθμό εξουσίας στη ζωή τους σε σχέση με τα μέλη μιας δεσπόζουσας ομάδας (Schaefer, 2015). Σύμφωνα με τον Schaefer (2015) τα μέλη μιας κοινωνικής μειονότητας μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες κοινές ιδιότητες, όπως είναι η άνιση μεταχείριση από τρίτους, η ακούσια ένταξη στην ομάδα, η διάκριση φυσικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών και η πιθανότητα να παντρεύονται μεταξύ τους τα μέλη αυτά. Ωστόσο, ειδικά η τελευταία ιδιότητα φαντάζει σχεδόν αυτονόητη στην περίπτωση των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμωνκαι πιο πιθανή σε σχέση με μια άλλη κοινωνική ομάδα, όπως είναι αυτή των Ατόμων με Αναπηρία. Επιπλέον,

για να θεωρηθεί πως κάποιο άτομο ανήκει σε μια κοινωνική μειονότητα, δεν είναι υποχρεωτικό να παρατηρούνται όλες οι ιδιότητες που αναφέρει ο Schaefer (2015), αλλά αρκεί να εντοπίζονται κάποιες από αυτές.

2. Μεθοδολογία

Βασική αιτία για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε το γεγονός πως σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών που να προσεγγίζουν το συγκεκριμένο θέμα, ενώ ταυτόχρονα στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί μια προσέγγιση πτυχής που δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα. Επιπλέον, βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η ανάγκη διερεύνησης της στάσης μιας κοινωνικής μειονότητας απέναντι σε μια άλλη κοινωνική μειονότητα. Παράλληλα, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σημασία της αυτοεκτίμησης αναφορικά με τη στάση του ατόμου απέναντι σε άλλα άτομα, στην προκειμένη περίπτωση, κοινωνικής μειονότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας ήταν τα εξής:

1. Ποια η γενική στάση της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία;

2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις αναφορικά με το θέμα έρευνας;

3. Μπορούμε να προβλέψουμε με κάποιον τρόπο τη στάση μιας ομάδας ατόμων απέναντι σε μια άλλη, αξιοποιώντας το μέγεθος της αυτοεκτίμησης;

Η έρευνα ήταν ποσοτική και ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε την ελληνική ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα και το δείγμα αποτέλεσαν 274 άτομα αυτής της κοινότητας, τα οποία διέμεναν στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως δε ζητήθηκε από τα άτομα να προσδιορίσουν ακριβώς τη σεξουαλική τους ταυτότητα και τα άτομα αυτά εντάχθηκαν στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα και κατά συνέπεια συμμετείχαν στην έρευνα εξαιτίας του αυτοπροσδιορισμού τους ως ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας βασίστηκε σε δύο παλαιότερα εργαλεία. Αναλυτικότερα, έγινε δανεισμός δηλώσεων που παρατηρήθηκαν στην κλίμακα AttitudesTowardsDisabledPeople (Yuker, 1970) και στην κλίμακα RosenbergSelf-EsteemScale (Rosenberg,1979). Για συντομία, οι δύο αυτές κλίμακες θα αναφέρονται ως ATDP και RSE αντίστοιχα. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελούταν από 36 δηλώσεις στο σύνολο, 26 από την ATDP και 10 από την RSE, οι οποίες μπορούσαν να απαντηθούν μέσα από μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, στην οποία το «διαφωνώ απόλυτα» είχε σκορ 1 και αντίστοιχα το «συμφωνώ απόλυτα» είχε σκορ 5. Όσο μεγαλύτερο σκορ είχε ένα υποκείμενο έρευνας, τόσο θετικότερη θεωρήθηκε η στάση του απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία, ενώ παράλληλα με αντίστοιχο τρόπο βαθμολογήθηκαν και οι δηλώσεις αναφορικά με την αυτοεκτίμηση. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή α (Coefficientalpha) του Cronbach και παρουσιάστηκαν τιμές .83 (ATDP) και .85 (RSE), οι οποίες καταδείκνυαν εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία.

3. Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που εξήχθησαν έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων και στη συνέχεια θα δημιουργηθεί μια τυπική

συζήτηση και μια προσπάθεια ερμηνείας αυτών. Έτσι, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα περί της γενικής στάσης της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία, φάνηκε πως πάνω από το 90% των ερωτηθέντων είχε θετική στάση, ενώ αρκετά σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός πως μόνο ένα μικρό ποσοστό (8.8%) παρουσίασε μέτρια στάση. Ωστόσο, το ποσοστό αρνητικής στάσης ήταν μηδενικό (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Στάσεις ΛΟΑΤΑΚΙΑ+ ατόμων απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία

Στάσεις απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία		
Τύπος	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέτρια	24	8.8
Θετική	212	77.4
Απόλυτα θετική	38	13.9
Σύνολο	274	100.0

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που είναι πιθανό να επηρεάσουν τις στάσεις των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας απέναντι σε άτομα μιας άλλης, βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ατόμων που γνωρίζουν κάποιο Άτομο με Αναπηρία σε σχέση με άτομα που δεν έχουν έρθει σε επαφή και δεν γνωρίζουν, με τα πρώτα να παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο και θετικότερη στάση. Αν κανείς παρατηρήσει τα δεδομένα στον πίνακα 2, θα εντοπίσει πως τα άτομα που απάντησαν «Ναι» στην ερώτηση: «Γνωρίζετε κάποιο Άτομο με Αναπηρία;» παρουσιάζουν μια τιμή 3.77 στην γενική στάση, ενώ τα άτομα που απάντησαν «Όχι» παρουσιάζουν τιμή 3.02 (βλ. Πίνακα 2). Παρόλο που και οι δύο περιπτώσεις έχουν τιμή η οποία υποδεικνύει μια θετική προς απόλυτα θετική στάση και είναι αρκετά κοντά η μια στην άλλη, αν κάποιος εξετάσει τον έλεγχο Levene θα εντοπίσει τιμή p. ίση με .036, κάτι που φανερώνει τη στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει γνωριμίας με Άτομο με Αναπηρία

Στάσεις απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία						
Γνωρίζετε κάποιο Άτομο με Αναπηρία;	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	F	Sig.
Ναι	173	3.77	.465	.035	.174	.036

Όχι	1 10	3.02	.48 9	.04 9

Ακόμη ένας παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει τις στάσεις απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία και παράλληλα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσον όρων είναι η περίπτωση της γονεϊκότητας. Πιο αναλυτικά, τα άτομα που απάντησαν «Ναι» στην ερώτηση: «Έχετε παιδιά;» φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τα άτομα που απάντησαν «Όχι». Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί αν κανείς μελετήσει τον πίνακα 3 σχετικά με τις διαφορές στον μέσο όρο και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει της γονεϊκότητας(βλ. Πίνακα 3). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως και στις δύο περιπτώσεις τα συμμετέχοντα άτομα κατέδειξαν θετική στάση (3.01) και απόλυτα θετική στάση (4.00).

Πίνακας 3: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει της γονεϊκότητας

Στάσεις απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία						
Έχετε παιδιά;	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	F	Sig.
Ναι	4	4.00	.000	.000	.822	.005
Όχι	270	3.01	.468	.028		

Συμπληρωματικά, το φύλο των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να παρουσιάζει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς γυναίκες, άνδρες και άφυλα παρουσίασαν παρόμοιες θετικές στάσεις. Η ηλικία είναι ακόμα ένας παράγοντας που δεν παρουσίασε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά αξίζει να σημειωθεί πως τα άτομα μικρότερης ηλικίας φάνηκε να έχουν ελάχιστα θετικότερη στάση. Τα άτομα με μεγαλύτερο επίπεδο σπουδών φάνηκε να έχουν θετικότερη στάση, χωρίς όμως να εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος, η θρησκευτικότητα και ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα τον μέσο όρο και παρουσίασαν θετικές στάσεις, χωρίς αξιόλογες διαφορές μεταξύ τους.

Προχωρώντας στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα πρόβλεψης της στάσης μιας ομάδας ατόμων απέναντι σε μια άλλη, αξιοποιώντας το μέγεθος της αυτοεκτίμησης, μέσω απλής παλινδρόμησης εντοπίστηκε πως υπάρχει δυνατότητα κατανόησης της γενικής στάσης ενός ατόμου κατά 44,6%, παρατηρώντας την τιμή R (βλ. Πίνακα 4), ενώ παράλληλα φάνηκε πως για κάθε επιπλέον μονάδα στην κλίμακα αυτοεκτίμησης παρατηρείται αύξηση μισής (0,5) μονάδας στην κλίμακα στάσης απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (βλ.Πίνακα 5), στοιχείο το οποίο μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικό, καθώς η τιμή p. είναι μικρότερη από το 5% ($p < \alpha = .015 < .05$).

Πίνακας 4: Τιμές R με δείκτη πρόβλεψης την αυτοεκτίμηση

R	R^2	Προσαρμοσμένη R^2	Τυπ. Σφάλμα εκτίμησης

.446	.201	.203	.470

Πίνακας 5: Τιμή Β προβλεπτικού δείκτη

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients		
	B	Τυπ. Σφάλμα	Beta	t	Sig.
Σταθερά (constant)	2.759	.123		22.395	<.001
Αυτοεκτίμηση	.509	.003	.146	2.440	.015

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως το φύλο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας επιρροής της στάσης των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμων απέναντι στα Άτομα με αναπηρία. Το παρόν εύρημα συμφωνεί και με παλαιότερες έρευνες σχετικές με τις στάσεις απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (Anarfi&Gyasi-Gyamerah, 2014; Nikolaraizietal., 2005; Roberts&Reddy, 2008; Srikanthetal., 2016; Yazbecketal., 2004). Το να μην επηρεάζονται οι απόψεις σχετικά με ένα ζήτημα από το φύλο του ερωτώμενου ατόμου θα μπορούσε να θεωρηθεί μια εξέλιξη, ειδικότερα σε σχέση με παλαιότερες έρευνες όπου οι στάσεις και οι απόψεις επηρεάζονταν από αυτό. Παράλληλα, σε ένα τόσο πολύπλοκο ζήτημα όπως είναι οι απόψεις μιας κοινωνικής ομάδας απέναντι σε μια άλλη μπορεί να θεωρηθεί καλό το γεγονός πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση καθώς η προσέγγιση και η ενημέρωση όλων των ατόμων μπορεί να γίνει με τον ίδιο τρόπο και αναμένεται να υπάρχουν παρόμοια αποτελέσματα.

Η εκπαίδευση φάνηκε να μην είναι στατιστικά σημαντικό εύρημα μιας και οι μέσοι όροι δεν παρουσίασαν ιδιαίτερη διαφοροποίηση. Ωστόσο, σύμφωνα και με παλαιότερες έρευνες, όσο πιο μορφωμένο είναι ένα άτομο, τόσο καλύτερες και θετικότερες στάσεις έχει σχετικά με ένα ζήτημα (Chenetal., 2015; Herek, 2002; Kritsotakisetal., 2017; Patkaetal., 2013; Roberts&Reddy, 2008; Yazbecketal., 2004). Στην παρούσα έρευνα αυτό μπορεί να σημαίνει πως στην περίπτωση των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμων η επιπλέον μόρφωση μπορεί να έχει μόνο θετικά αποτελέσματα στην ήδη θετική στάση απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία.

Η γονεϊκότητα και η ύπαρξη τέκνων γενικότερα είναι ακόμα ένας παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει θετικά στις στάσεις του δείγματος. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με παλιότερη έρευνα του Herek (2002) και μπορεί να εξηγηθεί από τη δυσκολία απόκτησης ενός παιδιού στην περίπτωση των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμων. Παρότι και οι δύο ομάδες (γονείς και μη γονείς) κατέδειξαν θετική στάση, οι γονείς φάνηκαν περισσότερο θετικοί πιθανών αντιλαμβανόμενοι τη δυσκολία απόκτησης ενός παιδιού. Το μικρό δείγμα των γονέων μπορεί να είναι ένας παράγοντας επιρροής, ωστόσο μετά από έναν δύσκολο αγώνα για να αποκτήσουν παιδί, είναι αρκετά πιο πιθανό να το αγαπούν ανεξάρτητα από την ύπαρξη αναπηρίας.

Επιπλέον, η γνωριμία με Άτομα με Αναπηρία φάνηκε να είναι ένα στατιστικά σημαντικό εύρημα, αφού όσα άτομα γνωρίζουν ή έχουν στον στενό κύκλο τους ένα Άτομο με Αναπηρία, φαίνεται να έχουν θετικότερες στάσεις. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν αποτέλεσε ιδιαίτερη έκπληξη καθώς θεωρήθηκε αναμενόμενο κάποιο άτομο να έχει θετικότερη στάση απέναντι σε μια κοινωνική μειονότητα, όταν έχει έστω μια τυπική αλληλεπίδραση μαζί του, αφού έμμεσα ίσως μπαίνει στη θέση του ή και καταλαβαίνει τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες και τις ανησυχίες του.

Τέλος, η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου φάνηκε να λειτουργεί ως ένας μέτριος προβλεπτικός δείκτης για την εκτίμηση της στάσης ενός ατόμου απέναντι σε ένα Άτομο με Αναπηρία. Η μέτρια δυναμική του δείκτη μπορεί να οφείλεται στην μεγάλη μεταβολή και διαφοροποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, καθώς η κοινότητα των ΛΟΑΤΚΙΑ+ ατόμων χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα σε όλους τους τομείς και τα άτομα που ερωτήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας θα μπορούσαν να δώσουν διαφορετικές απαντήσεις στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης σε μελλοντικό χρόνο, με αποτέλεσμα την πιθανή ενίσχυση του δείκτη. Με άλλα λόγια, καθώς τα άτομα αυτά πασχίζουν και παλεύουν σε καθημερινή βάση με δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωπα από την πλευρά της κοινωνίας, η αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών μπορεί να είναι χαμηλή, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της αποδοχής της διαφορετικής τους σεξουαλικότητας. Ωστόσο, ακόμα και με μέτρια δύναμη, ο δείκτης αυτός θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για μια γενική εκτίμηση. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Zapata (2020) άτομα τα οποία καταδεικνύουν μεγαλύτερες τιμές σε επίπεδο αυτοεκτίμησης και γενικότερης αποδοχής του εαυτού τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν θετική στάση απέναντι σε έναν συνάνθρωπο και μια κοινωνική μειονότητα.

5. Συμπεράσματα

Ως θετικά ευρήματα της έρευνας μπορούν να χαρακτηριστούν η απουσία διαφοράς στις στάσεις με βάση το φύλο, τη θρησκευτικότητα και τον τόπο διαμονής, η θετική επίδραση της ανώτερης εκπαίδευσης στον τομέα των κοινωνικών στάσεων, καθώς επίσης και η στατιστικά σημαντικότερη διαφοροποίηση στη στάση των ατόμων που γνωρίζουν ένα Άτομο με Αναπηρία ή και που είναι γονείς.

Παράλληλα, με σκοπό την αύξηση της θετικής στάσης απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία και με βάση τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες εκπαιδευτικές προτάσεις, οι οποίες μπορεί να γίνονται σε επίπεδο τάξης, σχολείου ή ακόμα και σε διευθύνσεων εκπαίδευσης. Έτσι, θα ήταν σκόπιμο να προστεθούν ακόμα παραπάνω παραδείγματα Ατόμων με Αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια, μιας και τα υπάρχοντα παραδείγματα είναι λίγα και σποραδικά. Επίσης, θα μπορούσαν να γίνουν διάφορες παρουσιάσεις θεματικών από Άτομα με Αναπηρίες, με σκοπό την ένταξη της εμπειρικής προσέγγισης επί του θέματος. Με άλλα λόγια, άτομα με οπτική αναπηρία θα μιλούσαν για τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς των ατόμων με οπτική αναπηρία και θα παρουσίαζαν τρόπους όπου ένα άτομο χωρίς τη συγκεκριμένη αναπηρία θα μπορούσε να βοηθήσει. Αντίστοιχα θα γινόταν και σε άλλες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα η κινητική ή η ακουστική αναπηρία, ενώ σε περιπτώσεις νοητικής αναπηρίας ή διαταραχής αυτιστικού φάσματος πιθανότατα να μιλούσαν και οι συνοδοί των ατόμων αυτών. Επιπλέον, θεωρείται αναγκαία η ενσωμάτωση θεματικών περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση υπό τη μορφή σεμιναρίων, υποχρεωτικών μαθημάτων και πρακτικής. Τέλος, η υποστήριξη των ΛΟΑΤΚΙΑ+ μαθητών και γενικά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού σε θέματα αυτοεκτίμησης και αποδοχής του εαυτού, θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα για μελλοντικές στάσεις απέναντι σε κοινωνικές μειονότητες.

6. Περιορισμοί και προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε έναν σχετικά περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, γεγονός το οποίο εμποδίζει την ασφαλή γενίκευση των ευρημάτων στο γενικό πληθυσμό. Ωστόσο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν υπό το πρίσμα της «Κοινωνικής Τάσης». Σε συνέχεια αυτού, αξίζει να αναφερθεί η απουσία ποσοστικής δειγματοληψίας, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση συγκεκριμένου ποσοστού ατόμων τα οποία έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, δεν μπορεί να διασφαλιστεί η πιθανότητα τα ερωτηθέντα άτομα να έδωσαν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις, παρά τη διασφάλιση και διαβεβαίωση σχετικά με την ανωνυμία τους.

Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες αξίζει να ληφθούν υπόψη μερικές επιπλέον παράμετροι, με σκοπό τη μείωση των περιορισμών. Μεταξύ αυτών θα μπορούσε να είναι ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος και στη συνέχεια η διεξαγωγή ελέγχων με βάση συγκεκριμένα ποσοστά και κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων. Επίσης, η διερεύνηση του ίδιου προβλεπτικού δείκτη σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και άλλων δεικτών θα μπορούσε να βοηθήσει στην εκτίμηση της στάσης ενός ατόμου και στην πιθανή έγκαιρη αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609

Chen, R. K., Brown, A. D., &Kotbungkair, W. (2015). A comparison of self-acceptance of disability between Thai Buddhists and American Christians. *Journal of Rehabilitation*.

Cherry, K. (2020, Μάιος 03). How Can Our Attitudes Change and Influence Behaviors? Ανακτήθηκε από : https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897

Cohen, P. S. (1966). Social Attitudes and Sociological Enquiry. *The British Journal of Sociology*. https://doi.org/10.2307/589181

Gergen, K. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, *51*(1), 108–116. https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1

Goering, S. (2015). Rethinking disability: The Social Model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, *8*(2), 134–138. https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z

Herek, G. M. (2002). Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States. *Journal of Sex Research*. https://doi.org/10.1080/00224490209552150

Kritsotakis, G., Galanis, P., Papastefanakis, E., Meidani, F., Philalithis, A. E., Kalokairinou, A., &Sourtzi, P. (2017). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities among nursing, social work and medical students. *Journal of Clinical Nursing*, *26*(23–24), 4951–4963. https://doi.org/10.1111/jocn.13988

Li, L., & Moore, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *Journal of Social Psychology*. https://doi.org/10.1080/00224549809600349

Patka, M., Keys, C. B., Henry, D. B., & McDonald, K. E. (2013). Attitudes of Pakistani community members and staff toward people with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.

Roberts, B., & Reddy, V. (2008). Pride and prejudice: Public attitudes toward homosexuality. *HSRC Review*.

Santos, J. L. (2015). Social Construction theory. *The International Encyclopedia of Human Sexuality*, 1115–1354. https://doi.org/10.1002/9781118896877.wbiehs488

Schaefer, R. T. (2015). Minorities. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32091-8

Srikanth, R., Pooja, R., Meraj, Q., Nishant, O., Samir, D., & Ganpat, V. (2016). Attitudes towards homosexuality among psychiatrists in India: A survey-based cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. https://doi.org/10.12740/APP/64040

Zapata, M. A. (2020). Disability affirmation and acceptance predict hope among adults with physical disabilities. *Rehabilitation Psychology, 65*(3), 291–298. https://doi.org/10.1037/rep000036

Η εκπαιδευτική Οδύσσεια μιας Ρομά μαθήτριας

Δευτεραίος Παντελής

Εκπαιδευτικός ΠΕ,Υποψ. Διδάκτορας

Θάνος Θεόδωρος

Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαλέξη Σοφία

Εκπαιδευτικός ΔΕ

Περίληψη

Οι Ρομά στην Ελλάδα συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρές κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια, ο αναλφαβητισμός και η περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Ρομά από συμμαθητές/τριες και κάποιους/ες δασκάλους/ες δημιουργούν ένα περιβάλλον μη αποδοχής και δυσκολεύουν την προσαρμογή τους στο σχολείο, ωθώντας τους στη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει την εκπαιδευτική διαδρομή μιας εντεκάχρονης Ρόμα μαθήτριας της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η μελέτη αυτή εντάσσεται στον άξονα «Η πρόσβαση των Ευάλωτων Κοινωνικών

Ομάδων στο Σύγχρονο Δημοκρατικό σχολείο». Η μελέτη εστιάζει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην εκπαίδευση, τις στρατηγικές υποστήριξης που έχουν εφαρμοστεί, και τα επιτεύγματά της μέχρι σήμερα. Παρά τις δυσκολίες, οι γονείς της έχουν επενδύσει στην εκπαίδευσή της, πιστεύοντας ακράδαντα ότι η μόρφωση είναι το κλειδί για ένα καλύτερο μέλλον. Η μαθήτρια έχει αντιμετωπίσει διάφορες δυσκολίες κατά την εκπαίδευσή της. Αν και πρόθυμη να μάθει, τα γλωσσικά εμπόδια, οι κοινωνικές προκαταλήψεις και η έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους έχουν αποτελέσει σημαντικά εμπόδια. Οι προσπάθειες αυτές ωστόσο δεν έχουν αποδώσει τους αναμενόμενους καρπούς, καθώς η μαθήτρια έχει σημειώσει μικρή μαθησιακή πρόοδο. Έχει καταφέρει όμως να αναπτύξει φιλίες στο σχολείο και να συμμετέχει ενεργά σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Η περίπτωση αυτής της περίπτωσης αναδεικνύει τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι Ρομά γονείς και οι Ρομά μαθητές/τριες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής εντοπίζουν την ανάγκη για συνεχή προσπάθεια και ευαισθητοποίηση, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία και ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, συμπερίληψη, ένταξη

Abstract

The Roma in Greece often face serious social and educational challenges, such as social exclusion, poverty, illiteracy, and limited access to educational resources. Prejudices and stereotypical perceptions of the Roma by classmates and some teachers create an environment of non-acceptance and make it difficult for them to adapt to school, pushing them towards school failure and dropout. This case study examines the educational journey of an eleven-year-old Roma girl in the third grade of elementary school. This study is part of the broader theme "The Access of Vulnerable Social Groups to the Modern Democratic School." The study focuses on the challenges she faces in education, the support strategies that have been implemented, and her achievements to date. Despite the difficulties, her parents have invested in her education, firmly believing that education is the key to a better future. The student has encountered various difficulties in her education. Although eager to learn, language barriers, social prejudices, and lack of access to appropriate educational resources have posed significant obstacles. However, these efforts have not yielded the expected results, as the student has made little academic progress. Nevertheless, she has managed to develop friendships at school and actively participate in both in-school and extracurricular activities. This case highlights the issues faced by Roma parents and students in the Greek educational reality. The findings of this study identify the need for continuous effort and awareness to ensure that all students have equal opportunities for success and development.

Keywords: Roma, vulnerable social groups, inclusion, integration

1. Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονοτική ομάδα της Ευρώπης (11 εκατομμύρια) και χαρακτηρίζονται από ένα μωσαϊκό γλωσσών, θρησκειών, τρόπου ζωής αλλά με κοινό παρονομαστή την ιδιαίτερη κοινωνική τους κληρονομιά. Η κοινωνική αυτή ομάδα αντιμετωπιζόταν διαχρονικά ως κατώτερη φυλή και για τον λόγο αυτόν αποκλειόταν συχνά από την επίσημη ιστορία των κρατών που διέμεναν. Ο κοινωνικός αυτός αποκλεισμός τους εξαιρούσε πάντα από τους εθνικούς ανταγωνισμούς και πολέμους, αν και διώκονταν με μίσος σε κάθε πολεμική σύρραξη (Mayall, 2003). Η επικρατέστερη εκδοχή για την καταγωγή τους δόθηκε από τη συγκριτική φιλολογία τον 18ο αιώνα, η οποία εντόπισε ομοιότητες στην ομιλούμενη γλώσσα των Ρομά και των Σανσκριτικών. Έτσι, το 1783 εμφανίζεται η πρώτη επιστημονική μελέτη από τον H.M.G. Grellmannπου τεκμηριώνει την ινδική καταγωγή των Ρομά (Achim, 2004). Η θέση αυτή, η οποία στηρίζεται σε ελάχιστα ιστορικά

στοιχεία, επιβεβαιώνεται και από πιο σύγχρονα ευρήματα μέσω της μελέτης γονιδιώματος από τον DavidComas, ο οποίος υποστηρίζει πως οι Ρομά μετακινήθηκαν με μεταναστευτικά κύματα από τη Βόρεια Ινδία πριν από 1500 περίπου χρόνια (Mendizabal, Lao, Marigorta, Wollsteinκ.ά, 2012). Ωστόσο ιστορικά στοιχεία παραμένουν άγνωστα όπως οι λόγοι που τους ώθησαν να μεταναστεύσουν από την αρχέγονη πατρίδα τους. Επίσης τους αποκαλούσαν με διάφορα ονόματα στο πέρασμα των αιώνων αλλά το όνομα που φέρουν σήμερα (Τσιγγάνοι) το απέκτησαν την περίοδο που αφίχθησαν στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, με πρώτη γραπτή αναφορά το 1068. Καθώς όμως έφτασαν στην Ευρώπη και από άλλους μεταναστευτικούς δρόμους, όχι μόνο μέσω της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, φέρουν σήμερα διαφορετικές ονομασίες ανάλογα με τη χώρα που βρίσκονται αν και ανήκουν στην ίδιο πληθυσμό (Achim, 2004). Η χειρότερη ιστορικά περίοδος ήταν κατά τον 19ο αιώνα στην επικράτεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, όπου οι Οθωμανοί Τούρκοι δεν τους θεωρούσαν ανθρώπους και τους αντιμετώπιζαν ως κατώτερους και από τα ζώα (Καμπερίδου, 2016).Επίσης, μπήκαν στο στόχαστρο της εθνικοσοσιαλιστικής Γερμανίας ως «φυλετικά κατώτεροι», με τους Ναζί να εξοντώνουν πάνω από 220.000 Ρομά στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (Παρθένης-Φραγκούλης, 2016). Τέτοια στερεότυπα και προκαταλήψεις συνεχίζουν να αναπαράγονται. Μερικά από αυτά αναφέρονται στην ηθελημένη συνεχήμετακίνηση και απουσία μόνιμης κατοικίας, στη συνήθεια τους να κλέβουν, να εξαπατούν, πως είναι βρώμικοι και απαξιώνουν το σχολείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Δαφέρμος, 2003).

2. Τα Ρομά παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμπεριληπτική πολιτική

Την τελευταία δεκαετία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήλθε πιο έντονα στην εποχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της συμπερίληψης και της αξιοποίησης της διαφορετικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η αναγνώριση της ετερότητας και η αξιοποίηση του πολιτισμικού πλουραρισμού συνιστά την κεντρική αρτηρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποδέκτες της είναι όλα τα παιδιά τα οποία φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο από το κυρίαρχο της χώρας στην οποία βρίσκονται (Βλάχου, 2018.Γκόβαρης 2011). Το ελληνικό παράδοξο βέβαια είναι πως η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήρθε στο προσκήνιο την τελευταία δεκαετία, με την αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών, ενώ επί δεκαετίες έχει αποτύχει να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία τα Ρομά παιδιά. Η αποτυχία αυτή αποδεικνύεται από το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού στους Ρομά (Φλουρή, Λαμπρίνα, Παρθένη &Μηλίγκου, 2013). Σύμφωνα με τον Cummins (2005), πολλές κοινότητες, όπως και οι Ρομά, υφίστανται διακρίσεις και αντιμετωπίζονται ως κατώτερες από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Οι υποτελείς αυτές κοινωνικές ομάδες φιμώνονται γλωσσικά και πολιτισμικά στο σχολικό περιβάλλον και οδηγούνται εν τέλει στο κοινωνικό περιθώριο. Η αίσθηση του μη ανήκειν στην σχολική τάξη αποθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των Ρομά μαθητών/τριών, δημιουργεί την αίσθηση της ανεπάρκειας και οδηγεί στην αδιαφορία για τα μαθήματα. Πολλά Ρομά παιδιά δεν κάνουν καν εγγραφή στην προσχολική εκπαίδευση ενώ ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά που εγγράφονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνει επιτυχώς τη φοίτηση στο Δημοτικό. Ωστόσο το μεγάλο πρόβλημα εντοπίζονται στη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής. Πολλά Ρομάπαιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο στο Γυμνάσιο, με αποτέλεσμα αυτά που αποφοιτούν εν τέλει από το Λύκειο να είναιελάχιστα. Τα ποσοστά δε των παιδιών που ολοκληρώνουν τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μηδαμινά (Φλουρή, Λαμπρίνα, Παρθένη &Μηλίγκου, 2013).

Ιστορικά, το πρώτο θεσμικό μέτρο ήρθε το 1989 μέσω ενός ψηφίσματος των υπουργών παιδείας των κρατών μελών της ΕΟΚ[68], το οποίο αφορούσε τη σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων και των νομάδων, σε συνδυασμό με την έγκριση προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο υποχρέωνε τις χώρες μέλη να το ακολουθήσουν.Ο δεύτερος ιστορικός σταθμός είναι η υιοθέτηση του νόμου για την Ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις το 1996[69], με τον οποίο διατέθηκαν εθνικοί πόροι για την εκπαίδευση των Ρομά, την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων και την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Κατά τη δεκαετία του 1990 και 2000 υλοποιήθηκαν πολλά προγράμματα μέσω πανεπιστημίων και ευρωπαϊκών προγραμμάτων, χρηματοδοτούμενων από την ευρωπαϊκή ένωση. Τέλος, λειτούργησαν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την υποβοήθεια των ομάδων αυτών (Φλουρής, Λαμπρίνα, Παρθένης &Μηλίγκου, 2013).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ωστόσο οφείλει να καλλιεργεί την κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικά και αξιολογικά συστήματα στην επικοινωνία και τη συνάντηση με το «διαφορετικό» (Γκόβαρης, 2011)Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναχθεί σε υψηλό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών και από τις μεθόδους αντιμετώπισης των παιδιών που βιώνουν τη σχολική περιθωριοποίηση λόγω της ετερότητάς τους. Για τον σκοπό αυτό χρειάζονται συνεχή υποστήριξη ενδοσχολικά και εξωσχολικά. Η επιτυχής μείωση της σχολικής διαρροής αποτελεί μια χρόνια πρόκληση και δεν μπορεί να επιτευχθεί μονομερώς από την προσπάθεια ενός/μιας εκπαιδευτικού ή ενός σχολείου. Προϋποθέτει τη συνεργασία του σχολείου, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και κυβερνητικών φορέων (Αγγελίδης, 2011)

3. Οι Ρομά και η σχολική διαρροή

Για την επιτυχημένη αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά μαθητών/τριων πρέπει πρώτα να εντοπιστούν οι λόγοι που ωθούν τα παιδιά να σταματήσουν το σχολείο. Σύμφωνα με κάποια ερευνητικά στοιχεία, ένας από τους λόγους είναι η συχνή μετακίνηση της οικογένειας, την οποία ακολουθούν τα παιδιά. Η συνεχής αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικές διαδικασίες οι οποίες αποθαρρύνουν τους γονείς και δημιουργεί δυσκολίες στα ίδια τα παιδιά. Συχνό είναι το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, το οποίο απομακρύνει τα παιδιά από το σχολικό περιβάλλον[70]. Επίσης, ο γάμος σε νεαρή ηλικία είναι μια ακόμη αιτία που προκαλεί τη σχολική διαρροή. Από το έθιμο αυτό επιβαρύνονται περισσότερο τα κορίτσια τα οποία από τη στιγμή που παντρεύονται απομονώνονται από το σχολείο, την οικογένεια και τους φίλους και αφιερώνονται στην ανατροφή των παιδιών τους. Παράλληλα, η τεκνοποίηση σε ηλικία που οι ίδιες οι μανάδες είναι παιδιά, εγκυμονεί κινδύνους τόσο για τις ίδιες όσο και για την ευημερία των παιδιών τους (Γεωργίου, Δημητρίου & Πολίτου, 2010. Μπαλούρδος, Σαρρής, Τραμουντάνης&Χρυσάκης, 2014). Ως Έλληνες πολίτες τηρούν τις υποχρεώσεις τους αλλά παραμένουν διστακτικοί

[68] 21[22] https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-124-1996-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.htmlΝόμος 2413/1996 «Ελληνική Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις»,
(πρόσβαση 16.3.2019).

[69] 22 https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-124-1996-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html Νόμος 2413/1996 «Ελληνική Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις», (πρόσβαση 16.3.2019).

[70]Πηγή: https://www.handelsblatt.com/today/politics/european-migration-a-tale-of-two roma/23570800.html?ticket=ST-1864186-lDRLK1YiWrCo7PsWuvez-ap2)

απέναντι στις όποιες προσπάθειες της πολιτείας να τους εντάξει (Γκοβάρης, 2011). Η επιφυλακτικότητα αυτή δεν είναι βέβαια αυθαίρετη καθώς συχνά αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι άνθρωποι, βιώνουν ρατσιστικές επιθέσεις και αστυνομική βία. Μεγάλο κομμάτι των Ρομά παραμένει ακόμα και σήμερα αναλφάβητο ενώ αρκετοί στερούνται βασικά κοινωνικά αγαθά όπως η εκπαίδευση, η στέγη και η εργασία (Φλουρής, Λαμπρίνα, Παρθένης &Μηλίγκου, 2013).

Επίσης, τα Ρομά παιδιά συχνά υφίστανται ρατσισμό και εχθρότητα τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων όσο και από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς των κοινωνικών στερεοτύπων και συχνά αποτυγχάνουν να τα αποτινάξουν αλλά αντιθέτως τα αναπαράγουν. Έτσι, το σχολείο αντί να ενσωματώνει τα παιδιά αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία τα ωθεί στο περιθώριο και στη σχολική διαρροή. Εξάλλου ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια δεν υπάρχει καμία αναφορά για τις συνήθειες των Ρομά, την ιστορία τους και τον πολιτισμό τους μόρφωση (Βασιλειάδου και Παυλή- Κορρέ, 1998).

Ένα συχνό εμπόδιο είναι συχνά η απόσταση του καταυλισμού από το σχολείο και η αδυναμία των γονέων να τα μεταφέρουν στο σχολείο με δικά τους μέσα. Ωστόσο το εμπόδιο αυτό συχνά παρακάμπτεται καθώς οι δήμοι διαθέτουν σχολικά λεωφορεία για τη μεταφορά αυτή (Ντούσας,1997).

Τέλος, ο αναλφαβητισμός των γονέων, οι οποίοι αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, οδηγεί στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Όταν όμως ένας/μια Ρομά μπορεί να διαβάσει και να γράψει χαίρει της εκτίμησης των υπολοίπων. Η πεποίθηση πως δεν επιθυμούν να μάθουν γράμματα είναι στερεοτυπική και εσφαλμένη (Ντούσας,1997).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές/τριες και η ανάδειξη των αιτιών που τους οδηγούν στη σχολική διαρροή. Στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη των καθημερινών συνηθειών μιας Ρομά οικογένειας, των συνθηκών διαβίωσής της και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζεται η σχολική πορεία των παιδιών της.

4.2 Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια Ρομά μητέρα 5 παιδιών.

4.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για να εξεταστεί σε βάθος και λεπτομερώς ένα αληθινό υποκείμενο και να επιτευχθεί η διείσδυση στην προσωπικότητά του (Manson, 2003). Επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (single-casestudy) διερευνητικού τύπου η οποία εντάσσεται στην ποιοτική έρευνα ως μελέτη ειδικού φαινομένου. Η συγκεκριμένη περίπτωση της ΡομάΜητέρας είναι μοναδική τόσο λόγω της τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων από την πλευρά των παιδιών της όσο και την υιοθέτηση μιας πιο τυπικής σχολικής κουλτούρας, με συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, εκδρομές και γιορτές (Σαραφίδου, 2011). Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω μιας ημι-δομημένης συνέντευξης με άξονες παρατηρήσεις α) τη δομή και τον όγκο του ατομικού και κοινωνικού κεφαλαίου, β) τη σχέση με τη θρησκεία και το υπερφυσικό και τον ελεύθερο χρόνογ) την οικογενειακή ζωή και τις κοινωνικές επαφές

δ)την εκπαίδευση και το επαγγελματικό μέλλον ε) την επένδυση στο σώμα στ) τη σχέση με το κράτος και την πολιτική.

4.4 Δεοντολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση της μητέρας, η οποία ενημερώθηκε για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Επίσης ενημερώθηκε πως η συνέντευξη θα είναι ανώνυμη και δεν της ασκήθηκε οποιαδήποτε πίεση. Κατόπιν συνεννόησης κλείστηκε ραντεβού προκειμένου η συνέντευξη να γίνει δια ζώσης.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Δομή και όγκος ατομικού και κοινωνικού κεφαλαίου

Η Α. είναι μια Ρομά μητέρα 28 χρονών, γεννημένη στην Αθήνα. Είναι παντρεμένη, με 5 παιδιά (10,9,7,5 και 3 ετών), τρία εκ των οποίων φοιτούν σε Δημοτικό. Το πρώτο παιδί που γέννησε η Α. πέθανε σε ηλικία 5 ετών από καρκίνο. Μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά σε σπίτι που βρίσκεται μέσα σε καταυλισμό Ρομά σε μικρή επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Το σπίτι το περιέγραψε ως χτισμένο με τσιμεντόλιθους, αλλά όχι σοβατισμένο, με δύο δωμάτια, ένα σαλόνι και μία κουζίνα.Είναι εξοπλισμένο με ένα κουζινάκι «μου το έκανε δώρο ο πεθερός μου», διαθέτουν τηλεόραση ενώ δεν έχουν κανένα κατοικίδιο ζώο. Ο άντρας της είναι από την Άρτα αλλά τα τελευταία 3 χρόνια εκτίει ποινή φυλάκισης και αναμένεται να αποφυλακιστεί τον χειμώνα του 2024-25. Στην ερώτηση για τον τόπο γέννησης απάντησε αυθόρμητα «Μήπως και θυμάμαι…στην Αθήνα» και αμέσως έβγαλε την ταυτότητά της για να δω μόνος μου. Αν και γεννήθηκε στη Νίκαια της Αθήνας μεγάλωσε στην Τρίπολη. Ο άντρας της γεννήθηκε στην Άρτα και μεγάλωσε στην πόλη που διαμένουν μόνιμα. Με τον άντρα της ερωτευτήκανε,κλεφτήκανεκαι παντρεύτηκαν στα 17, χωρίς την έγκριση του πατέρα της αρχικά, μόνο με την έγκριση του πεθερού της «Ο πατέρας μου δεν ήθελε να με δώσει. Εγώ όμως επίμενα να πάρω αυτόνε, τον αγάπαγα. Απλά ο πατέρας μου δεν ήθελε». Έμεινε έγκυος στο πρώτο της παιδί 16 χρονών και το γέννησε στα 17. Όταν ρωτήθηκε πόσο χρονών γέννησε το πρώτο της παιδί απάντησε αμέσως την ημερομηνία αλλά δήλωσε πως δε θυμάται την χρονολογία.Είναι άνεργη και επιβιώνει μόνο μέσω των επιδομάτων που της χορηγούνται (1.120 ευρώ για την πενταμελή της οικογένεια). Δήλωσε πως θέλει να δουλέψει αλλά πολύ δύσκολα κάποιος την προσλαμβάνει «Κανένας δε με παίρνει για δουλειά, επειδής είμαστε Ρομά». Ανέφερε μόνο πως στην αρχή του καλοκαιριού την παίρνουν σε χωράφια για να βγάζει πατάτες αλλά είναι κάτι που δεν την ικανοποιεί διότι είναι προσωρινό και όχι μόνιμο. Μεγάλο μέρος του επιδόματος φεύγει σε χρωστούμενα που έχει σε άλλους Ρομά και είπε χαρακτηριστικά πως τον τρεχούμενο μήνα της έμειναν 256 ευρώ για τα φαγητά των παιδιών. Δανείζεται συχνά από γείτονες λεφτά (20 - 20ευρώ), τα οποία τα επιστρέφει μόλις πάρει το επίδομα.

Η μικρότερή της η κόρη έχει σακχαρώδη διαβήτη και όταν οι γιατροί την παρέπεμψαν για εξετάσεις σε γειτονική πόλη δεν κατάφερε να πάει. Πηγαίνει όμως στο Νοσοκομείο, κάνει τα προβλεπόμενα εμβόλια στα παιδιά της και αγοράζει τα φάρμακα που χρειάζεται.

5.2. Η σχέση με τη θρησκεία και το υπερφυσικό και τον ελεύθερο χρόνο

Πιστεύει στον θεό, πηγαίνει συχνά εκκλησία «στις εκκλησίες πιστεύω πολύ», κυρίως όμως στις μεγάλες γιορτές και σε περίπτωση που έχουν κάποιο τάμα. Επίσης πιστεύει στο μάτι και ξέρει να ξεματιάζει ενώ συμπλήρωσε «Να καταλάβεις μερικές από εμάς ξέρουν να ξεματιάσουν με το κάρβουνο». Εξήγησε πως κυρίως ματιάζονται

όταν κάποιος/α βρει κάποιον/α άλλον/η όμορφο/η και τότε πιάνει πονοκέφαλος το άτομο αυτό. Στην περίπτωση αυτή για να φύγει το μάτι κάνουν το ξεμάτιασμα με το κάρβουνο. Δε γνωρίζει να λέει το φλυτζάνι αλλά είπε πως μερικές Ρομά γυναίκες ξέρουν και το κάνουν.

Η Α. δήλωσε πως αδυνατεί να κάνει ο,τιδήποτε στον ελεύθερο χρόνο της διότι δεν έχει μέσο να μετακινηθεί. Όσο ήταν μαζί της και ο άντρας της, ο οποίος είχε αμάξι βγαίναν τακτικά είτε για καφέ(μια φορά περίπου την εβδομάδα) είτε για ποτό το βράδυ «Πέρναγα πολύ ωραία τότε, πήγαινα για καφέ, μέχρι που έκανε αυτή την βλακεία, τα πήρε και τα έκανε μπαρούτι, γάμησέ τα». Αξίζει να σημειωθεί πως η κλοπή για την οποία συνελήφθη ο πατέρας ήταν μεμονωμένο γεγονός και κατά την περίοδο που το παιδί τους πέθαινε από καρκίνο σε νοσοκομείο της Αθήνας.

5.3. Οικογενειακή ζωήκαι κοινωνικές επαφές

Τις δουλειές του σπιτιού της κάνει μόνη της, σκουπίζει καθημερινά και φροντίζει και τον εξωτερικό χώρο του σπιτιού. Ζητάει και βοήθεια από τη μεγάλη της κόρη για να της μάθει πώς γίνονται οι δουλειές του σπιτιού «(Μιλώντας σεμια κόρη της η οποία ήταν παρούσα) όταν μεγαλώσεις θα κάνεις αυτό και αυτό, δε θέλω όταν μεγαλώσεις να κάνει όπως αυτές οι άλλες».

Κρέας τρώνε 2 με 3 φορές τον μήνα «Πιο πολύ δεν τρώνε κρέας, μην το νομίζεις…φτιάχνω ρύζι, μανέστρα, φιδές, μακαρόνια, αυτά τρώνε, γιαούρτι και μπανάνες. Είναι όμως μερικές φορές δεν τρώνε καθόλου». Περιέγραψε πως το διάστημα που είναι μόνη της δυσκολεύεται πολύ. Τόσο με να εξασφαλίσει το φαγητό των παιδιών όσο και τον ρουχισμό τους « Τι νομίζεις, οι συγγενείς του άντρα μου είναι εδώ και με κοιτάνε…ζήτησε ο μικρός λίγο ψωμί από τον παππού του και δεν του έδωσε». Τα παιδιά της επίσης έρχονται στο σχολείο χωρίς κολατσιό.

5.4. Εκπαίδευση και επαγγελματικό μέλλον

Η ίδια δεν έχει πάει καθόλου σχολείο σε καμία ηλικία. Δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ ούτε ένα μάθημα σε νηπιαγωγείο, Δημοτικό, ούτε φυσικά στη Δευτεροβάθμια. Συμπλήρωσε βέβαια πως το όνομά της γνωρίζει να το γράφει. Ούτε οι γονείς της είχαν πάει σχολείο. Γνωρίζει πως ο άντρας της έχει πάει σχολείο αλλά δεν ξέρει μέχρι ποια τάξη.Ως προς τα παιδιά της δήλωσε πως «Δε θέλω να χάσουν το σχολείο» και πως επιθυμεί να τελειώσουν όλο το σχολείο. Είπε αποφασιστικά «θέλω να είναι θεά από εμένα, να τελειώσει όλο το σχολείο». Συνέχισε λέγοντας πως θέλει να τελειώσουν και το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και το Λύκειο και ύστερα να σπουδάσουν. Τα παιδιά της τα στέλνει τακτικά σχολείο και κάνουν ελάχιστες απουσίες σε έκτακτες περιπτώσεις μόνο. Εκτός αυτού συμπλήρωσε «Μη το νομίζεις, όταν παντρεύτηκα εγώ θα παντρευτεί και εκείνη. Όχι! Είναι πολύ γελασμένη» αναφερόμενη στη μεγαλύτερη κόρη της την Α. Σχολίασε πως ήταν λάθος που η ίδια παντρεύτηκε τόσο μικρή και δε θέλει να κάνουν το ίδιο λάθος και οι κόρες της. Όταν ρωτήθηκε ποια ηλικία θεωρεί κατάλληλη για να παντρευτεί κάποιο από τα παιδιά της απάντησε πάνω από 20 χρονών, αφού τελειώσουν το σχολείο. Στο σημείο αυτό της συνέντευξης έδειξε μεγάλη πυγμή και τόνισε ιδιαίτερα πως τα παιδιά της θα τελειώσουν το σχολείο «Εδώ είμαστε και θα το δεις, σε μερικά χρόνια θα πεις, αυτή η Α. το είπε και το έκανε». Τέλος συμπλήρωσε πως δεν έχει βιώσει κάποια διάκριση από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση γιατί κάποια παιδιά παρατούν το σχολείο κατηγόρησε τους γονείς λέγοντας «Όταν η μάνα είναι βαρεμάρα, θα είναι και το παιδί». Συμπλήρωσε επίσης πως πολλές μητέρες θέλουν τα παιδιά μόνο για τα λεφτά και δεν τους απασχολεί τι θα γίνει με το σχολείο. Δυστυχώς την Α., η οποία φοιτεί στην Γ’ Δημοτικού αδυνατεί να τη βοηθήσει στη μελέτη της, μιας και η ίδια δε γνωρίζει ανάγνωση. Φροντίζει όμως να έρχεται τακτικά

στο σχολείο και να συμμετέχει τόσο σε σχολικές δραστηριότητες όπως οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι σχολικές γιορτές.

5.5. Επένδυση στο σώμα

Στο σπίτι δεν υπάρχει μπάνιο και χρησιμοποιούν λεκάνη για να πλυθούν. Τον χειμώνα ζεσταίνουν το νερό στην κουζίνα, ενώ δήλωσε πως πλένονται κάθε 4 μέρες, τόσο αυτή όσο και τα παιδιά της «Όταν θα κάνω μπάνιο τους αλλουνούς θα κάνω και εγώ». Τα μαλλιά της τα περιποιείται μόνη της «Αγοράζω βαφές, τα κάνω μόνη μου τα μαλλιά και σήμερα έκλεισα ραντεβού για τα νύχια μου». Συμπλήρωσε πως κάποια κορίτσια από τον καταυλισμό έκλεισαν ραντεβού στην πόλη και θα πάει μαζί τους. Αγαπημένο της χρώμα είναι το μαύρο και τη μέρα της συνέντευξης φορούσε ένα μαύρο μπλουζάκι και μια μαύρη μακριά φούστα. Στα χέρια υπήρχαν μικρά τατουάζ σε διάφορα σημεία ενώ ήταν ευδιάκριτο το όνομα του άντρα της στον πήχη της. Όταν ρωτήθηκε για τις επίσημες εκδηλώσεις δήλωσε πως έχει ολόσωμα φορέματα και πως στην περίπτωση που πρέπει να παρευρεθεί σε βαφτίσια θα φορούσε ένα μπλε μονοκόμματο φόρεμα ή ένα άσπρο με γκρι ενώ «Σε γάμους θα βάλω διαφορετικό να καταλάβεις, πώς να στο πω…να είναι λίγο ανοιχτό πίσω, απ' μπροστά».

Το βράδυ κοιμούνται γύρω στις 10 με 11 και ξυπνάνε στις 7.30 για να ετοιμαστούν για το σχολείο. Παρακολουθούν τηλεόραση με αγαπημένο παρουσιαστή τον Παπαδάκη και αγαπημένη εκπομπή τους Παγιδευμένους. Αγαπημένος μουσικός είναι ο Γονίδης και ο Καρράς.

5.6. ***Σχέση με το κράτος και την πολιτική***

Στο σπίτι αρχηγός είναι ο άντρας και είναι αυστηρά μονογαμικοί. Δεν είναι αθυρόστομη παρά μόνο «εάν με πειράξεις, όπως με βρίζεις θα σε βρίζω».Έχει παράπονο από τον Δήμο ότι δεν της δίνουν ποτέ δουλειά. Μια φορά μόνο την ειδοποίησαν για δουλειά, κατέθεσε όλα τα απαραίτητα έγγραφα (Ταυτότητα, Αφμ, ΑΜΚΑ) αλλά εν τέλει δεν την προσέλαβαν. Συμπλήρωσε επίσης πως της αρέσει η δουλειά και μπορεί να μαζεύει σκουπίδια για παράδειγμα, πως δεν είναι τεμπέλα αλλά δεν της προσέφεραν ποτέ δουλειά. Δεν έχει παράπονο από την αστυνομία, δεν της έχουν φερθεί άσχημα ποτέ αν και στον καταυλισμό δήλωσε πως υπάρχει άσχημη προδιάθεση για την αστυνομία και μιλάνε άσχημα για αυτούς/ες. Στις εκλογές ψηφίζει αλλά δυσκολεύτηκε να θυμηθεί ποιο κόμμα. Με λίγη προσπάθεια δήλωσε πως ψηφίζει ΠΑΣΟΚ «όλη η δικιά μας ράτσα ψηφίζει ΠΑΣΟΚ».

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Περιορισμοί – Συμπεράσματα

Η Α. είναι μια 28χρονη Ρομά μητέρα που ζει σε έναν καταυλισμό σε μια μικρή επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Είναι παντρεμένη και έχει πέντε παιδιά, τρία από τα οποία φοιτούν στο Δημοτικό, ενώ τα άλλα δύο είναι μικρότερα. Το πρώτο της παιδί, δυστυχώς, απεβίωσε σε ηλικία πέντε ετών από καρκίνο. Ο σύζυγός της εκτίει ποινή φυλάκισης και αναμένεται να αποφυλακιστεί τον χειμώνα του 2024-25. Μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά της σε ένα μικρό σπίτι που περιέγραψε ως χτισμένο με τσιμεντόλιθους, χωρίς σοβάτισμα, με δύο δωμάτια, σαλόνι και κουζίνα.

Η οικονομική κατάσταση της Α. είναι δύσκολη, καθώς είναι άνεργη και ζει από τα επιδόματα που λαμβάνει, τα οποία ανέρχονται σε 1.120 ευρώ για την πενταμελή οικογένειά της. Παρά τις προσπάθειες της να βρει εργασία, αντιμετωπίζει διακρίσεις λόγω της καταγωγής της και αναγκάζεται να δανείζεται συχνά χρήματα από τους γείτονες. Τα επιδόματα δεν επαρκούν για να καλύψουν τις βασικές ανάγκες της οικογένειας, όπως η διατροφή και ο ρουχισμός των παιδιών. Η Α. περιγράφει τις

δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά της, μερικές φορές τα παιδιά της δεν έχουν αρκετό φαγητό, ενώ η οικογένεια τρώει κρέας μόνο 2-3 φορές τον μήνα.

Η κοινωνική απομόνωση είναι μια άλλη μεγάλη πρόκληση για την Α., καθώς δεν έχει μέσο μετακίνησης και δεν μπορεί να βγει από τον καταυλισμό συχνά. Όταν ο σύζυγός της ήταν μαζί της, μπορούσαν να βγαίνουν για καφέ ή ποτό, κάτι που τώρα είναι αδύνατο. Στην καθημερινότητά της, ασχολείται μόνη της με τις δουλειές του σπιτιού και φροντίζει τον εξωτερικό χώρο. Συχνά ζητά βοήθεια από την μεγαλύτερη κόρη της, προσπαθώντας να της μάθει τις οικιακές εργασίες.

Η οικογένεια αντιμετωπίζει επίσης σοβαρές υγειονομικές προκλήσεις. Η μικρή της κόρη έχει σακχαρώδη διαβήτη, και αν και οι γιατροί την παρέπεμψαν για εξετάσεις σε γειτονική πόλη, η Α. δεν κατάφερε να πάει λόγω της έλλειψης μεταφορικού μέσου. Ωστόσο, φροντίζει να τηρεί τα βασικά υγειονομικά μέτρα, όπως τα εμβόλια και η αγορά των απαραίτητων φαρμάκων.

Παρά τις δυσκολίες, η Α. έχει μεγάλες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών της. Η ίδια δεν έχει παρακολουθήσει σχολείο σε καμία ηλικία, αλλά θέλει τα παιδιά της να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους και να σπουδάσουν. Στέλνει τακτικά τα παιδιά της στο σχολείο και δεν επιθυμεί να χάσουν μαθήματα. Είναι αποφασισμένη να μην παντρευτούν οι κόρες της μικρές, όπως έκανε η ίδια, και θέλει να ολοκληρώσουν πρώτα το σχολείο.

Στο σπίτι, ο άντρας της είναι ο αρχηγός, και η οικογένεια ακολουθεί αυστηρά μονογαμικές σχέσεις. Η Α. δηλώνει ότι δεν είναι αθυρόστομη παρά μόνο αν την πειράξουν. Έχει παράπονο από τον Δήμο ότι δεν της δίνουν ποτέ δουλειά, παρά τις προσπάθειές της να βρει εργασία. Στις εκλογές ψηφίζει, και αν και δυσκολεύτηκε να θυμηθεί ποιο κόμμα ψηφίζει, δήλωσε ότι προτιμά το ΠΑΣΟΚ.

Η Α. έχει έντονη θρησκευτική πίστη και πηγαίνει συχνά στην εκκλησία, κυρίως στις μεγάλες γιορτές. Πιστεύει επίσης στο μάτι και ξέρει να ξεματιάζει. Περιέγραψε παραδοσιακές πρακτικές ξεματιάσματος που χρησιμοποιούν οι Ρομά, όπως το ξεμάτιασμα με κάρβουνο.

Συμπερασματικά, η συνέντευξη με την Α. αποκαλύπτει τις πολλαπλές και σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζει μια Ρομά μητέρα σε μια μικρή επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Η οικονομική ανασφάλεια, η κοινωνική απομόνωση, οι υγειονομικές προκλήσεις και οι διακρίσεις είναι μερικές από τις κύριες δυσκολίες που καλείται να διαχειριστεί καθημερινά. Παρά τις αντιξοότητες, η Α. δείχνει αποφασιστικότητα και έχει μεγάλες προσδοκίες για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών της. Οι εμπειρίες της υπογραμμίζουν την ανάγκη για πολιτικές και προγράμματα που να ενισχύουν την πρόσβαση των Ρομά σε εκπαίδευση, εργασία και υγειονομική περίθαλψη.

Οι συνθήκες διαβίωσης στον καταυλισμό και η έλλειψη υποδομών, όπως το μπάνιο, η ηλεκτροδότηση και η υδροδότηση επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών και ενδέχεται να προκαλέσουν συναισθήματα ντροπής ή απόσυρσης από σχολείο. Οι κοινωνικές διακρίσεις και ο αποκλεισμός που βιώνει η Α. στην προσπάθειά της να βρει εργασία μπορεί επίσης να επηρεάσουν τα παιδιά της, καθώς αυτά γίνονται μάρτυρες των αδικιών και ενδέχεται να αισθάνονται αποθαρρυμένα σχετικά με το μέλλον τους.

Οι εμπειρίες της Α. υπογραμμίζουν την ανάγκη για πολιτικές και προγράμματα που να ενισχύουν την πρόσβαση των Ρομά σε εκπαίδευση, εργασία και υγειονομική περίθαλψη, προκειμένου να δημιουργηθούν καλύτερες προοπτικές για τα παιδιά της

και την ευρύτερη κοινότητα των Ρομά.Η μειονεκτική θέση των Ρομά δε θα ξεπεραστεί αν δεν τους δοθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ. , σ.24-26

Βλάχου, Π. (2018). Μια διαθεματική διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη. *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Περιοδική Έκδοση της Ε.Κ.Δ.ΕΦ., τεύχος 75-76, Ιαν.-Ιούνιος 2018, σελ. 43-45.

Γεωργίου, Γ., Δημητρίου, Μ., & Πολίτου, Ε. (2010). *Ο χρόνος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: ΠΑΠΑΓΕΩΡΠΟΥ& ΣΙΑ Ο.Ε.

Γκοβάρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Δαφέρμος, Μ. (2003). Σχολείο και τσιγγανόπαιδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, Ν. 63-64, σ.108-116

Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α. &Χρυσάκης, Μ. (2014). *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. - Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ

Ντούσας, Δ. (1997*). Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα:Gutenberg

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ., (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαραφίδου, Γ.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα:Gutenberg

Φλουρής, Γ., Λαμπρίνα, Γ., Παρθένης, Χ. &Μηλίγκου, Ε. (2013). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπο το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής. Το πρόγραμμα «εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Achim, V. (2004). *TheRomainRomanianHistory*. U.K: CEU-Press.

Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Manson, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mayall, D. (2003). *History of Gypsy Identities*. N.Y.: Routledge

Mendizabal, I., Lao, O., Marigorta, U. M., Wollstein, A., Gusmão, L., Ferak, V., Ioana, M., Jordanova, A., Kaneva, R., Kouvatsi, A., Kučinskas, V., Makukh, H., Metspalu, A., Netea, M. G., de Pablo, R., Pamjav, H., Radojkovic, D., Rolleston, S. J., Sertic, J., Macek, M., Jr,Comas, D., Kayser, M. (2012). Reconstructing the

population history of European Romani from genome-wide data. *Currentbiology* : CB, 22(24), 2342–2349. https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.10.039

Εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης κατάλληλες για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αλέτρας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων – Τελειόφοιτος φοιτητής, στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό του τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εργασία περιγράφει και αναλύει τον τρόπο και τη χρήση σύγχρονων εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση και αναφέρεται στο θεματικό άξονα 14, δηλαδή Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφονται εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, τα πεδία χρήσης, τα γνωστικά αντικείμενα που καλύπτουν καθώς και το εύρος των ηλικιών μαθητών που είναι κατάλληλες να εκπαιδεύσουν ή να συνεισφέρουν στο έργο των εκπαιδευτικών. Η αναζήτηση έγινε βιβλιογραφικά, σε επιστημονικά άρθρα αλλά στον διεθνή τύπο, λόγω της ραγδαιότητας των εξελίξεων. Περιγράφονται εφαρμογές που προσφέρουν προσαρμοστική μάθηση, εφαρμογές που βοηθούν στο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παιγνιώδη μάθηση, τη συνεργατική μάθηση αλλά και την ανάλυση δεδομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι ο τρόπος διδασκαλίας αρχίζει να αλλάζει ραγδαία. Ενισχύεται η εξατομικευμένη μάθηση, δίνεται η δυνατότητα αυτόματης αξιολόγησης και της άμεσης παρακολούθησης της προόδου του κάθε εκπαιδευόμενου, ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση, καταργούνται οι γεωγραφικοί περιορισμοί περιορισμοί σε πολλές περιπτώσεις, βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μαθητών και αποτελούν ένα σημαντικό βοήθημα στην ειδική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, εφαρμογές

Abstract

The work describes and analyzes the way and the use of modern applications of Artificial Intelligence in education and refers to the thematic axis 14, i.e. Artificial Intelligence and Education. Specifically, artificial intelligence applications are described, the fields of use, the subjects they cover as well as the age range of students who are suitable to train or contribute to the work of teachers. The search was done bibliographically, in scientific articles but in the international press, due to the rapidity of the developments. Applications that offer adaptive learning, applications that help in educational planning, playful learning, cooperative learning and data analysis of the educational process are described. The main conclusions are that the way of teaching is starting to change rapidly. Personalized learning is enhanced, automatic assessment and the immediate monitoring of each student's progress is possible, cooperative learning is encouraged, geographical restrictions are removed in many cases, they help develop students' critical thinking and they are an important aid in special education.

Keywords: Artificial intelligence, education, applications

1. Εισαγωγή

Οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να συνεισφέρουν στους τομείς της προσαρμοστικής, της συνεργατικής και της εξατομικευμένη μάθησης της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης, καθώς και στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν εφαρμογές που στοχεύουν στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών ή λειτουργούν ως ενισχυτικά εργαλεία στην προσπάθεια του μαθητή να μάθει ή ακόμα λειτουργούν συνδυαστικά και ως προς την ενίσχυση εκπαιδευτικών και μαθητών. Θα γίνει παρουσίαση των πιο δημοφιλών εφαρμογών σύμφωνα με την ταξινόμηση της αναζήτησης της google αλλά και σύμφωνα με τις προτάσεις χρηστών του διαδικτύου. Η επιστημονική έρευνα πάνω σε τέτοια εργαλεία ακόμα δεν υπάρχει, επειδή πρόκειται για εφαρμογές που έχουν μόλις κάνει την εμφάνισή τους, όπως έκανε και την εμφάνισή της η τεχνητή νοημοσύνη, στο ευρύ κοινό, μετά το Φεβρουάριο τους 2023, όταν το ChatGPT, «πέρασε» στις εξετάσεις της Ιατρικής των ΗΠΑ (Gilson et al., 2023).

2. Εφαρμογές τενχητής νοημοσύνης για την εκπαίδευση

Οι εφαρμογές που παρουσιάζονται έχουν επιλεγεί με κριτήριο τη δημοφιλία τους, σύμφωνα με τις γνώμες χρηστών (Karageorgakis, n.d.), με την δημοφιλία στην αναζήτηση στην μηχανή αναζήτησης της google και τη δυνατότητα που προσφέρουν οι ίδιες οι εφαρμογές για χρήση και δοκιμή δωρεάν του συνόλου της εφαρμογής ή ενός μέρους των δυνατοτήτων τους. Συνδυάζοντας αυτά τα κριτήρια ένας εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής μπορεί να δοκιμάσει και να χρησιμοποιήσει στην καθημερινή πρακτική, χωρίς οικονομικό κόστος, τις εφαρμογές που παρουσιάζονται παρακάτω, στο σύνολο τους ή με χρήση κάποιων από τα χαρακτηριστικά τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τέτοιες εφαρμογές αναλύοντας τη χρήση τους και τα κύρια χαρακτηριστικά τους, κυρίως μετά από προσωπική έρευνα και δομική:

2.1 Duolingo

Είναι μία εφαρμογή που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, χωρίς δάσκαλο. Η μάθηση χωρίζεται σε κεφάλαια και ο κάθε μαθητής γνωρίζει την πρόοδό του. Επίσης, στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει συνολική βαθμολογία και ο μαθητής βλέπει τις επιδόσεις του, σε σχέση με τις επιδόσεις των άλλων μαθητών. Οι ασκήσεις προσαρμόζονται στις στο επίπεδο του κάθε μαθητή, βοηθώντας τον να βελτιωθεί γρήγορα. Είναι ελεύθερο λογισμικό που η χρηματοδότησή του στηρίζεται σε διαφημίσεις που αναγκάζεται να βλέπει ο χρήστης που το χρησιμοποιεί για κάποιο χρονικό διάστημα. Δίνεται και η εναλλακτική της πληρωμής για την παρακολούθηση των μαθημάτων χωρίς διαφημίσεις. Δίνονται ασκήσεις εκμάθησης λέξεων με εικόνες δίπλα στις λέξεις, ασκήσεις σωστής προφοράς λέξεων, ασκήσεις ορθογραφίας, γραμματικής και, μετά από κάθε σειρά μαθημάτων, παρέχονται ασκήσεις κατανόησης κειμένου. Επίσης, μετά το τέλος κάθε ενότητας, η εφαρμογή ξαναεμφανίζει τις λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή, ώστε ο μαθητής να απαντήσει σωστά και να κατακτήσει πλήρως τη γνώση στο επίπεδο που βρίσκεται. Η εφαρμογή προσφέρεται για εξατομικευμένη μάθηση αλλά και για χρήση σε τάξη. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από προσωπική δοκιμή της εφαρμογής (*Duolingo*, n.d.).

2.2 Photomath

Είναι ελεύθερη εφαρμογή για κινητές συσκευές, η οποία λύνει ασκήσεις μαθηματικών, κυρίως υπολογισμούς στα βασικά μαθηματικά αλλά και πολύπλοκες εξισώσεις, αφού ο χρήστης πρώτα τις φωτογραφίσει από το τετράδιό του. Προσφέρει το αποτέλεσμα της λύσης αλλά και, αναλυτικά, βήμα προς βήμα την επίλυση της άσκησης. Στην πληρωμένη έκδοση έχει περισσότερες δυνατότητες, όπως υποβοήθηση με εικόνες σε επίλυση ασκήσεων, περισσότερες ερωτωαπαντήσεις, περισσότερες λύσεις. Δημιουργήθηκε, αρχικά από πατέρα παιδιών ενός σχολείου στην Κροατία, με σκοπό να βοηθήσει τους γιούς του να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες με τρόπο εύκολο και ξεκούραστο (*Photomath*, n.d.). Αγοράστηκε από τη google το 2022 και παραμένει πολύ δημοφιλής εφαρμογή (The Power Game, n.d.).

2.3 Coursebox

Δημιουργεί σχέδιο μαθήματος, σχεδόν για οποιοδήποτε αντικείμενο, είτε μα καθοδηγούμενο τρόπο, από τον εκπαιδευτικό, με οδηγίες ή από ήδη υπάρχον κείμενο, είτε με ένα κλικ με πληροφορίες από διάφορες πηγές. Είναι διαθέσιμο σε πολλές γλώσσες όχι όμως στα ελληνικά. Αν δημιουργήσουμε και έναν λογαριασμό στην εφαρμογή synthesia, παράλληλα με το σχέδιο μαθήματος δημιουργείται βίντεο, με έναν εικονικό δάσκαλο που απαγγέλει το μάθημα. Δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας σχεδίων μαθημάτων δωρεάν αλλά τα περισσότερα χαρακτηριστικά του είναι διαθέσιμα κατόπιν πληρωμής. Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από την ιστοσελίδα της εφαρμογής με δοκιμή των χαρακτηριστικών της (Clapp & Hey, n.d.).

2.4 Synthesia

Είναι μία εφαρμογή, με την οποία ένας εικονικός αφηγητής μπορεί να αφηγηθεί ένα κείμενο, σχεδόν σε οποιαδήποτε γλώσσα του κόσμου. Στην εφαρμογή μπορεί να υπάρχει οποιοδήποτε φόντο, εικόνα ή βίντεο και κείμενο, καθώς επίσης, και μια πληθώρα διαφορετικών φωνών. Επίσης, μπορεί να γίνει επιλογή διαφορετικών αφηγητών, όχι μόνο ως προς τη φωνή αλλά και στην εμφάνιση. Μια δημιουργία βίντεο, το οποίο θα χρειάζονταν επαγγελματικό στούντιο, με χρήση υλικό και λογισμικού πολύ μεγάλου κόστους, μπορεί να γίνει με μερικά πατήματα πλήκτρων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία βιντεομαθημάτων από ήδη υπάρχοντα κείμενα ή σε συνδυασμό με άλλα προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης που δημιουργούν σχέδιο μαθήματος, μπορεί να δημιουργηθεί ένα μάθημα από το μηδέν, πληκτρολογώντας απλά τον τίτλο του. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι ελεύθερα αλλά τα περισσότερα είναι επί πληρωμή. Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από προσωπική δοκιμή της εφαρμογής (Synthesia Ltd, n.d.).

2.5 Bing Image Creator

Είναι μία δωρεάν εφαρμογή, η οποία μπορεί να δημιουργήσει εικόνες πληκτρολογώντας κείμενο που περιγράφει το περιεχόμενο της εικόνας. Μπορεί να δημιουργήσει φανταστικές εικόνες ή εικόνες από τον πραγματικό κόσμο σε μερικά δευτερόλεπτα. Η χρήση τους είναι δωρεάν για οτιδήποτε, χωρίς λογότυπο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση ως βοήθημα για τον εμπλουτισμό εργασιών και παρουσιάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών (Microsoft, n.d.).

2.6 Magic School AI

Το magic School AI είναι ένας δικτυακός τόπος που προσφέρει μία πλήρη λύση για ένα ψηφιακό σχολείο. Ασκήσεις, τεστ, σχέδια μαθήματος, διαχείριση τάξης, αποστολή εμαιλ, δημιουργία υλικού για δημοσίευση στο youtube. Τα μαθήματα μπορούν να δημιουργηθούν σε οποιαδήποτε γλώσσα, και στα ελληνικά. Η εντολές – προτροπές για τη δημιουργία του υλικού μπορεί να γίνει άμεσα και στα ελληνικά.

Επίσης, ένα από τα πολλά χαρακτηριστικά του είναι η δυνατότητα παροχής προτάσεων παρέμβασης, σε συμπεριφορές στο σχολείο.

Ακόμη, μπορεί να δημιουργήσει μία αφήγηση για ένα γεγονός ιστορικό η άλλο με σκοπό την μάθηση σε πρώτο πρόσωπο, μέσω αφήγησης.

Παρέχεται σε ελεύθερη έκδοση για ένα μήνα περίπου αλλά μετά κάποια από τα χαρακτηριστικά του απαιτούν συνδρομή. Η άντληση των πληροφοριών έγινε μετά από προσωπική δοκιμή του λογισμικού (Magic School AI, n.d.).

2.7 Gamma

Η συγκεκριμένη εφαρμογή δημιουργεί παρουσιάσεις, από υπάρχον κείμενο ή από την αρχή απλά δίνοντας τον τίτλο της παρουσίασης που επιθυμεί κάποιος. Υπάρχει η δυνατότητα επιλογής χρωματικών συνδυασμών της παρουσίασης από έτοιμα προκαθορισμένα πρότυπα. Επίσης, μπορεί να δημιουργηθεί κείμενο ή ιστοσελίδα αντί παρουσίασης. Δίνεται η δυνατότητα δοκιμής για 9 διαφάνειες παρουσίασης αλλά για περισσότερες απαιτείται συνδρομή. Η παρουσίαση μπορεί να προβληθεί κατευθείαν από την εφαρμογή, να δημοσιευτεί σε κάποια ιστοσελίδα ή να κατέβει στον υπολογιστή του χρήστη. Έχει τη δυνατότητα να αναδημιουργήσει μία έτοιμη παρουσίαση αλλάζοντας τη μορφοποίησή της. Υποστηρίζει ελληνικά και στις εντολές δημιουργίας αλλά και οι δημιουργίες γίνονται κατευθείαν στα ελληνικά. Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από προσωπική δοκιμή (2024 Gamma Tech, Inc., n.d.).

Animated Drawings: Πρόκειται για μία εφαρμογή η οποία απευθύνεται σε μικρότερες τάξεις, νηπιαγωγείο ή Δημοτικό. Δίνει κίνηση σε παιδικές ζωγραφιές ή και φωτογραφίες με ομοιόμορφο φόντο. Αφαιρεί το φόντο χρησιμοποιώντας αλγόριθμο τεχνητής νοημοσύνης και δίνει και στο χρήστη τη δυνατότητα να διορθώσει την επιλογή του αλγορίθμου. Μπορεί να κάνει τα αντικείμενα των ζωγραφιών ή των φωτογραφιών να χορεύουν, να πηδάνε και γενικά να προσθέτει κίνηση και ζωή σε παιδικές ζωγραφιές ή φωτογραφίες. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να κάνουν τις ζωγραφιές και τις φωτογραφίες τους ζωντανές, δίνοντας επιπρόσθετα κίνητρα για δημιουργική ενασχόληση των μαθητών. Το λογισμικό αυτό είναι ελεύθερο για χρήση και δεν υπάρχει περιορισμός στα ανεβάσματα ζωγραφιών και φωτογραφιών. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα της εφαρμογής και από προσωπική δοκιμή του λογισμικού (Animated Drawings web page, 2024).

2.8 ChatGpt

Ίσως είναι η πιο δημοφιλής και η πιο γνωστή εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης που υπάρχει σήμερα. Η χρήση της είναι γενική και μπορεί να δώσει απαντήσεις σε κάθε ερώτηση που θα δεχθεί. Η εφαρμογή OpenAI ιδρύθηκε το 2015, αρχικά για πρόγνωση της επόμενης λέξης ενός κειμένου και κατανόησης κειμένου και στη συνέχεια τη δημιουργία κειμένου. Στις εκδόσεις 3 και 4 οι δυνατότητες του έχουν πολλαπλασιαστεί: μπορεί να γράφει ποιήματα, κώδικα προγραμματισμού, να απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις, σε οποιαδήποτε σχεδόν γλώσσα, να δημιουργεί σχέδια μαθήματος, ασκήσεις, να γράφει ιστορίες, να προτείνει ιδέες. Οι τομείς που χρησιμοποιείται, εκτός

της εκπαίδευσης, είναι οι επιχειρήσεις, η ιατρική, η εξυπηρέτηση πελατών και η διασκέδαση (Marr, 2023).

Βιβλιογραφία

The Power Game. (n.d.). Photomath: Το app της Google που λύνει μαθηματικές ασκήσεις. https://www.powergame.gr/start-ups-digital/612062/photomath-to-app-tis-google-pou-lynei-mathimatikes-askiseis/

2024 Gamma Tech, Inc. (n.d.). Gamma:A new medium for presenting ideas. Powered by AI. https://gamma.app/

Animated Drawings web page. (2024). Animated Drawings. https://sketch.metademolab.com/

Clapp, T. C., & Hey, A. (n.d.). Coursebox.ai. https://www.coursebox.ai/

Duolingo. (n.d.). https://en.wikipedia.org/wiki/Duolingo

Gilson, A., Safranek, C. W., Huang, T., Socrates, V., Chi, L., Taylor, R. A., & Chartash, D. (2023). How Does ChatGPT Perform on the United States Medical Licensing Examination? The Implications of Large Language Models for Medical Education and Knowledge Assessment. JMIR Medical Education, 9, e45312. https://doi.org/10.2196/45312

Karageorgakis, T. (n.d.). Best 100 ai apps for Teachers and the Classroom. https://educraft.tech/best-100-ai-apps-for-teachers/

Magic School AI. (n.d.). Magic School AI. https://www.magicschool.ai/

Marr, B. (2023). A Short History Of ChatGPT: How We Got To Where We Are Today. https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/05/19/a-short-history-of-chatgpt-how-we-got-to-where-we-are-today/

Microsoft. (n.d.). Bing Image Creator. Microsoft. https://www.bing.com/images/create

Photomath. (n.d.). Damir Sabol. https://photomath.com/

Synthesia Ltd. (n.d.). Synthesia: Turn text to video, in minutes. Synthesia Ltd, Synthesia, Kent House, 14-17 Market Place, London, W1W 8AJ, United Kingdom. https://www.synthesia.io/

Η πρόσληψη των παιδαγωγικών ιδεών του Γκράμσι στην Ελλάδα

Σούρλας Κωνσταντίνος

Υποψήφιος διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μιας υπό συγγραφή διδακτορικής διατριβής που διερευνά την παρουσία του Γκράμσι στον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα με την αξιοποίηση περιοδικών της εκπαίδευσης όπως και περιοδικών πολιτικής θεωρίας και πολιτισμού από τα μέσα της δεκαετίας του 60 έως σήμερα. Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες θεωρίες εκπαίδευσης έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τους θεωρητικούς στοχασμούς του Αντόνιο Γκράμσι. Η θεωρία της ηγεμονίας, ο ρόλος των διανοούμενων, επηρέασαν και καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα τόσο στους κύκλους όσων παράγουν πολιτική σκέψη όσο και εντός του εκπαιδευτικού κινήματος. Ριζοσπάστες παιδαγωγοί διερευνούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων, στην προσπάθεια δημιουργίας αντι-ήγεμονικού ρεύματος εντός του σχολικού μηχανισμού. Η γκραμσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση καταλαμβάνει επίσης σημαντική θέση στον εκπαιδευτικό διάλογο και αξιοποιείται στην προσπάθεια κατανόησης των διδακτικών πρακτικών του σύγχρονου καπιταλιστικού σχολείου στην Ελλάδα. Σε αυτή την ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε αυτή την πορεία από τα μέσα της δεκαετίας του 60 που πρωτοεμφανίστηκε το ενδιαφέρον για το έργο του Γκράμσι, λόγω των συγκλονιστικών γεγονότων σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο (Μάης του 1968, δικτατορία,…) και των επόμενων ετών όπου οι αντιλήψεις του Γκράμσι κατείχαν σημαντική θέση στις συζητήσεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών απέναντι στις ολοένα και πιο αντιδραστικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Αντόνιο Γκράμσι, παιδαγωγική σχέση, διανοούμενοι, ηγεμονία

Abstract

This paper is part of a doctoral thesis that is currently being written, which explores Gramsci's presence in the educational discourse in Greece through the use of educational journals as well as political theory and culture journals from the mid-1960s to the present day. It is a fact that contemporary theories of education have been heavily influenced by the theoretical reflections of Antonio Gramsci. The theory of hegemony, the role of intellectuals, have influenced and determined to a great extent the educational discourse in Greece both in the circles of those who produce political thought and within the educational movement. Radical pedagogues explore the role of teachers as intellectuals in the attempt to create an anti-hegemonic current within the school apparatus. The Gramscian conception of the pedagogical relationship also occupies an important place in the educational discourse and is utilized in the effort to understand the teaching practices of the contemporary capitalist school in Greece. In this paper we will attempt to outline this trajectory from the mid-1960s when interest in Gramsci's work first emerged, due to the shocking events at the social, political and economic level (May 1968, dictatorship,...) and the following years where Gramsci's concepts occupied an important place in the debates and reflections of educators against the increasingly reactionary reforms in education.

Keywords: Antonio Gramsci, pedagogical relationship, intellectuals, hegemony

1. Βιογραφικό Σημείωμα του Αντόνιο Γκράμσι

Ο Αντόνιο Γκράμσι γεννήθηκε το 1891 στη Σαρδηνία της Ιταλίας. Το 1911 μέσω υποτροφίας εγγράφεται στη σχολή Γραμμάτων του Πανεπιστημίου του Τορίνο, όπου του κέντρισε το ενδιαφέρον η επαφή με τις γλωσσολογικές σπουδές. Κατά την διάρκεια των σπουδών του, ασχολείται ενεργά με την πολιτική ως μέλος του Σοσιαλιστικού κόμματος Ιταλίας και δημοσιεύει πολλά κείμενα σε εφημερίδες όπως η Avanti και η Il Grido del Popolo, τόσο για την πολιτική όσο και για ζητήματα λογοτεχνίας και πολιτισμού. Το 1919, μαζί με τον Τολιάτι, Τερατσίνι και άλλα μέλη του Σοσιαλιστικού κόμματος ιδρύει το εβδομαδιαίο περιοδικό Ordine Nuovo, το οποίο θα ασκήσει μεγάλη επιρροή στο εργατικό κίνημα της πόλης του Τορίνο. Στη συνέχεια, ο Αντόνιο Γκράμσι υπήρξε ένα από τα ιδρυτικά μέλη του Κομμουνιστικού κόμματος της Ιταλίας που σχηματίστηκε από την διάσπαση του Σοσιαλιστικού κόμματος, ενώ το 1924 εκλέχτηκε και Γενικός Γραμματέας του. Με την άνοδο του φασισμού στην εξουσία, το ΚΚΙ τέθηκε εκτός νόμου και ο ίδιος ο Γκράμσι οδηγήθηκε στην φυλακή, όπου παρέμεινε μέχρι το τέλος της ζωής του. Από το 1929 έως το 1935, μέσα από την φυλακή, αντιμετωπίζοντας μάλιστα σοβαρά προβλήματα υγείας, γράφει ένα τεράστιο όγκο από άρθρα, μεταφράσεις και σημειώσεις οι οποίες εκδόθηκαν μετά τον θάνατό του (1937) . Αυτό το πλούσιο ερευνητικό έργο είναι γνωστό ως Τετράδια της Φυλακής. Η πρώτη έκδοση των Τετραδίων της Φυλακής κυκλοφόρησε με την μορφή θεματικών τόμων στην Ιταλία το 1947 υπό την επίβλεψη του ΚΚΙ. Ενώ πολύ αργότερα, το 1972, κυκλοφόρησε η πρώτη ολοκληρωμένη μετάφραση του έργου στην Αγγλική γλώσσα. Πρέπει να τονιστεί ότι τα τετράδια δεν αποτελούν κάποιο ενιαίο βιβλίο που αποτυπώνει με ακρίβεια την σκέψη του Γκράμσι. Επομένως, η διαστρέβλωση, παρερμηνεία και η σύγχυση πάνω στο έργο του είναι σε ένα βαθμό δικαιολογημένη. Ο Γκράμσι έγραφε σε γλώσσα αλληγορική για να ξεπεράσει το εμπόδιο της λογοκρισίας. Δεν είχε πρόσβαση σε βιβλία, κείμενα, ούτε ενημέρωση έγκαιρη σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίζονταν.

2. Η Παρουσία του Γκράμσι στην Ελλάδα

Η εμφάνιση του έργου του Αντόνιο Γκράμσι στην Ελλάδα συνέβη μέσα σε ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα της εποχής αυτής, όπως ο πόλεμος στο Βιετνάμ, ο Μάης του 1968 στη Γαλλία και η επέμβαση στην Τσεχοσλοβακία το 1968, δημιούργησαν έντονες αναζητήσεις και προβληματισμούς στο ελληνικό κομμουνιστικό κίνημα. Η πρώτη μετάφραση του έργου του Γκράμσι ξεκίνησε στην Ελλάδα το 1964. Το φοιτητικό περιοδικό Σπουδαστικός Κόσμος δημοσιεύει το κείμενο με τίτλο "Τι είναι ο άνθρωπος", το οποίο αποτελεί απόσπασμα από τα Τετράδια της Φυλακής σε μετάφραση του Μάκη Τρικούπη. Η επιλογή του κειμένου εντάχθηκε σε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν στην ελληνική φοιτητική κοινότητα οι σύγχρονες ευρωπαϊκές φιλοσοφικές και ιδεολογικές τάσεις.

Τα επόμενα δύο χρόνια ακολούθησαν δύο δημοσιεύσεις κειμένων του Γκράμσι "Καβαλιάντε και Φαρινάτα, ένα σχόλιο στο 10ο άσμα της Κόλσασης " και "Ο Σχηματισμός των Διανοούμενων" στο μηνιαίο περιοδικό «Επιθεώρηση της Τέχνης» το οποίο επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ελληνική διανόηση μέσω της συνεισφοράς του στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στις τέχνες και στη πολιτική θεωρία. Με την επιβολή της δικτατορίας η Επιθεώρηση Τέχνης όπως και άλλα περιοδικά σταμάτησαν να εκδίδονται. Κατά τη διάρκεια όμως της δικτατορίας, σε συνθήκες πολιτικής καταπίεσης, εξορίας και απαγόρευσης πολιτικής δράσης, διανοούμενοι και αγωνιστές,

τόσο μέσα από τις φυλακές όσο και εκτός αυτών, άρχισαν να μεταφράζουν αποσπάσματα από τα έργα του Γκράμσι, κυρίως από τα Τετράδια της Φυλακής.

Ακολουθούν οι εκδόσεις των έργων του Γκράμσι που δημοσιεύτηκαν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της δικτατορίας:

1. «Οι διανοούμενοι» (1972, Εκδόσεις Στοχαστής): Το έργο αυτό εξετάζει τον ρόλο των διανοουμένων στη διαμόρφωση της ηγεμονίας και την επιρροή τους στις κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες.

2. «Η οργάνωση της κουλτούρας» (1973, Εκδόσεις Στοχαστής): Το βιβλίο αυτό εστιάζει στην καλλιέργεια της κουλτούρας και τη σύνδεσή της με τις κοινωνικές δομές και την πολιτική εξουσία.

3. «Ιστορικός Υλισμός» (1973, Εκδόσεις Οδυσσέας): Το έργο αυτό αφορά την ερμηνεία του ιστορικού υλισμού και της κοινωνικής αλλαγής μέσα από τη μαρξιστική θεωρία.

4. «Παρελθόν και Παρόν» (1974, Εκδόσεις Στοχαστής): Το βιβλίο περιλαμβάνει αναλύσεις για την πολιτική και κοινωνική ιστορία, εστιάζοντας στις κοινωνικές αντιθέσεις και τις αλλαγές.

5. «Για τον Μακιαβέλι, για την πολιτική και το σύγχρονο κράτος» (Εκδόσεις Ηριδανός[71]): Ένα από τα σημαντικότερα έργα του Γκράμσι για τη σχέση πολιτικής ηγεμονίας και κράτους, όπου αναλύει τις απόψεις του Μακιαβέλι μέσα από μαρξιστική οπτική.

Αυτές οι εκδόσεις συνέβαλαν στη διάδοση των ιδεών του Γκράμσι στην Ελλάδα, παρά την πολιτική καταπίεση και τη λογοκρισία που επικρατούσε. Οι ιδέες του για την ηγεμονία, τον ρόλο των διανοουμένων και την κοινωνική αλλαγή ενσωματώθηκαν στη σκέψη των αντιστασιακών και των διανοουμένων της εποχής. Με την πτώση της δικτατορίας και την έλευση της μεταπολίτευσης, το έργο του Γκράμσι άρχισε να διαδίδεται ευρύτερα στην Ελλάδα. Η κατάργηση της θεσμικής λογοκρισίας άνοιξε τον δρόμο για εκτεταμένες δημοσιεύσεις βιβλίων και άρθρων σε περιοδικά και συζητήσεις γύρω από το έργο του Γκράμσι[72]. Παρά την άνθηση των μελετών, η δεκαετία του 1980 δεν ευνόησε την ευρεία υιοθέτηση των ιδεών του Γκράμσι για την εκπαίδευση για διάφορους λόγους που σχετίζονται με το κοινωνικό, πολιτικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο της εποχής. Ένας από τους κύριους λόγους που η γκραμσιανή παιδαγωγική δεν είχε ευρεία συζήτηση ήταν ο συντηρητικός χαρακτήρας των πανεπιστημιακών τμημάτων τη συγκεκριμένη περίοδο (Γρόλλιος και Γούναρη 2016). Η πλειοψηφία των τμημάτων στην ανώτατη εκπαίδευση διατηρούσε έναν προσανατολισμό που δεν ενθάρρυνε την υιοθέτηση προοδευτικών ή ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών ιδεών, όπως αυτές του Γκράμσι. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μειωμένη ενσωμάτωση των ιδεών του Γκράμσι στα ακαδημαϊκά προγράμματα και την περιορισμένη συζήτηση στα πανεπιστημιακά πλαίσια. Παρά την ύπαρξη κάποιων σημαντικών εκδόσεων έργων του Γκράμσι, η

[71] Δεν γνωρίζουμε ακριβή χρονολογία. Κυκλοφόρησε στα τέλη της δικτατορίας και επανεκδόθηκε το 2005

[72] Ο Λουκάς Αξελός είχε παρουσιάσει τη βιβλιογραφία του Γκράμσι στα ελληνικά έως το 1987 στο περιοδικό Τετράδια.

πλήρης και συστηματική παρουσίαση των παιδαγωγικών του αντιλήψεων δεν είχε ακόμα ολοκληρωθεί στη δεκαετία του 1980. Η πιο στοχευμένη μελέτη των απόψεων του Γκράμσι για την εκπαίδευση άρχισε να κερδίζει έδαφος πιο αργά, μετά την έκδοση του βιβλίου του Φράνκο Λομπάρντι το 1986 « Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Γκράμσι», από τις εκδόσεις Παρατηρητής και τις μελέτες του Χαράλαμπου Νούτσου, που έθεσαν τις βάσεις για μια βαθύτερη ανάλυση της γκραμσιανής παιδαγωγικής. Ο Χαράλαμπος Νούτσος (1987) στηριζόμενος στην γκραμσιανή 'παιδαγωγική' διερευνά τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων. Οι λόγοι που τον οδηγούν στην μελέτη και αξιοποίηση του γκραμσιανού έργου είναι :

1. η δημοσίευση 'εμπειρικών' ερευνών που επιχειρούν να επαναπροσδιορίσουν στο επίπεδο της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής τον ειδικό ρόλο των εκπαιδευτικών,
2. η ίδρυση Παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών και η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών σχολών που προβλέπουν νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών
3. η προσπάθεια της πολιτικής εξουσίας να δικαιολογήσει θεωρητικά τα αυστηρά όρια που θέτει στο έργο των εκπαιδευτικών
4. οι αδυναμίες που εντοπίζει στην παιδαγωγική κριτική της Αριστεράς

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980, παρατηρήθηκε αύξηση της συνδικαλιστικής δραστηριότητας στους εκπαιδευτικούς κύκλους, με τη δημιουργία συνδικαλιστικών σχημάτων που προήλθαν από μέλη της εξωκοινοβουλευτικής Αριστεράς και ανεξάρτητους αριστερούς, που είχαν εμπλακεί στις απεργίες των πανελλαδικών εξετάσεων το 1988 και το 1990 (Γρόλλιος και Γούναρη, 2016). Αυτά τα κινήματα τροφοδότησαν τη συζήτηση για την παιδεία, επαναφέροντας στο προσκήνιο κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως αυτές του Γκράμσι. Την ίδια περίοδο, κυκλοφόρησαν νέες εκδόσεις εκπαιδευτικών περιοδικών όπως τα Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης και η Εκπαιδευτική Κοινότητα, τα οποία παρείχαν πλατφόρμα για τη συζήτηση των παιδαγωγικών και κριτικών ιδεών. Σε αυτά τα περιοδικά, οι αντιλήψεις του Γκράμσι άρχισαν να βρίσκουν θέση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, ειδικά απέναντι σε αντιδραστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Τα επόμενα χρόνια, εντοπίζονται αναφορές στο έργο του Αντόνιο Γκράμσι σε διάφορα ελληνικά περιοδικά που ασχολούνται με την εκπαίδευση, την πολιτική θεωρία και τον πολιτισμό. Αυτά τα περιοδικά συνέβαλαν στη διάδοση των γκραμσιανών ιδεών και στη συζήτηση γύρω από την κριτική παιδαγωγική και την πολιτική θεωρία. Παρακάτω είναι ένας πίνακας με τα περιοδικά εκπαίδευσης, πολιτισμού και πολιτικής θεωρίας που φιλοξενούν αναφορές στο έργο του Αντόνιο Γκράμσι:

Κατηγορία	**Περιοδικό**	**Χρονικό Διάστημα**	**Θεματολογία Σχετική με τον Γκράμσι**
Περιοδικά Εκπαίδευσης	Σελιδοδείκτης	2017 - σήμερα	Ενιαίο σχολείο, κοινωνική δικαιοσύνη, κριτική παιδαγωγική
	Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης	1988 - σήμερα	Κριτική παιδαγωγική, αντι-ηγεμονικές πρακτικές

	Σύγχρονη Εκπαίδευση	1970 - 2010	Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ρόλος διανοουμένων
	Κριτική Εκπαίδευση	2021 - σήμερα	Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, ηγεμονία
Πολιτισμού-Πολιτικής Θεωρίας	Ουτοπία	1992 - σήμερα	Ηγεμονία, πολιτική και κοινωνική θεωρία
	Πολίτης	1976 - 2008	Πολιτική θεωρία, αριστερός διάλογος
	Αντί	1974 - 2008	Πολιτική και πολιτιστική κριτική
	Τετράδια	1980 - 1992	Μαρξιστική θεωρία, πολιτική, κουλτούρα, διανοούμενοι

Πίνακας 1: Περιοδικά πολιτικής θεωρίας και πολιτισμού που εντοπίζουμε αναφορές στο έργο του Γκράμσι

3. Κεντρικές έννοιες του Γκράμσι στον Εκπαιδευτικό Διάλογο

3.1 Ηγεμονία και Εκπαίδευση

Η έννοια της ηγεμονίας κατέχει κεντρική θέση στο έργο του Αντόνιο Γκράμσι και αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές συνεισφορές του στην πολιτική θεωρία. Ο Γκράμσι ανέπτυξε την έννοια της ηγεμονίας για να εξηγήσει πώς οι κυρίαρχες τάξεις επιτυγχάνουν και διατηρούν την εξουσία τους όχι μόνο μέσω της βίας ή του καταναγκασμού, αλλά κυρίως μέσω της συναίνεσης των υποτελών τάξεων. Η ηγεμονία λειτουργεί μέσω της κατασκευής και του ελέγχου της αντίληψης των ανθρώπων για την πραγματικότητα ή ψευδή συνείδηση, με τη διάδοση της επιθυμητής κουλτούρας μέσω των θεσμών του κράτους στο πλαίσιο του καπιταλισμού (Buci-Glucksmann, 1982). Η κυρίαρχη τάξη κατορθώνει να παρουσιάσει τα δικά της συμφέροντα ως "κοινά συμφέροντα" ολόκληρης της κοινωνίας, κάνοντάς τα να φαίνονται φυσικά ή αυτονόητα από την πλειοψηφία των ανθρώπων, οι οποίοι αγνοούν τις πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της αποδοχής αυτών των χαρακτηριστικών (Γκρούπι, 1972).

Η έννοια της ηγεμονίας έχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική θεωρία, καθώς τα σχολεία και τα πανεπιστήμια θεωρούνται κατεξοχήν χώροι αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η κριτική παιδαγωγική, που εμπνέεται από τον Γκράμσι, βλέπει το σχολείο ως χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν αντι-ηγεμονικές πρακτικές, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη των μαθητών και αμφισβητώντας την κυρίαρχη τάξη.

3.2 Ο Ρόλος των Διανοουμένων

Οι διανοούμενοι, σύμφωνα με τον Γκράμσι, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση ή την ανατροπή της ηγεμονίας. Διακρίνονται σε παραδοσιακούς και οργανικούς. Οι παραδοσιακοί διανοούμενοι θεωρούνται από την κοινωνία ως ανεξάρτητοι από τις κοινωνικές τάξεις. Στην πραγματικότητα, αυτοί οι διανοούμενοι λειτουργούν προς όφελος της κυρίαρχης τάξης, αναπαράγοντας τις ιδέες και τις αξίες

που διατηρούν την ηγεμονία της. Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς, οι οργανικοί διανοούμενοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, κυρίως την εργατική τάξη ή άλλες υποτελείς τάξεις. Παράγονται από την τάξη αυτή και εκφράζουν τα συμφέροντά της. Ο ρόλος τους δεν είναι απλά να αναπαράγουν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, αλλά να ενισχύσουν τη συνειδητοποίηση της υποτελούς τάξης για την καταπίεση που υφίσταται και να βοηθήσουν στη συγκρότηση μιας νέας ηγεμονίας, που θα βασίζεται στις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας. Το κόμμα της εργατικής τάξης θεωρείται από τον Γκράμσι ο κεντρικός χώρος παραγωγής αυτών των διανοουμένων. Στον εκπαιδευτικό διάλογο, οι ιδέες του Γκράμσι για τους διανοούμενους έχουν εφαρμογή στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν αντι-ηγεμονικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας να καταστήσουν τους μαθητές κριτικά υποκείμενα που θα αντιστέκονται στην καταπίεση και εκμετάλλευση (Παυλίδης, 2017).

3.3 Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Γκράμσι

Ο Αντόνιο Γκράμσι ασχολήθηκε με τα παιδαγωγικά ζητήματα για δύο βασικούς λόγους, οι οποίοι συνδέονται με τις προσωπικές και θεωρητικές του ανησυχίες:

Ο Γκράμσι ήταν πατέρας δύο παιδιών και ως εκ τούτου, είχε προσωπικό ενδιαφέρον για την ανατροφή και την εκπαίδευσή τους. Οι σκέψεις του για την εκπαίδευση δεν ήταν απλά θεωρητικές, αλλά είχαν και έναν πρακτικό χαρακτήρα. Επίσης η εκπαίδευση και το σχολικό ζήτημα ήταν θεμελιώδες μέρος της γενικότερης πολιτικής του θεωρίας και της αντίληψής του για την κοινωνική αλλαγή (Διακογεωργίου, 1994). Αντιλαμβανόταν την εκπαίδευση ως μέσο για τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και την ανατροπή της ηγεμονίας της κυρίαρχης τάξης.Άσκησε κριτική στις μεταρρυθμίσεις του Ιταλού υπουργού παιδείας Τζεντίλε, οι οποίες ενίσχυαν τις ανισότητες στην εκπαίδευση και έδιναν έμφαση στην ελίτ. Σε αυτό το πλαίσιο, ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ως κομβικό σημείο για την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των λαϊκών στρωμάτων, και ιδιαίτερα της εργατικής τάξης.

Α) Ενιαίο Σχολείο για Όλους

Ο Γκράμσι προτείνει τη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου που θα είναι δημόσιο και δωρεάν για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης. Το σχολείο αυτό θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης, προσπαθώντας να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες που αναπαράγονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει υλική και οικονομική στήριξη στους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης, όπως στέγαση και σίτιση, για να εξασφαλίζει πραγματική πρόσβαση στην εκπαίδευση. Για τον Γκράμσι ''Η υποχρεωτικότητα'' δεν εξασφαλίζει τη φοίτηση. Παρά την θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στην Ιταλία, τα παιδιά των φτωχών οικογενειών εγκατέλειπαν το σχολείο. Επίσης το ενιαίο σχολείο θα πρέπει να προσφέρει τόσο γενική μόρφωση όσο και τεχνική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στη σύνθεση της χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να κατανοούν και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Αξίζει να αναφερθεί ότι το πρώτο τεύχος του περιοδικού Σελιδοδείκτης είχε αφιέρωμα με τίτλο «Ενιαίο 12χρονο σχολείο, Δημόσιο και Δωρέαν για όλα τα παιδιά». Η πρόταση για ένα σύγχρονο ενιαίο σχολείο οικοδομείται μεταξύ άλλων πάνω και στις γκραμσιανές αντιλήψεις (Βουρεκάς, 2017).

Β) ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ο Γκράμσι βλέπει τον εκπαιδευτικό ως οργανικό διανοούμενο, ο οποίος παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δεν

πρέπει να είναι απλά μεταδότες γνώσης, αλλά να λειτουργούν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής. Η παιδαγωγική σχέση θεωρείται ενεργητική και αμφίδρομη, όπου κάθε εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα δάσκαλος και μαθητής, και αντίστοιχα κάθε μαθητής δάσκαλος και μαθητής (Νούτσος 1988). Παρ' όλα αυτά, η παιδαγωγική σχέση δεν είναι ισότιμη, καθώς ο δάσκαλος έχει την ευθύνη να καθοδηγεί τον μαθητή στη μετασχηματιστική διαδικασία της μάθησης. Ο Γκράμσι αναγνωρίζει ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και κουλτούρες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει αυτές τις αντιθέσεις και να εργάζεται για τη γεφύρωσή τους μέσω της εκπαίδευσης.

Γ) Πειθαρχία και Εξαναγκασμός

Ο Γκράμσι θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι μια κοπιαστική διαδικασία που απαιτεί πειθαρχία από τους μαθητές. Ωστόσο, η πειθαρχία δεν ταυτίζεται με τον αυταρχισμό ή την καταναγκαστική επιβολή (Μαυρογιώργος, 2012). Αντίθετα, πρέπει να βασίζεται στην αυτογνωσία και την εσωτερική πειθαρχία του μαθητή, ο οποίος θα κατανοεί την αξία της μάθησης και θα συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Ο Γκράμσι ασκεί έντονη κριτική στις ιδεαλιστικές τάσεις που επικροτούν τον ανεξέλεγκτο αυθορμητισμό και την απόλυτη ελευθερία του μαθητή, θεωρώντας ότι η πραγματική ελευθερία βασίζεται στην υπευθυνότητα και τη συνειδητή επιλογή του μαθητή.

4. Κριτική Παιδαγωγική και Γκράμσι

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι ένα ρεύμα εκπαιδευτικής σκέψης που επηρεάστηκε βαθιά από το έργο του Αντόνιο Γκράμσι, καθώς και από άλλους διανοητές όπως ο Πάουλο Φρέιρε και οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης. Η μετάφραση των έργων των Stanley Aronowitz, Henry Giroux και Michael Apple είχε σημαντική επίδραση στον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα, εισάγοντας και επανατροφοδοτώντας συζητήσεις με τις ιδέες και τις απόψεις του Αντόνιο Γκράμσι. Οι τρεις αυτοί θεωρητικοί ενσωμάτωσαν στις αναλύσεις τους τις γκραμσιανές έννοιες της ηγεμονίας, της κριτικής παιδαγωγικής και του ρόλου των διανοουμένων, βοηθώντας στη διάδοση αυτών των ιδεών και στον ελληνικό ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο. Ο Stanley Aronowitz και ο Henry Giroux (2010) χρησιμοποίησαν τις γκραμσιανές αντιλήψεις για την ηγεμονία και τους διανοουμένους για να αναλύσουν την εκπαιδευτική ανισότητα και την κοινωνική αδικία που παράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεωρία τους για την κριτική παιδαγωγική εστίασε στη σημασία της ανάπτυξης κριτικής σκέψης στους μαθητές και στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αποτελέσουν οργανικούς διανοούμενους που θα συμβάλουν στην ανατροπή της ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων. Ο Michael Apple επικεντρώθηκε στις επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και στην υποβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης ως εργαλείου για κοινωνική ισότητα. Χρησιμοποιώντας τη γκραμσιανή έννοια του "πολέμου θέσεων", ο Apple υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της εκπαίδευσης (Apple, 2002). Το 2010, οι εκδόσεις Gutenberg δημοσίευσαν μια σημαντική συλλογή κειμένων από τους βασικούς εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία επιμελήθηκε από τους Γιώργο Γρόλλιο και Παναγιώτα Γούναρη. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνει έργα και αναλύσεις κορυφαίων θεωρητικών, όπως οι Henry Giroux, Michael Apple και Stanley Aronowitz, με στόχο να προωθήσει τις κριτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα. Στη συλλογή αυτή, εντοπίζονται σαφή στοιχεία γκραμσιανής αντίληψης, καθώς τα κείμενα εμπνέονται από τη θεωρία της ηγεμονίας του Αντόνιο Γκράμσι και τον ρόλο των διανοουμένων.

5. Συμπεράσματα

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Γκράμσι στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 προήλθε από τη συνδυαστική επίδραση κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων, εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εκδοτικής δραστηριότητας και την ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής. Οι συνθήκες ήταν πλέον ώριμες για την ενσωμάτωση των γκραμσιανών ιδεών στον ελληνικό εκπαιδευτικό διάλογο, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι διανοούμενοι αναζητούσαν νέους τρόπους κατανόησης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω των μεταφρασμένων έργων, οι εκπαιδευτικοί, οι ακαδημαϊκοί και οι φοιτητές απέκτησαν πρόσβαση σε σημαντικές κριτικές θεωρίες που ενίσχυσαν την κριτική ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ενέπνευσαν πρακτικές που προωθούν τη χειραφέτηση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Αξελλός, Λ. (1987). Οι εκδόσεις του Γκράμσι στα Ελληνικά. Τετράδια, 17-18.

Βουρεκάς, Θ. (2017). Ενιαίο δωδεκάχρονο σχολείο: Μια πρόταση του παρόντος και του μέλλοντος. Σελιδοδείκτης, 1, 46-49.

Γκρούπι, Λ. (1972). Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι, Αθήνα. Θεμέλιο.

Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π. (2010.). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π. (2016). Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Gutenberg.

Διακογεωργίου, Α. (1994). Οι παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Γκράμσι. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 30-31.

Μαυρογιώργος,Γ. (2012). ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ: Γιατί το ζήτημα είναι σημαντικό;, https://blogs.sch.gr/xpabo/2012/12/12/

Νούτσος,, Μ. (1987). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. Πολίτης, 79, 67-71.

Νούτσος, Χ. (1988). «Η γκραμσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση» στο AntonioGramsci. Πενήντα χρόνια από το θάνατό του. Επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παράρτημα αρ. 35.

Παυλίδης,Π. (2017). Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Σελιδοδείκτης, 1, 40-41.

Apple, M. (2002). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση. Μ. Δεληγιάννη (Μτφ.). Μεταίχμιο.

Aronowitz, S. andGiroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου, στο Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π. (επ.). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Gutenberg.

Buci-Glucksmann, C. (1982). Hegemonyandconsent: Apoliticalstrategy. In A. Showstack Sasson (Ed.), Approaches to Gramsci. Writers and Readers Publishing Cooperative Society, 116-126.

Lombardi, F. (1986). Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Παρατηρητής.

Διασφαλίζοντας την απρόσκοπτη μετάβαση των μαθητών/τριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: προκλήσεις και προοπτικές στο πλαίσιο ενός ενταξιακού προσανατολισμού

Κικίδη Σοφία
Λογοθεραπεύτρια, MEd, MA, Επιστημονικά Υπεύθυνη του Κέντρου Λογοθεραπείας, Μαθησιακής και Ψυχολογικής υποστήριξης *«Λόγος & Μάθηση»*

Χριστοπούλου Αθηνά-Άννα
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ, MA, MEd, MA, Υπ. Διδάκτορας Ε.Κ.Π.Α., Προϊσταμένη του Τμήματος Προάσπισης Δικαιωμάτων Μαθητών με Αναπηρία, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α- Μέλος Δ.Σ. Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Μπαμπάλης Θωμάς
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η μετάβαση των μαθητών/τριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχει κατ' επανάληψη υποδειχθεί στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ότι αποτελεί μια εξαιρετικά κρίσιμη και συχνά αγχογόνο συνθήκη, η οποία δύναται να επηρεάσει τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση όσο και την ψυχοκοινωνική πρόοδο όλων ανεξαιρέτως των παιδιών (Ζώνιου- Σιδέρη,2011, UNESCO, 2011). Για τον λόγο αυτό, η σπουδαιότητα διασφάλισης συνθηκών ομαλής μετάβασης και η υιοθέτηση μιας σειράς στοχευμένων πρακτικών υποστήριξης των μαθητών/τριών, κατά το κρίσιμο αυτό στάδιο, προβάλλεται ως ακρογωνιαίος λίθος στο πλαίσιο του διεθνούς αιτήματος για τη δημιουργία ενταξιακών σχολικών κοινοτήτων (Soukakouetal, 2024). Υπό το πρίσμα αυτής της λογικής, στη χώρα μας, το εν λόγω ζήτημα προβάλλεται συχνά ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά ταύτα, η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει την ύπαρξη πολλών φραγμών ως προς την ευόδωση του εν λόγω στόχου, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης ενός ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου ενταξιακών μεταβάσεων (Βλάχου κ.α,, 2016). Επιπροσθέτως και κατά τρόπο παράδοξο, σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης, τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται αξιοσημείωτη αύξηση των παραπομπών για επαναφοίτηση μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο. Η αύξηση αυτή, βάσει μίας σειράς κυρίαρχων αντιλήψεων, είθισται κατά κανόνα να αποδίδεται στις αυξημένες συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, στις ελλιπείς κοινωνικές τους δεξιότητες ή/και στα ελλείμματά τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Υπό το πρίσμα μίας διαφορετικής οπτικής γωνίας, όμως, πολλοί θεωρητικοί υπερτονίζουν ότι τροχοπέδη στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελούν και μια σειρά άλλων παραγόντων όπως οι υψηλές απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και η κυρίαρχη, κλινική προσέγγιση της διαφορετικότητας που εστιάζει αποκλειστικά στα ατομικά ελλείμματα των μαθητών παραβλέποντας τους φραγμούς που θέτει το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Daniel, &Wang, 2017).Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δημόσιας

εκπαίδευσης αναφορικά με τη νοηματοδότηση και την πρακτική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στη δημοτικό σχολείο. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, η έρευνα υιοθέτησε τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Για την επεξεργασία και τον σχολιασμό των ευρημάτων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από την έρευνα προέκυψε ότι η διαδικασία της μετάβασης από την προσχολική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια δυναμική προσπάθεια που στο ελληνικό όμως σύστημα παρουσιάζει θεσμικά ελλείμματα. Τροχοπέδη στην προαγωγή της αποτελεί, μεταξύ άλλων και η σαφής επικράτηση ενός κλινικού μοντέλου προσέγγισης της διαφορετικότητας το οποίο επηρεάζει άμεσα τόσο τιε διαδικασίες αξιολόγησης όσο και τη διδακτική πρακτική .Προϋπόθεση προόδου είναι η θεσμοθέτηση πρακτικών μετάβασης και η ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο αίτημα για δημιουργία ενταξιακών σχολικών κοινοτήτων.

Λέξεις–κλειδιά: Σχολική Ετοιμότητα, Μετάβαση, Ενταξιακή εκπαίδευση, Επαναφοίτηση

Abstract

Throughout the pedagogical literature, the transition of students from kindergarten to primary school has repeatedly been portrayed as an extremely critical and stress inducing condition/circumstance, liable to influence the academic & psychosocial progress of all children. On these grounds, the significance of ensuring the conditions of a smooth transition and the adoption of a series of targeted support practices during this critical time frame, is understood as a cornerstone within the framework of the international claim for the development of inclusive school communities. Taking the above into account, ensuring the smooth transition between different school levels constitutes a national policy priority. Nevertheless, the respective academic literature suggests that there are still many barriers on the way to achieving the aforementioned target, including the absence of a wholistic established framework of inclusive transitions. (Zoniou-Sider, &Deropoulou-Derou, 2012.) Besides this and quite paradoxically, in terms of applied pedagogy, a remarkable rise in referrals concerning the repetition of the kindergarden school year (attendance of the same class for a second year) can be noted. This rise is, on the basis of a series of dominant assumptions, often associated with the increased emotional needs of the children themselves, their lacking social skills and/or their academic deficiencies. From a different point of view, many academics stress the fact that other barriers are also prevalentin the smooth transition of the children from nursery to primary schools including the high & pressing standards of the modern educational system and the prominent, clinical approach to difference, which focuses exclusively on the personal deficiencies of students, failing to recognize the barriers that are *barriers that are invoked in the educational system*(Daniel, &Wang, 2017). Taking the above into account, the aim of this research is to record the opinions and experiences of nursery school teachers that work in mainstream schools regarding the conceptualization and the transition practice from nursery to primary school. In order to achieve the research purpose, a qualitative research was carried out using a semi-structured interviews tool. The sample of the study constituted ten nursery school teachers. The content analysis was used to process and comment on the findings. It emerged from the research that the process of transition from pre-school education to primary school constitutes a dynamic effort, which, however, demonstrates significant deficits in the Greek system.An obstacle to its promotion is, among other things, the distinct prevalence of a clinical model of approach to diversity, which directly affects both the assessment procedures and the teaching practice. A prerequisite for progress is the establishment of transition practices and their integration into the wider demand for the creation of inclusive school communities.

Key Words: School Transition, inclusive education, School readiness, Retention in Kindergarten

1.Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της προαγωγής μίας εκπαίδευσης με ενταξιακό προσανατολισμό αναγνωρίζεται ως αναγκαιότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών από μία εκτεταμένη σειρά συμβάσεων και κειμένων διεθνών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένης της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UnitedNations, 1989)& της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UnitedNations, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, ποικίλες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία υποδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη αλλά και τις αναγκαίες συνθήκες που κρίνεται σκόπιμο να αναπτύσσονται εντός των σχολικών κοινοτήτων για την προαγωγή του εν λόγω στόχου (Kefalinou, Symeonidou&Meijer, 2020). Ανάμεσα στα αναγκαία αυτά εφαλτήρια μετακίνησης προς μίας εκπαίδευση με ενταξιακό προσανατολισμό συγκαταλέγεται και το κρίσιμο ζήτημα της διασφάλισης απρόσκοπτων μεταβάσεων μεταξύ όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μεταξύ της μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εν λόγω μετάβαση κρίνεται ιδιαιτέρως κρίσιμη γιατί έχει αποδειχθεί ότι, αφενός, ότι επηρεάζει την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τις οικογενειών τους και, αφετέρου, ότι θέτει σημαντικές προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που μεριμνά για αυτή (Simon, C, Dyson, A, Climent, G, 2019).

Τι όμως εννοείται με την έννοια των σχολικών μεταβάσεων και ποιοι είναι οι παράγοντες απρόσκοπτης υλοποίησής της; Σε αυτά τα ζητήματα στρεφόμαστε κάτωθι.

2.Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η έννοια των σχολικών μεταβάσεων και οι παράγοντες απρόσκοπτης υλοποίησής τους

Κατά καιρούς, ποικίλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία που επιχειρούν να αποδώσουν την έννοια & τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των σχολικών μεταβάσεων (Jindal-Snape, 2016). Κοινό στοιχείο σε αυτούς τους ορισμούς είναι η προσέγγιση της σχολικής μετάβασης ως μίας διαρκούς ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτελείται σε κρίσιμα στάδια μετακίνησης μαθητών μεταξύ σχολικών μονάδων ή ακόμα και μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων. Τα οφέλη της διασφάλισης απρόσκοπτων μεταβάσεων ιδιαίτερα κατά το στάδιο της μετακίνησης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχουν κατ' επανάληψη υποδειχθεί ότι είναι πολλαπλά για τους ίδιους τους μαθητές/τριες και αφορούν, μεταξύ άλλων: α) στην καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα, β) στην προαγωγή των γνωστικής, μαθησιακής και συναισθηματικής του προόδου, γ) στην ανάπτυξη μίας θετικής στάσης έναντι της σχολικής κοινότητας και δ) στην αποφυγή των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων μίας μη υποστηριζόμενης ή αναποτελεσματικής μετάβασης. Πέραν, όμως, από τα οφέλη που καρπώνονται οι ίδιοι μαθητές/τριες, από τη διασφάλιση απρόσκοπτων διαδικασιών μετάβασης επωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς στους οποίες δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας για την εξασφάλιση του βέλτιστου περιβάλλοντος μελλοντικής φοίτησης των παιδιών (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2016). Τα ανωτέρω οφέλη σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία είναι ακόμα πιο έντονα στις περιπτώσεις συγκεκριμένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού που κρίνεται ότι μπορεί να είναι πιο ευάλωτες ως προς τις μεταβάσεις (Βλάχου-Μπαλαφούτη 2016), όπως στους μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι συχνά βιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις μιας μη υποστηριζόμενης μετακίνησης. Παράγοντες, επίσης, όπως η εθνικότητα, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική τάξη, η ποιότητα της γονεικής υποστήριξης έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν ως προστατευτικές (ή επιβαρυντικές) μεταβλητές στις σχετικές διαδικασίες (Simonetal, 2019). Πέραν, όμως των παραγόντων που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί, την τελευταία δεκαετία επισημαίνεται μία εκτεταμένη σειρά μεταβλητών που αφορούν στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον και επηρεάζουν την επιτυχία

διαδικασιών μετάβασης. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων μεταβλητών είναι (VanRensetal, 2018): η ύπαρξη (ή μη) συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των διαφορετικών βαθμίδων, ο συστηματικός (ή μη) σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης, η εμπλοκή (ή μη) των ίδιων των μαθητών/τριών στις σχετικές διαδικασίες αλλά και η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τη κοινότητα.

Συμπληρωματικά με τα ανωτέρω, σε σχέση με τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων μετάβασης, κοινή συμφωνία υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία ως προς μία σειρά αναγκαίων προϋποθέσεων, όπως οι κάτωθι (Andersonetal, 2000, Simonetal, 2019):

α) η διασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης από το ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο, η οποία επιτυγχάνεται δια της υλοποίησης παρόμοιων, ίδιας φιλοσοφίας. καλά οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και β) Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου αποστολής και του σχολείου υποδοχής, η οποία επιτυγχάνεται δια του από κοινού σχεδιασμού σχετικών δραστηριοτήτων.

Αντιθέτως, τροχοπέδη στη διασφάλιση ομαλών μεταβάσεων αποτελούν οι διαφορετικές προσδοκίες που συχνά υπάρχουν ανάμεσα στους εμπλεκομένους στα σχετικά εγχειρήματα και οι αντιλήψεις περί του τρόπου υλοποίησης των μεταβάσεων (Margetts, 2007).

2.2 Η έννοια της «Σχολικής Ετοιμότητας» και οι πρακτικές επαναφοίτησης: αναγκαίο εφαλτήριο ή αναπαραγωγή μίας κλινικής θεώρησης της διαφορετικότητας;

Ένας όρος που συχνά απαντάται στη βιβλιογραφία και συσχετίζεται με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η έννοια της σχολικής ετοιμότητας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο εν λόγο όρος στη βιβλιογραφία προσδιορίζεται με ποικίλους και συχνά διαφορετικούς τρόπους. Ο προσδιορισμός του όρου, επίσης, μεταβάλλεται συν τω χρόνω, μετακινούμενος από αιτιολογικές αποδόσεις που αφορούν αποκλειστικά στη μαθησιακή δυνατότητα ενός/μίας μαθητή/τριας να φοιτήσει στην επόμενη βαθμίδα και στην επάρκεια του/της ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων αναπτυξιακών οροσήμων προς τη συνολική γνωστική και ψυχοκοινωνική του πρόοδο (Milleretal, 2017). Μετακίνηση, επίσης, παρατηρείται από μία κλινική θεώρηση της μαθητικής διαφορετικότητας σε θεωρήσεις που προτάσσουν την έννοια της κοινωνικής κατασκευής. Σε κάθε περίπτωση πάντως, στις μέρες μας, μία σειρά από πολυπαραγοντικά μοντέλα αναγνωρίζουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι ένας όρος ρευστός που προσδιορίζεται από ποικίλους ατομικούς, περιβαλλοντικούς και πολιτιστικούς παράγοντες καθώς και από παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Brown, 2017).

Η αναγνώριση της πολυπαραγοντικότητας της έννοιας της «σχολικής ετοιμότητας» έχει ωθήσει πολλούς θεωρητικούς να υποστηρίζουν ότι για να εκτιμηθεί το κατά πόσο κάποια παιδιά είναι «έτοιμα» να διενεργήσουν το επόμενο βήμα στη σχολική τους πορεία, θα πρέπει να προηγηθεί η αξιολόγησή τους από ειδικά καταρτισμένο, διεπιστημονικό προσωπικό. Στο πλαίσιο της ίδιας λογικής, κρίνεται σκόπιμη η χορήγηση σταθμισμένων ή άτυπων τεστ συνοδευόμενων από το ιατρικό και κοινωνικό ιστορικό του εκάστοτε μαθητή όπως επίσης και από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τάξης. Σύμφωνα με τους εν λόγω θεωρητικούς η χορήγηση κυρίως σταθμισμένων κλιμάκων σχολικής ετοιμότητας στους μαθητές/τριες κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εξασφαλίζει την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των αποφάσεων που στηρίζονται στα εν λόγω

αποτελέσματα, δεδομένου ότι γίνεται σύγκριση του κάθε μαθητή με μαθητές/τριες ίδιας ηλικίας, ίδιου φύλου και ίδιας εθνικότητας(Józsa & Borbélyová, 2024).

Ωστόσο, υπάρχουν και μία σειρά ερευνητών που χαρακτηρίζουν τα τεστ Σχολικής Ετοιμότητας ακατάλληλα ως προς το να αναδείξουν τις σύνθετες γνωστικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και επιπλέον προκατειλημμένα, δεδομένου ότι απαιτούν τη σύγκριση του παιδιού με τις νόρμες της κυρίαρχης κουλτούρας, γεγονός που οδηγεί στην αναπαραγωγή διακρίσεων και ταξικών προκαταλήψεων (Κατσούλας, 2019).

Στη χώρα μας, σε θεσμικό επίπεδο, οι επίσημοι φορείς που συνεργάζονται με την εκάστοτε σχολική κοινότητα επί διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης. Οι συγκεκριμένοι φορείς είναι στελεχωμένοι από εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, έργο των οποίων, σύμφωνα με το άρθρο 11 του Νόμου 4823/2021, είναι η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση & της απρόσκοπτης ψυχοκοινωνικής τους προόδου.

2.3 Επαναναφοίτηση

Άμεσα συνδεδεμένη με τις έννοιες της μετάβασης αλλά και της σχολικής ετοιμότητας είναι στην ελληνική αλλά και διεθνή πραγματικότητα η πρακτική της «επανάληψης φοίτησης». Η εν λόγω πρακτική εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και θεωρείται ότι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Ενδεικτικά ως προς τούτο παρατίθεται απόσπασμα του ελληνικού θεσμικού πλαισίου το οποίο αναφέρει ότι, σύμφωνα με την παρ 7 του άρθρου 6 του ΠΔ 79/2017 (Α'109: «7. Επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα (1) ακόμη έτος μπορεί να γίνει με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, όταν βεβαιώνεται …. ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολειού». Πίσω από μία τέτοια πρακτική υπάρχει η πεποίθηση ότι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος και των απαιτήσεων του δημοτικού σχολείου τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι υποστηρικτές αυτής της πρακτικής υπερτονίζουν ότι οι μαθητές/τριες, αφενός, θα επωφελούνταν από την παραμονή τους για έναν χρόνο στο νηπιαγωγείου για λόγους εμπέδωσης της ύλης, κάλυψης των κενών ή συναισθηματικής και γνωστικής «ωρίμανσης» και, αφετέρου με αυτό τον τρόπο θα απέφευγαν μία πιθανή σχολική αποτυχία(Warren, Hoffman &Andrew, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια σε κάποιες χώρες παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών που επαναλαμβάνουν το νηπιαγωγείο (π.χ. Αγγλία, Βέλγιο) (OECD, 2010; 2011). Αν και η εφαρμογή της εν λόγω πρακτικής ποικίλει σημαντικά μεταξύ διαφόρων χωρών (π.χ. στη Σουηδία και τη Δανία το ποσοστό επαναφοίτησης είναι σχεδόν μηδενικό) (OECD, 2010; 2011), έρευνες δείχνουν ότι η πρακτική και οι διακυμάνσεις μεταξύ χωρών αποτελούν συνάρτηση ποικίλων παραγόντων όπως: ατομικών (π.χ. γνωστικό προφίλ μαθητή), γεωγραφικών και συστημικών (π.χ. πολιτική του νηπιαγωγείου).

Την ίδια στιγμή, όμως, μία άλλη σειρά ερευνών μετα-ανάλυσης εγείρει σημαντικές αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εν λόγω πρακτικής (Goldstein, Eastwood &Behuniak, 2014),υποδεικνύοντας ότι: α)παρά τις πιθανές βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις της επαναφοίτησης στη μαθησιακή επίδοση, το όφελος αυτό δεν διατηρείται μακροπρόθεσμα και β)υπάρχει σημαντική αρνητική επίπτωση της

επανάληψης φοίτησης στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (Hattie, 2009, Ikeda & Garcia, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ερευνητές όπως οι Martorell & Mariano (2017), επεξηγούν ότι η συνέχιση εφαρμογής της πρακτικής επαναφοίτησης από τα εκπαιδευτικά συστήματα κάποιων χωρών είναι αποτέλεσμα των υψηλών απαιτήσεων και του ανταγωνισμού που παρατηρείται πλέον στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία συμβάλλουν στον αποκλεισμό ή τη μη απρόσκοπτη ένταξη συγκεκριμένων μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, ο Martin (2011), υποστηρίζει ότι συνέχιση της πρακτικής της επαναφοίτησης είναι αποτέλεσμα του επαναπροσδιορισμού διεθνώς του ρόλου του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο του οποίου δίνεται έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και σε αντίστοιχους ελεγκτικούς μηχανισμούς, που τελικά αποκλείουν μαθητές/τριες από τους κόλπους τους.

Ειδικά σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών μπορούν να εντοπισθεί και στις συχνά επίμονες συζητήσεις επί των πρακτικών επαναφοίτησης και του ποιοι θα πρέπει να εμπλέκονται στις σχετικές αποφάσεις. Αναφορικά με την τελευταία αυτή παράμετρο, για παράδειγμα στην ελληνική νομοθεσία, βάσει την παρ. 7 του άρθρου 6 του ΠΔ 79/2017 (Α' 109) προβλέπονται τα εξής: «7. Επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα (1) ακόμη έτος μπορεί να γίνει με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, όταν βεβαιώνεται με γνωμάτευση ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή σχετική βεβαίωση του Συμβούλου Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ή του Συμβούλου Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών ότι μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες». Λαμβάνοντας την κείμενη νομοθεσία υπόψη κάποιοι θεωρητικοί ασκούν σε αυτή δριμεία κριτική, αναφέροντας ότι στις διαδικασίες κρίσης της αναγκαιότητας επαναφοίτησης οι εκπαιδευτικοί παρακάμπτονται, αφήνοντας την τελική απόφαση κυρίως στους γονείς του μαθητή/τριας (Καπέλου, 2010), γεγονός που πυροδοτεί σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ τους. Από την άλλη, άλλοι μελετητές παραπέμπουν στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία ορίζοντας ως υποχρεωτικό το να δίνεται η δυνατότητα στον γονιό να εμπλέκεται ενεργά στη λήψη αποφάσεων για το παιδί του (Νταμάνη, 2019).

Θα πρέπει, βέβαια, σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι οι παραπάνω διενέξεις σύμφωνα με κάποιους μελετητές υποδεικνύουν ενδεχομένως κάτι βαθύτερο: τη θεμελιώδη αδυναμία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος να προάγει σχέσεις συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των γονιών και των εκπαιδευτικών Manacorda (2012), Υποδεικνύουν επίσης τις σχέσεις εξουσίας που συχνά αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας, οι οποίες καθίστανται εμφανείς κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται από θέση ισχύος, υποτιμώντας τις απόψεις των γονέων ή/και αντίστροφα.

3. Σκοπός και στόχος της μελέτης

Ορμώμενη από τις ανωτέρω διαπιστώσεις και προβληματισμούς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τι απόψεις και τις εμπειρίες νηπιαγωγών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δημόσιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη νοηματοδότηση και την πρακτική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στη δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε: α) ο προσδιορισμός όρων όπως η «σχολική μετάβαση», η «Σχολική Ετοιμότητα» και η «Επαναφοίτηση», β) ο τρόπος προσέγγισης του ζητήματος των μεταβάσεων από τη νομοθεσία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γ) ο τρόπος αξιολόγησης παραμέτρων όπως η σχολική ετοιμότητα και εφαρμογής πρακτικών μετάβασης σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης και δ) η κατάθεση προτάσεων για την προαγωγή των ενταξιακών μεταβάσεων. Απώτερος στόχος της έρευνας υπήρξε η συμβολή της στον ευρύτερο διάλογο σχετικά με τις αναγκαίες συνθήκες προαγωγής του ενταξιακού στόχου.

4. Ερευνητική Μεθοδολογία

Για να προσεγγισθούν οι ανωτέρω στόχοι και δεδομένης της διερευνητικής φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων, η παρούσα έρευνα ακολούθησε τις βασικές αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας (Ίσσαρη & Πούρκος, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, έγινε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, για λόγους που σχετίζονται με τη διερευνητική φύση της έρευνας και την ευελιξία της εν λόγω μεθόδου (Ιωσηφίδης, 2019). Για τον σκοπό αυτό, συγκροτήθηκε οδηγός συνέντευξης, ο οποίος βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα, στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και σε παρόμοιους οδηγούς άλλων ερευνών και ο οποίος αποτελούταν από τέσσερις θεματικούς άξονες που αντιστοιχούσαν στα επιμέρους αντικείμενα διερεύνησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 10 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, με προϋπηρεσία τουλάχιστον πέντε (5) έτη, δραστηριοποιούμενους σε συγκεκριμένη Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας.

Για την οργάνωση των ευρημάτων και την ανάλυση των ερευνητικών πορισμάτων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Παπαγεωργίου, 2015).

5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νοηματοδότηση της έννοιας της μετάβασης και τα πιθανά οφέλη που προκύπουν από την εν λόγω διαδικασία. Ομόφωνα και οι δέκα (10) νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η μετάβαση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες περιόδους για την μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Παρομοίως, όλα τα μέλη του δείγματος συγκλίνουν ως προς τις απαραίτητες συνθήκες που κρίνουν ότι πρέπει να πληρούνται αναφορικά με τη διασφάλιση απρόσκοπτων μεταβάσεων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την θεσμοθέτηση των προγραμμάτων μετάβασης και τη στενή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στα σχολεία αποστολής και υποδοχής. Οι απαντήσεις τους συγκλίνουν, επίσης, και ως προς τα εμπόδια που εν δυνάμει μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης, τα οποία περιλαμβάνουν την ανυπαρξία νομοθετικού πλαισίου ή επαρκούς πλαισίου αναλυτικού προγράμματος που να υποστηρίζει τις μεταβάσεις, την αποσπασματικότητα των παρεμβάσεων και τη μη ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών με την κοινότητα. Παρά την έλλειψη νομοθετικού πλαισίου οι επτά (7) εκ του συνόλου των συνεντευξιαζόμενων αναφέρουν ότι εφαρμόζουν αποσπασματικά, οι ίδιες κάποιες πρακτικές μετάβασης με δική τους πρωτοβουλία ενώ οι υπόλοιπες πραγματοποιούν προγράμματα μέσω τεχνολογικών πολυμέσων. Ως προς τον σχεδιασμό πρακτικών μετάβασης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν λαμβάνουν υποστήριξη, ενώ συχνά νιώθουν ως «ανεπιθυμητοί επισκέπτες» στα σχολεία αποστολής.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εννέα (9) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να μεταβεί ένας μαθητής από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό πρέπει να πληρείται το κριτήριο της σχολικής ετοιμότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων και επηρεάζεται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος επίσης αναφέρει ότι αξιοποιεί: Α) στοχευμένες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της Σχολικής Ετοιμότητας, όπως το ομαδικό παιχνίδι και τις αλληλοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες κρίνεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, ιδίως σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες μαθησιακές ή συμπεριφορικές προκλήσεις και

β) μία σειρά από μέσα αξιολόγησης της ετοιμότητας των νηπίων, συμπεριλαμβανομένων άτυπων δοκιμασιών που συγκροτούνται από τις ίδιες λαμβάνοντας υπόψη ή σταθμισμένα τεστ, από τα οποία απομονώνουν κλίμακες που εξυπηρετούν τον στόχο τους.

Τρεις (3) επιπλέον νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι κατά τις σχετικές διαδικασίες προστρέχουν για υποστήριξη στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ως αποτέλεσμα των εν λόγω πρακτικών, εννέα (9) συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν ότι έχει χρειαστεί στο παρελθόν να παραπέμψουν κάποιο παιδί για διερεύνηση αναγκαιότητας επαναφοίτησης στα ΚΕΔΑΣΥ.

Κλείνοντας τις συνεντεύξεις, όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν την αναγκαιότητα να δημιουργηθεί ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης όλων των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη, με υπόδειξη εύλογων προσαρμογών ειδικά για τις περιπτώσεις των μαθητών/τριών με αναπηρία. Σε αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας κατά την κρίση τους, πρέπει να διατηρηθεί, ενώ σύμφωνα με 5 εξ αυτών, πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος και η γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τη λήψη της απόφασης επαναφοίτησης.

6. Ανάλυση αποτελεσμάτων- Συζήτηση

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι τα μέλη του δείγματος, σε απόλυτη σύμπνοια, με τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική (Simon et al, 2019), αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα των διαδικασιών μετάβασης από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και τα πολλαπλά οφέλη που αυτές μπορεί να επιφέρουν στην μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πρόοδο των μαθητών/τριών. Σε σύμπνοια, επίσης, με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2016), καθιστούν σαφές ότι: α) τα ανωτέρω οφέλη είναι ακόμα πιο έντονα στις περιπτώσεις συγκεκριμένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού που κρίνεται ότι μπορεί να είναι πιο ευάλωτες ως προς τις συγκεκριμένες μεταβάσεις και β) ότι οι ίδιες έχουν επίγνωση των συνθηκών που απαιτούνται για την υλοποίηση απρόσκοπτων μεταβάσεων, ωστόσο, δεν υλοποιούν σε συστηματική βάση προγράμματα μετάβασης για λόγους που σχετίζονται με: ελλιπή υλικοτεχνικά μέσα, έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης, έλλειψη χρόνου, μεγάλο αριθμό παιδιών, απουσία συνεργασίας με φορείς αλλά και μη θεσμικής τους υποχρέωσης, Οι παρατηρήσεις αυτές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ελλείμματα του θεσμικού πλαισίου και της παιδαγωγικής πρακτικής συνηγορούν με τα ευρήματα άλλων ανάλογων ερευνών (Γουργιώτου, 2014).

Πέραν των όποιων ελλείψεων, ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι όλα τα μέλη του δείγματος αναγνωρίζουν την σχολική ετοιμότητα ως έναν αναγκαίο παράγοντα για τη μετάβαση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περιγράφουν μάλιστα συγκεκριμένες πρακτικές που αξιοποιούν για την καλλιέργεια της σχολικής ετοιμότητας και την εκτίμησή της. Υπό αυτό το πρίσμα, σε επίπεδο ορισμού της σχολικής ετοιμότητας, οι απαντήσεις των μελών του δείγματος συνάδουν με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναφέρουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι φαινόμενο πολυπαραγοντικό, στο οποίο συμβάλει το σχολείο και η οικογένεια. Σε κάθε περίπτωση, όμως, αν και οι συνεντευξιαζόμενες αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του σχολείου ως προς τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πρόοδο των παιδιών, δεν μοιάζουν να διαφεύγουν από μία ατομοκεντρική οπτική επί του ζητήματος της σχολικής ετοιμότητας. Αναφερόμενες, δηλαδή, στις πρακτικές εκτίμησης της σχολικής ετοιμότητας ο λόγος τους παραπέμπει σε ένα κλινικό μοντέλο προσέγγισης της διαφορετικότητας που είναι εμφανές στα εξής:

Α). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ατομικές περιπτώσεις και σε αυτούς χορηγούνται δοκιμασίες, αμφιβόλου εγκυρότητας δεδομένου ότι τις περισσότερες φορές προκύπτουν από άτυπα τεστ αξιολόγησης (Meisels, 1999) και

Β) Οι συνεντευξιαζόμενες επιμένουν στην σχεδόν εξ ορισμού αναγκαιότητα επανάληψη της τάξης του νηπιαγωγείου στις περιπτώσεις κάποιων παιδιών.

Στην τοποθέτησή τους αυτή μοιάζουν να μην επηρεάζονται από τις σφοδρές κριτικές που διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αναποτελεσματικότητα της εν λόγω πρακτικής (OECD, 2010). Αντ'αυτού αξιοποιούν έναν λόγο περί ατομικών «ελλειμμάτων» και δυνατοτήτων «επανόρθωσής» τους δια της επαναφοίτησης. Κατά τη γνώμη τους, η επαναφοίτηση λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα σε δύο επίπεδα: α) προστατεύει τα ίδια τα παιδιά που διακρίνονται για τα ελλείμματά τους και β) συμβάλλει στη διατήρηση της (υποθετικής) ομοιογένειας της γενικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις αυτές περί μαθητικής ομοιογένειας αλλά και περί «κινδύνου» που συνιστούν κάποιοι μαθητές ως προς τη διαφύλαξή της, εντοπίζονται σε πλήθος ερευνών που υποδεικνύουν ότι παρά το γεγονός ότι ο λόγος περί ένταξης είναι κυρίαρχος στις μέρες μας, η απόκλιση μεταξύ ρητορείας και παιδαγωγικής πρακτικής παραμένει μεγάλη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν μοιάζει να αντιλαμβάνονται ότι η αποκοπή ενός παιδιού από τον κοινωνικό του κύκλο ενδέχεται να ενέχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη, γεγονός που άλλωστε αποδεικνύεται από την ερευνητική βιβλιογραφία (Goldstein et al, 2014).

Συμπληρωματικά με τα ανωτέρω ένα άλλο ζήτημα που εμφατικά αναδείχθηκε από την έρευνα είναι ότι στο ελληνικό σχολείο οι συνεργατικές πρακτικές είναι περιορισμένες. Ως προς τούτο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών περιγράφουν ότι εκτιμούν από μόνες τους τις ατομικές περιπτώσεις παιδιών που ενδεχομένως δεν πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, χωρίς τη συνεργασία άλλων συναδέλφων τους, παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις κατόπιν υποδείξεων του ΚΕΔΑΣΥ. Επίσης, δυσλειτουργικές περιγράφονται οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, οι οποίες διέπονται από έναν εξουσιαστικό λόγο και συνθήκες ανταγωνισμού, ιδιαίτερα δε στις περιπτώσεις μαθητών ευάλωτων ως προς τις διαδικασίες των μεταβάσεων (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης,2023). Παρά ταύτα, στη σχετική βιβλιογραφία εμφατικά αναφέρεται η κρισιμότητα του ρόλου του γονέα κατά την περίοδο της μετάβασης.

Εξίσου σημαντική, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κρίνεται η υποστήριξή τους από τα ΚΕΔΑΣΥ και τις Ε.Δ.Υ, η οποία άλλωστε υπαγορεύεται από το ισχύον νομικό πλαίσιο. Παρά το γεγονός βέβαια, ότι στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και στις Ε.Δ.Υ, ο νομοθέτης αποδίδει έναν σαφή ρόλο προαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος αυτό δεν αρκεί. Η πολιτεία, επίσης, με τη σειρά της οφείλει να καταστήσει τα σχολεία ικανά να υποστηρίξουν τους μαθητές σε όλη τους τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πορεία, γεγονός που για να επιτευχθεί απαιτούνται αλλαγές σε πολλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και των Αναλυτικών Προγράμματα.(Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις, και τις εμπειρίες ενός μικρού δείγματος νηπιαγωγών αναφορικά με το σημαντικό ζήτημα των ενταξιακών μεταβάσεων υπό το πρίσμα μίας ενταξιακής οπτικής. Πράγματι, όπως είναι εμφανές από την προηγηθείσα ανάλυση, τα πορίσματα στα οποία η μελέτη κατέληξε, χωρίς να φέρουν ουδεμία αξίωση γενίκευσης τους, μοιάζουν να ρίχνουν φως σε

κάποιες, σημαντικές κυρίαρχες απόψεις και πρακτικές που σχετίζονται με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και την απρόσκοπτη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική εκπαίδευση όλων των μαθητών. Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας καθίσταται σαφές ότι υπάρχουν ελλείμματα θεσμικά, παιδαγωγικά, επιμορφωτικά σε σχέση με το ζήτημα των μεταβάσεων ενώ σε σχέση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις είναι επιτακτική ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα να μετακινηθεί πέρα από το ατομοκεντρικό/κλινικό μοντέλο προσέγγισης της διαφορετικότητας και από προκαταλήψεις περί ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης κρίνεται αναγκαίο το ζήτημα των ενταξιακών μεταβάσεων να αποτελέσει μέρος μίας ευρύτερης ενταξιακής μεταρρύθμισης που να αγγίζει όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βλάχου- Μπαλαφούτη (2016),(επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Γουργιώτου, Ε. (2014).*Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Δίσιγμα

Ευαγγέλου, Ι., &Κακανά, Δ. Μ. (2014). *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης όπου αναδεικνύονται σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. (σελ.121).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Ά: Θεωρία.* Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α.,&Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012). *Εισαγωγή: Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ίσσαρη, Φ., &Πούρκος, Μ. (2015*). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: www.kallipos.gr στις 26-03-22.

Ιωσηφίδης, Θ. (2019). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Καπέλου, Κ. (2010). Το Σύγχρονο Νηπιαγωγείο και η Επαναφοίτηση: Λόγοι και Αντίλογοι. *Ε- Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 2, 11-14*..

Καραγιάννη, Γ &Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την αναπηρία &Παιδαγωγική της Ένταξης*. E-book: Kallipos

Κατσούλας, Β. (2019). Διαγνωστικά κριτήρια και δυσκολίες στη διάγνωση παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή. *Νέος παιδαγωγός*. *15*,250-258.

Νταμάνη, Α. (2019). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 2251-2255

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Θεωρία Δειγματοληψίας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 11-06-2022 απόhttp://hdl.handle.net/11419/1296

Ξενόγλωσση

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. and Splittgerber, F., (2000). 'School transitions: Beginning of the end or a new beginning?' *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 325–339.

Brown, C..(2017). School Readiness.InL. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Barbour (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 485-503). Los Angeles, CA: SAGE reference.

Daniel, G.R. & Wang, C. (2017).Inclusion and the practice of repeating Kindergarten in Australia.*Australian Journal of Learning Difficulties*, *22*,57-69.

Goldstein, J., Eastwood, M. &Behuniak, P. (2014). Can Teacher Ratings of Students' Skills at Kindergarten Entry Predict Kindergarten Retention? *The Journal of Educational Research*, 107, 217-229.

Hattie, J (2009) Visible Learning. London: Routledge. Ikeda & Garcia (2014) Grade repetition: A comparative study of academic and no academic consequences. OECD. *Journal of Economic Studies*, 1, 269-315.

Józsa. K., Borbélyová, D. (2024) *Diagnostic Assessment of School Readiness*. MATE Press: Hungary.

Jindal-Snape, D. (2016). A-Z of transitions. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmilla.

Kefallinou, A., Symeonidou, S. and Meijer, C.J.W. (2020) Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. Prospects 49, 135-152

Manacorda, M. (2012).The cost of grade retention.*Review of economics and statistis, 94,* 596-606.

Martin, A.J. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, *37*, 739-763

Martorell, P., &Mariano, L. (2017).The Causal Effects of Grade Retention on Behavioral Outcomes.*Journal of Research on Educational Effectiveness, 1 (2).*192-216.

Meisels, S.J. (1999). Assessing readiness, in R.C. Pianta& M.J. Cox (Eds*) The Transition to kindergarten*, (pp. 39-66). Baltimore: PaulBrookes.

Miller, L., Cameron, C., Dalli. C. & Barbour, N. (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. Los Angeles, CA: SAGE reference

OECD (2010).Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices. Paris: OECD

Simon, C, Dyson, A, Climent, G (2019) Promoting Inclusive Education in Greece: Addressing challenges in Legislation, Educational Policy and Practice.Empowering schools to be more inclusive. The role of supportive structures: Conceptual Paper and Inclusive Education Guidelines. Odense: European Agency for Special Needs & Inclusive Education

Soukakou, E., Dionne, C., &Palikara, O. (2024). *Promoting quality inclusion in early childhood care and education: inclusive practices for each and every child*,

commissioned for the World Conference on Early Childhood Care and Education. © UNESCO.

UNESCO (2021*) Inclusive early childhood care and education: from commitment to action*. UNESCO: PARIS.

Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. and Maassen van den Brink, H., (2018). 'Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review' *Adolescent Research Review*, 3, 43–56. doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2 (Last accessed June 2021

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό 2016-2024: επιχειρώντας τη σύνθεση ενός κατακερματισμένου «εκπαιδευτικού τοπίου»

Κοκολάκη Μαρία

Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή και ανασύνθεση του «τοπίου» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 4415/2016 και την τροποποίηση του ν. 4692/2020, όσον αφορά τον σκοπό, τη στόχευση και τις μορφές της, τη γεωγραφική της έκταση-κατακερματισμό, τη δομή αλλά και τη διάρθρωσή της. Θα αξιοποιηθούν θεσμικά κείμενα, πηγές του διαδικτύου και αρχειακό υλικό. Παράλληλα, θα εξεταστούν ζητήματα της λειτουργίας της, διοικητικής και οικονομικής αλλά και παιδαγωγικής φύσης, σε σχέση με την πολυδιάσπαση και ποικιλομορφία που τη χαρακτηρίζουν, με επικέντρωση στη διαχείριση των ποικίλων αναγκών και στη γενικότερη υποστήριξη, παιδαγωγική, οικονομική, οργανωτική και διοικητική, των σχολικών μονάδων του εξωτερικού.

Λέξεις κλειδιά: ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, νόμος 4415/2016, ετερογένεια

Abstract

In this presentation, a brief description and reconstruction of the "landscape" of Greek-language education abroad will be attempted, as shaped after law 4415/2016 and the amendment of law 4692/2020, in terms of its purpose, aim and forms, geographical extent and fragmentation, structure and structure. Institutional texts, internet sources and archival material will be utilized. At the same time, issues of its operation, administrative, financial and pedagogical, in relation to the fragmentation and diversity, will be examined, focusing on the management of various needs and the general support, pedagogical, financial, organizational and administrative, of schools abroad.

Keywords: Greek-language education abroad, law 4415/2016, heterogeneity

1. Εισαγωγή

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό εξαρτήθηκε ιστορικά από πολλούς παράγοντες, οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς. Η κύρια ιδιαιτερότητά της είναι η διασπορά της σε παγκόσμιο επίπεδο και η άρθρωσή της μέσα σε πολυάριθμα και ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία εντάσσονται οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού. Κύρια πρόκλησή της αποτελεί η σύνθεση και κάλυψη των ποικίλων αναγκών ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού σε διάφορα μέρη του κόσμου.

Η εξάπλωση και ανάπτυξη ελληνικών κοινοτήτων με διαφορετική προέλευση, στάτους και μεταναστευτικά κίνητρα ανά τον κόσμο υποδηλώνει διαφοροποίηση και κατακερματισμό στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας τους και των αναγκών, των ελπίδων και των στόχων τους καθώς και του επιπέδου πολιτισμικής επίγνωσης και γλωσσικής διατήρησης. Η διαφορετικότητα και ο κατακερματισμός αφορά επίσης τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τους δεσμούς του με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό και την προθυμία του να μάθει ελληνικά.

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστεί η ρευστότητα και η πολυδιάσπαση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όπως αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική, μέσα από εκθέσεις, αρχειακό υλικό και θεσμικά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη το πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο, τον νόμο 4415/2016 και την τροποποίησή του με τον ν. 4692/2020 αλλά και παλαιότερους νόμους (2413/1996 και τον ν. 4027/2011). Παράλληλα θα επιχειρηθεί μια ανασύνθεσή της υπό την οπτική των παγκόσμιων «εκπαιδευτικών τοπίων».

2. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση: το νομοθετικό πλαίσιο.

Ξεκινώντας με τον όρο «ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», όπως χρησιμοποιείται σε επίσημα κείμενα, μπορούμε να πούμε ότι υποδηλώνει τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση η οποία προσφέρεται στην ελληνική γλώσσα σε εκπαιδευτικές μονάδες εκτός της ελληνικής επικράτειας σε μαθητικό πληθυσμό κυρίως (αλλά όχι αποκλειστικά) ελληνικής καταγωγής. Το εύρος του όρου περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, αλλά και τη διδασκαλία στα ελληνικά διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κοκολάκη, 2021; Δαμανάκης, 2010).

Ο παραπάνω όρος αντικατέστησε την ευρύτερη έκφραση «ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό» όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε στον Ν. 2413/1996, με τον οποίο τέθηκε στο επίκεντρο ο ελληνισμός της διασποράς και επιδιώχθηκε η αναγέννηση και ενίσχυση των δεσμών της Ελλάδας με τους ελληνόφωνους πληθυσμούς στο εξωτερικό, καθώς και η διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής τους κληρονομιάς. Παρά την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων και της διαπολιτισμικής συνθήκης της ελληνικής διασποράς (Μαργαρώνη, 2011), ο νόμος αυτός κινήθηκε μέσα στο μαξιμαλιστικό πλαίσιο ενός εθνοκεντρικού προσανατολισμού.

Ωστόσο, κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης, τα μέτρα λιτότητας και οι περικοπές στις δημόσιες δαπάνες είχαν τεράστιο αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Έτσι, παρά τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες εκπαιδευτικής υποστήριξης των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό μέσα σε ένα ρευστό διεθνές περιβάλλον και σε συνδυασμό με το νέο κύμα φυγής ανθρώπινου δυναμικού κυρίως νέων και υψηλής μόρφωσης και ειδίκευσης προς το εξωτερικό, τη λεγόμενη «νέα μετανάστευση» (Λαμπριανίδης & Πρατσινάκης, 2016), η δυνατότητα του ελληνικού κράτους να

παρέχει ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αμφισβητήθηκε και έγινε αντικείμενο πολιτικής διαμάχης.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η δεκαετία του 2010 συνδέθηκε με δύο νόμους για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: τους νόμους 4027/2011 και 4415/2016. Και οι δύο νόμοι είχαν κύρια αφετηρία τους την ανάγκη αναδιάρθρωσης, εξορθολογισμού και εξοικονόμησης πόρων, όπως αποτυπώνεται και στις αντίστοιχες αιτιολογικές εκθέσεις.

Με τον Ν. 4027/2011 πραγματοποιήθηκε μια απότομη μεταστροφή της προηγούμενης πολυδάπανης πολιτικής προς την κατεύθυνση του ελέγχου και της εξοικονόμησης, ιδιαίτερα με αλλαγές στο πλαίσιο των αποσπάσεων, μείωση των συντονιστικών γραφείων και συγχώνευση σχολικών μονάδων. Αποτέλεσμά του ήταν μια απότομη συρρίκνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών δομών της, που έπληξε κυρίως τα ελληνικά σχολεία στη Γερμανία, τα οποία μέχρι σήμερα θεωρούνται ο πυρήνας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με καταργήσεις και συγχωνεύσεις των λεγόμενων «αμιγών» σχολείων και με την έναρξη πιλοτικής εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα λεγόμενα Ελληνικά Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία της Βαυαρίας. Έτσι, προκλήθηκε έντονη δυσαρέσκεια στις κοινότητες των αποδήμων και στους εκπαιδευτικούς που κατηγόρησαν το Υπουργείο και την Κυβέρνηση για την επιδιωκόμενη υποβάθμιση (Μαργαρώνη, 2011; Κοκολάκη, 2021).

Στη συνέχεια, με τον Ν. 4415/2016 επιχειρήθηκε η περαιτέρω συστηματοποίηση και αντιμετώπιση των επίμονων δυσλειτουργιών στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αυστηροποιώντας το πλαίσιο, κυρίως στην απόσπαση και αξιολόγηση Συντονιστών και εκπαιδευτικών. Ο νόμος δεν ξέφυγε από το πλαίσιο της οικονομικής εξυγίανσης, προέβλεπε δε τη μετατροπή των αμιγών/ελληνικών σχολείων σε δίγλωσσα, παρέχοντας ένα χρονοδιάγραμμα (όπως αποδείχθηκε πιεστικό) στις μεταβατικές διατάξεις του. Οι πολιτικές αυτές αποφάσεις προκάλεσαν περαιτέρω ανησυχία και δημιούργησαν απογοήτευση τόσο στις κοινότητες της διασποράς όσο και στο αποσπασμένο προσωπικό. Εν τέλει, η μετάβαση αυτή δεν ολοκληρώθηκε και το ζήτημα ρυθμίστηκε με τον Ν. 4692/2020.

Καθώς η οικονομική κατάσταση βελτιωνόταν, τα κονδύλια για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση άρχισαν να αυξάνονται στον κρατικό προϋπολογισμό, ήδη από το 2018. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι στη συνεδρία της 19/3/2019 της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Ελληνισμού της Διασποράς η τότε Υφυπουργός Παιδείας αναφέρθηκε σε επαναφορά στην «ομαλότητα» και «κανονικότητα» και στη σταδιακή αύξηση του προϋπολογισμού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση με την έξοδο από τη μνημονιακή πολιτική, ενώ, κάνοντας μια αναδρομή στην περίοδο της κρίσης, επέκρινε την κατακόρυφη μείωση των διαθέσιμων πόρων μετά το 2011 καθώς και την παράλληλη «συρρίκνωση» και «απαξίωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της πρόθεσης και τάσης σταδιακής αύξησης των δαπανών, οι θέσεις των Συντονιστών αυξήθηκαν το 2018,[73] οπότε για διοικητικούς λόγους και υπό την πίεση των ελληνικών κοινοτήτων της Ρουμανίας, δημιουργήθηκε ξεχωριστό Γραφείο στο Βουκουρέστι το οποίο αποσπάστηκε από το Γραφείο της Μαριούπολης. Επιπλέον, το 2021, μετά από νέο περαιτέρω διαχωρισμό στους τομείς ευθύνης του Γραφείου του Συντονιστή της Μαριούπολης, δημιουργήθηκε η θέση του Συντονιστή του Νοβοροσίσκ. Βεβαίως, ο πόλεμος στην Ουκρανία επέφερε αλλαγές στη λειτουργία των παραπάνω Γραφείων, και προς το παρόν η βάση τους είναι στο Βουκουρέστι.

[73] ΥΑ 183349/30-08-2018 (ΦΕΚ: 4895 Β).

Τέσσερα χρόνια μετά τον ν. 4415/2016, και μέσα σε μια άλλη παγκόσμια κρίση (την υγειονομική, του covid), κρίθηκε αναγκαίο να επανεξεταστούν τμήματά του, με ρυθμίσεις (και όχι με έναν ακόμη νόμο ειδικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση) που εντάσσονται σε έναν συνολικότερο σχεδιασμό για την εκπαίδευση στην Ελλάδα όπως αποτυπώνονται στον Ν. 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». Σε μια πρώτη ανάγνωση, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εντάσσεται στον κορμό της εθνικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας εθνοκεντρικής πολιτικής αλλά και για να αναδειχθεί μια ολιστική αντιμετώπιση της εθνικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, μπορεί να ενταχθεί σε μια γενικότερη πολιτική προσέγγισης προς την ομογένεια, διαφαινόμενη τόσο στον Ν. 4781/2021 που αφορά το Υπουργείο Εξωτερικών κυρίως με την αναβίωση του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού όσο και στην πρόσφατη συγκρότηση στρατηγικού σχεδίου για τον απόδημο ελληνισμό με βασικό άξονα την εκπαίδευση[74].

Στην αιτιολογική έκθεση του Ν. 4692/2020, οι μεταβολές χαρακτηρίζονται ως «δομικές» και αφορούν στοχευμένες παρεμβάσεις σε βασικά σημεία του προηγούμενου νόμου. Στην έκθεση γίνεται επίκληση της εμπειρίας των συντονιστών και των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και τη θεραπεία των «πραγματικών αναγκών και των διαχειριστικών προκλήσεων» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τους στόχους των παρεμβάσεων σε οικονομικούς (λ.χ. επιμίσθια) διοικητικούς-διαχειριστικούς (μείωση της γραφειοκρατίας) και εκπαιδευτικούς/παιδαγωγικούς (λ.χ. παροχή παράλληλης στήριξης μαθητών). Ως επί το πλείστον, βέβαια, οι ρυθμίσεις αφορούν διαχειριστικά ζητήματα «απλοποίησης διαδικασιών», για μεγαλύτερη ευελιξία.

3. Οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Πολύ σημαντική παράμετρος η οποία καθόρισε το σκεπτικό πίσω από τους δύο νόμους της προηγούμενης δεκαετίας (Ν. 4027/2011 και Ν. 4415/2016) ήταν η διαφαινόμενη ανάγκη για παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό στην οπτική της ενίσχυσης μια διπολιτισμικής-δίγλωσσης ταυτότητας των μαθητών/τριών και στην ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας διαμονής τους.

Αναγνωρίζοντας τη δυναμική, τη νέα διεθνή θέση, τον ρόλο αλλά και το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο της ελληνικής διασποράς, στόχευσαν στην περαιτέρω ενίσχυση μιας κοινής πολιτισμικής βάσης, στην ενεργό αλληλεπίδραση και ανταλλαγή με τους Έλληνες του εξωτερικού, στην κινητοποίηση των απανταχού Ελλήνων καθώς και στην προώθηση και επαναξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού παγκοσμίως.

Μάλιστα, στη Διαβούλευση[75] για το Νόμο 4027/2011 μεταξύ των βασικών αξόνων ήταν η σχέση του ελληνικού κράτους με την ελληνική διασπορά με έμφαση σε θέματα ελληνικής γλώσσας και ενδυνάμωσης της ελληνικής ταυτότητας, καθώς και οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές για την υποστήριξη της καθολικής παρουσίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Οι Έλληνες της Διασποράς παρουσιάζονται ως «πολίτες του κόσμου», αναγνωρίζονται ως μια ζωντανή δύναμη, ικανή να αναπτύξει δικές τους ανεξάρτητες πρωτοβουλίες.

[74]https://www.mfa.gr/images/docs/2024/strategic_plan.pdf
[75]http://www.opengov.gr/ypepth/?p=648

Στην ίδια πορεία, και με την ίδια συλλογιστική, ο Νόμος 4415/2016 λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου κόσμου, οπότε εργάζεται προς την κατεύθυνση του σεβασμού της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής διασποράς και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές ελληνικής καταγωγής να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής τους, αποφεύγοντας ένα παράλληλο σύστημα που τους κρατά περιθωριοποιημένους.

Επιπλέον, και οι δύο νόμοι θεωρούν ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε ελληνόφωνους πληθυσμούς (τον λεγόμενο «ελληνισμό της διασποράς») αλλά να επεκτείνεται προς όλους όσοι θέλουν να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο σκεπτικό τους αλλά πιο εμφατικά από τον δεύτερο (Ν.4415/2016). Έτσι, η ομάδα-στόχος περιλαμβάνει όχι μόνο Έλληνες ομογενείς αλλά και αλλοδαπούς.

Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν τρεις κύριες κατηγορίες ομάδων: α) ελληνόφωνους μαθητές, ελληνικής καταγωγής, β) ξενόγλωσσους μαθητές ελληνικής καταγωγής και γ) αλλοδαπούς που μιλούν άλλες γλώσσες, η μικρότερη ομάδα σε σύγκριση με τις άλλες δύο (Δαμανάκης, 2010; Χατζηδάκη, 2013). Όσον αφορά την τελευταία ομάδα, μπορούμε να προσθέσουμε εδώ τον μαθητικό πληθυσμό μεταναστευτικής καταγωγής (ειδικά από την Αλβανία) με διαφοροποιούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας που ζούσε στο παρελθόν στην Ελλάδα και έχει παρακολουθήσει ελληνικό σχολείο και που επιλέγει να παρακολουθήσει μαθήματα σε μια ελληνόγλωσση μονάδα.

Όσον αφορά τις δύο πρώτες ομάδες, η γνώση της ελληνικής γλώσσας ποικίλλει: μπορεί να υπάρχουν μαθητές με επάρκεια της ελληνικής γλώσσας κατάλληλη για την ηλικία τους, άλλοι που έχουν ικανότητα συνομιλίας και μπορεί να καταλαβαίνουν και να μιλούν αλλά να μην διαβάζουν ούτε να γράφουν, κάποιοι που καταλαβαίνουν μόνο και κάποιοι άλλοι με περιορισμένες γνώσεις. Υπάρχουν επίσης διαφορές ηλικίας, διαφορές στο πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο της οικογένειας (π.χ. μικτοί γάμοι).

Ο μαθητικός πληθυσμός, λοιπόν, μπορεί να διαφοροποιείται ως προς την καταγωγή, την πολιτισμική προέλευση, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και ως προς την ηλικιακή ομάδα, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση, τη σχέση του με την Ελλάδα, τον βαθμό ένταξής του στη χώρα υποδοχής, καθώς και τα ενδιαφέροντα, τους σκοπούς, τους στόχους και τα κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2006; Κοκολάκη 2021). Βλέπουμε λοιπόν ότι ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι ομοιογενής: αντίθετα υπάρχει μεγάλη ανά τον κόσμο διαφοροποίηση και κατακερματισμός.

4. Μορφές παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Όσον αφορά την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, η πρόβλεψη δύο βασικών μορφών παροχής εκπαίδευσης στον Ν. 4415/2016 εισήγαγε μια βασική διαφοροποίηση, ώστε να επέλθει κατά κάποιο τρόπο η συστηματοποίηση στο χαώδες προγενέστερο σύστημα που αναγνώριζε μια ποικιλία μορφών εκπαίδευσης ανά χώρα. Έτσι, η βασική διάκριση κατέληξε να γίνεται σε: α) σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ελληνόγλωσσο ή δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών (επομένως με εφαρμογή του ελληνικού προγράμματος σπουδών σε ελληνόγλωσσες μονάδες ή με διδασκαλία μαθησιακών αντικειμένων στην ελληνική σε δίγλωσσες σχολικές μονάδες) και β) Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) είτε ενταγμένα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής είτε όχι που οδηγούν σε πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Ως ξεχωριστές μορφές οργάνωσης αναγνωρίστηκαν

τα ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων ή Σχολείων Διεθνών Οργανισμών και τα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών (ΤΕΣ) σε ΑΕΙ του εξωτερικού.

Ως προς τα παραπάνω, θεωρήθηκε αναγκαίο να υπάρξει πιο ξεκάθαρος διαχωρισμός βάσει σαφέστερα ορισμένων κριτηρίων. Έτσι, με τον Ν. 4692/2020 η διάκριση των σχολικών μονάδων γίνεται με βάση τα κριτήρια της εποπτείας και τον τύπο προγράμματος σπουδών που αυτές ακολουθούν. Συγκεκριμένα, με το άρθρ. 25, οι σχολικές μονάδες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ορίζονται και σε σχέση με την εποπτεία τους (είτε από την Ελλάδα είτε από μια ξένη χώρα).

Συνεπώς, οι ελληνόγλωσσες μονάδες στο εξωτερικό, σύμφωνα με τον Ν. 4415/2016 και λαμβάνοντας υπόψη τις τροποποιήσεις του Ν. 4692/2020, καθώς και τους παλαιότερους νόμους 4027/2011 και 2413/1996, θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με κριτήριο το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών ως: α) εφαρμογή του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος στις ελληνόγλωσσες σχολικές μονάδες (τις λεγόμενα *αμιγείς*) με εποπτεία από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, β) διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων σε δίγλωσσες σχολικές μονάδες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας ή συνεποπτεύονται ή εποπτεύονται από τις αλλοδαπές εκπαιδευτικές αρχές σύμφωνα με τις διακρατικές συμφωνίες, γ) διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού είτε στο πλαίσιο δίγλωσσων είτε πολυπολιτισμικών προγραμμάτων ξένου σχολείου (ενταγμένα ΤΕΓ) είτε σε αυτόνομες τάξεις για τη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (μη ενταγμένα ΤΕΓ).

Στα σχολεία με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα ακολουθείται το ελληνικό ωρολόγιο πρόγραμμα με τις απαιτούμενες ανά χώρα παρεκκλίσεις λόγω διακρατικών συμφωνιών ή τοπικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών, ενώ στα σχολεία με δίγλωσσο πρόγραμμα το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα διακρατικών συμφωνιών.

Παρά το ότι στον Ν. 4415/2016 υπήρξε πρόβλεψη μεταβατικών διατάξεων για τη μετατροπή των *αμιγών* μονάδων αυτών σταδιακά σε δίγλωσσες, μέσα σε μία διετία, αυτό δεν συνέβη, καθώς εξαρχής ήταν ένα φιλόδοξο και μη ρεαλιστικό εγχείρημα. Με τη σχετική διάταξη του Ν. 4692/2020, η μετατροπή αυτή απέκτησε δυνητικό χαρακτήρα και το χρονικό όριο απαλείφθηκε, ώστε να είναι δυνατή μια πιο συστηματική (και ίσως προαιρετική) μετάβαση σε βάθος χρόνου. Μάλιστα στην αιτιολογική έκθεση, η τεκμηρίωση αφορούσε την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος, που απαιτεί πολυεπίπεδες και χρονοβόρες παρεμβάσεις, συμφωνίες και συνεργασίες για την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, επιμόρφωση και πιλοτική εφαρμογή τους σε συνεργασία τόσο με τους φορείς των ξένων χωρών όπου εδρεύουν ελληνόγλωσσες μονάδες αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σχέδιο μετατροπής των Ελληνικών Ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων της Βαυαρίας (σε Μόναχο και Νυρεμβέργη) σε δίγλωσσα, που συνάντησε εξαρχής δυσκολίες. Η διαδικασία αυτή υπήρξε σκέψη να λειτουργήσει ως υπόδειγμα και αφορούσε την εκπόνηση, έγκριση και πιλοτική εφαρμογή δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών υλικών. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα καταρτίστηκε μετά από συνεργασία μεταξύ του Ελληνικού και του Βαυαρικού Υπουργείου Παιδείας και προέβλεπε αναλογία διδασκαλίας στην ελληνική και γερμανική γλώσσα 45%: 55% αντίστοιχα (Τριάρχη, 2022).

Το 2012 συντάχθηκαν δίγλωσσα αναλυτικά προγράμματα για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού από μεικτή (ελληνοβαυαρική) επιτροπή, με ευθύνη του Ινστιτούτου ISB της Βαυαρίας και, ακολούθως, το σχολικό έτος 2013-2014 ξεκίνησε η πιλοτική εφαρμογή τους. Αυτά εφαρμόζουν το μοντέλο της μονόδρομης δίγλωσσης

εκπαίδευσης (*one-waybilingualeducation*) ενσωματώνοντας στοιχεία των δύο πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/ριών και του περιβάλλοντός στο οποίο ζουν και στοχεύοντας στην εξοικείωση τόσο με τη γλώσσα και τον πολιτισμό προέλευσης όσο και με τη γλώσσα τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ζουν.

Τα αναλυτικά προγράμματα των υπόλοιπων τάξεων του Δημοτικού μετά το 2016 εκπονήθηκαν σταδιακά σε συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Ινστιτούτου ISB της Βαυαρίας. Ωστόσο, υπήρξαν πολλά προβλήματα, κυρίως ανεπάρκεια κατάλληλου υλικού και εξειδικευμένου προσωπικού για την εφαρμογή των προγραμμάτων καθώς και ελλειμματική αξιολόγηση (Τριάρχη, 2022).

5. Τοπογραφία ελληνόγλωσσων σχολικών μονάδων

Όσον αφορά την τοπογραφία των ελληνόγλωσσων σχολικών μονάδων, παρατηρείται πολυδιάσπαση, με διασπορά σε όλο τον κόσμο και μεγάλη διαφοροποίηση ανά χώρα. Υπάρχουν χώρες που έχουν πολλές μορφές εκπαιδευτικών μονάδων. Έτσι, για παράδειγμα, στην Ο.Δ. Γερμανίας συνυπάρχουν όλες οι μορφές εκπαίδευσης (ΤΕΓ ενταγμένα ή μη, ΤΕΣ, αμιγή και δίγλωσσα), ενώ στον Καναδά έχουμε κυρίως ΤΕΓ διαφόρων ειδών (σαββατιανά, απογευματινά, προγράμματα διεθνών γλωσσών, ημερήσια σχολεία) και ΤΕΣ.

Ως προς τη διασπορά των σχολικών μονάδων που ακολουθούν το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (τα λεγόμενα *αμιγή σχολεία*), οι περισσότερες βρίσκονται κυρίως στην Ευρώπη: από τις εξήντα σχολικές μονάδες τυπικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) οι σαράντα δύο βρίσκονται στην Ευρώπη. Η πλειοψηφία τουςσυγκεντρώνεται στη Γερμανία με τριάντα σχολικές μονάδες. Σχεδόν τα μισά από αυτά τα σχολεία (δεκατέσσερα στο σύνολο: πέντε γυμνάσια και τα αντίστοιχα λύκεια και τέσσερα δημοτικά σχολεία) βρίσκονται στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας. Δεν είναι τυχαίο ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο εξωτερικό είχε αρχικά επικεντρωθεί στη Γερμανία. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι το 1996 με την Υ.Α. Φ821.2/Σ467/Ζ1/3523/24-6-1996 (ΦΕΚ Β' 707) ορίστηκαν εννέα συντονιστές εκεί, χωριστά για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο τότε 26 συντονιστών σε όλον τον κόσμο.

Στην Ευρώπη έχουμε επίσης τα ελληνικά σχολεία στην Αγγλία (Νηπιαγωγείο, ΔΣ, Γ/σιο και Λύκειο Λονδίνου) υπό την εποπτεία του Συντονιστικού Γραφείου στο Λονδίνο, στο Βέλγιο (ΔΣ, Γ/σιο και Λύκειο Βρυξελλών), στην Ιταλία (ΔΣ ΝΑΤΟ στη Νάπολη) υπό την εποπτεία του Συντονιστικού Γραφείου Βρυξελλών και στη Ρουμανία (Νηπιαγωγείο, ΔΣ, Γ/σιο και Λύκειο Αθηνά Βουκουρεστίου) υπό την εποπτεία του Συντονιστικού Γραφείου στο Βουκουρέστι. Τα Ομογενειακά Σχολεία της Κωνσταντινούπολης και οι ελληνόγλωσσες σχολικές μονάδες στην Αλβανία λειτουργούν υπό διαφορετικές συνθήκες και υπάγονται αντιστοίχως στο Συντονιστικό Γραφείο Κωνσταντινούπολης και Συντονιστικό Γραφείο Κορυτσάς.

Εκτός Ευρώπης, ελληνόγλωσσες μονάδες τυπικής εκπαίδευσης υπάρχουν, επίσης, στο Ισραήλ (Γ/σιο και Λύκειο του Ι.Κ.Π.Τ.Ι.) και στην Αίγυπτο (Αλεξάνδρειας και Καΐρου) τα οποία υπάγονται στο Συντονιστικό Γραφείο Καΐρου. Τα σχολεία στην Αίγυπτο ακολουθούν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα με αυξημένη διδασκαλία της αραβικής γλώσσας. Τα σχολεία στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό (Κινσάσα και Λουμπουμπάσι) και στην Αιθιοπία (Αντίς Αμπέμπα) λειτουργούν υπό την εποπτεία του Συντονιστικού Γραφείου στο Γιοχάνεσμπουργκ. Τέλος, τα ελληνικά σχολεία της ελληνικής κοινότητας του Σουδάν στο Χαρτούμανέστειλαν τη λειτουργία τους το 2015, λόγω της μεταφοράς στο Κάιρο της ελληνικής πρεσβείας στο Σουδάν αλλά και του μικρού αριθμού μαθητών και του λειτουργικού κόστους.

Στις περισσότερες από τις παραπάνω σχολικές μονάδες ακολουθείται το ελληνικό πρόγραμμα με τις απαιτούμενες παρεκκλίσεις ανά χώρα λόγω συγκεκριμένων διμερών συμφωνιών ή τοπικών αναγκών. Οι παρεκκλίσεις αυτές είτε σχετίζονται με την αδυναμία επαρκούς ή έγκαιρης στελέχωσης των σχολείων με διδακτικό προσωπικό είτε, κυρίως, με την υποχρέωση αυξημένης διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής, προκειμένου αυτά να αναγνωριστούν ως ισότιμα με τα τοπικά σχολεία (όπως τα σχολεία στη Γερμανία και την Αίγυπτο).

Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, υπάρχουν σε όλον τον κόσμο αποτελώντας την πιο διαδεδομένη μορφή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Για καθαρά διοικητικούς λόγους μπορούν να διακριθούν σε ενταγμένα και μη ενταγμένα. Η διάκριση αυτή χρησιμοποιήθηκε στον νόμο 4415/2016 προκειμένου να διαφοροποιηθούν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού που εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας ξένης χώρας και εκείνα που είναι ανεξάρτητα από το επίσημο σχολικό σύστημα και διοικούνται από διάφορους τοπικούς φορείς.

Τα ενταγμένα ΤΕΓ αποτελούν μέρος προγράμματος σχολείων των χωρών υποδοχής και, συνεπώς, η λειτουργία τους καθορίζεται από την εκπαιδευτική συνθήκη της ξένης χώρας. Το ελληνικό υπουργείο παρέχει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικό υλικό. Ένα παράδειγμα είναι το Burgschule-Katharinenschuke (Στουτγάρδη, Γερμανία), όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα επιλογής. Στο Βέλγιο, επίσης, έχουμε έναν άλλο τύπο, βάσει διμερούς συμφωνίας, τα *διαπολιτισμικά προγράμματα O.L.C.* (*OuvertureauxLanguesetCultures*)[76] που ενσωματώνονται στο βελγικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχ. έτος 2017-2018, λειτουργούσαν τέσσερα τέτοια O.L.C. για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Τα μη ενταγμένα ΤΕΓ, αν και μπορεί να στεγάζονται σε χώρο σχολείου της ξένης χώρας, λειτουργούν ανεξάρτητα, με ιδρυτή και διοίκησή τους συνήθως την Ορθόδοξη εκκλησία ή τοπικές κοινότητες και ιδρύματα της ελληνικής διασποράς. Περισσότερο θεωρούνται ως μία μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς η φοίτηση σε αυτά δεν είναι υποχρεωτική και –παρόλο που υπάρχει πρόγραμμα σπουδών (και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό) σχεδιασμένο από το ΕΔΙΑΜΜΕ και κατευθυντήριες γραμμές για την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας από το ΚΕΓ– υπάρχει η ευελιξία στην επιλογή υλικού και μεθόδων μάθησης. Ως παραδείγματα μπορούμε να αναφέρουμε το Πολιτιστικό Κέντρο του Καΐρου, και της Μονής του Σινά στην Αίγυπτο ή στη Γαλλία τα ΤΕΓ ενηλίκων Aubagne και Aix-Les-Milles.

Μη ενταγμένα ΤΕΓ βρίσκονται σε όλο τον κόσμο και φαίνεται να είναι σχετικά εύκολο να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν. Ωστόσο, μετά τον Ν. 4027/2011, η αναγνώρισή τους από το Υπουργείο Παιδείας έγινε πιο δύσκολη, λόγω της υπαγωγής τους σε ένα ρυθμιστικό πλαίσιο/καθεστώς αδειοδότησης. Μάλιστα, πολλά ΤΕΓ έχασαν τότε την αναγνώρισή τους (ΦΕΚ 2458Β/2011 για την αναγνώριση ΤΕΓ & ΦΕΚ 1430Β/2012 για τα κριτήρια διατήρησης αναγνωρισμένων ΤΕΓ).

Προϋποθέσεις για την αναγνώριση των ΤΕΓ από το Υπουργείο Παιδείας είναι το μαθητικό δυναμικό και η συμμετοχή του στην πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας από το ΚΕΓ (Ν. 4415/2016). Με τον Ν. 4692/2020 (αρθρ. 25) οι προϋποθέσεις για την αναγνώριση και υποστήριξη των ΤΕΓ γίνονται λιγότερο απαιτητικές ως προς το μαθητικό δυναμικό. Βεβαίως, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για ένα σαφές πλαίσιο για τη λειτουργία τους και για τρόπους διασφάλισης αποτελεσματικής εποπτείας, παιδαγωγικής υποστήριξης και ποιοτικής διδασκαλίας.

[76]http://www.enseignement.be/index.php?page=27436#langue

Ως προς τα μη ενταγμένα ΤΕΓ, μεγάλο πρόβλημα είναι η στέγαση, καθώς συχνά παρατηρείται έλλειψη μόνιμων ή ιδιόκτητων χώρων, γεγονός που δημιουργεί περιορισμούς και περαιτέρω δυσκολίες στη λειτουργία, το πρόγραμμα και τη διαχείρισή τους. Για παράδειγμα ο κτιριακός κατακερματισμός πολλών από αυτά υπονομεύει την αυτονομία και εν γένει τη λειτουργία τους: κάποια ΤΕΓ στεγάζονται σε κτίρια των ελληνικών κοινοτήτων, ωστόσο κάποια άλλα χρησιμοποιούν διαφορετικά κτίρια σε διαφορετικές ημέρες ή σε παραπάνω από ένα σχολεία.

Καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία τους και τη δημιουργία ενός κοινού προγράμματος είναι η ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, όσον αφορά την ηλικία, το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας, το πολιτισμικό/εθνοτικό τους υπόβαθρο αλλά και τον τόπο κατοικίας τους και το σχολείο που παρακολουθούν. Δεδομένου αυτού, οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία/τάξη μαθητές/ριες σταματούν να φοιτούν όταν αυξάνονται οι απαιτήσεις του πρωινού σχολείου, και οι μικρότερες ηλικίες είναι η πλειοψηφία.

Άλλοι παράγοντες που συχνά υπονομεύουν γενικά τη λειτουργία των ΤΕΓ είναι η καθυστερημένη ή ανεπαρκής στελέχωσή τους με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη εκπαιδευτικών καταρτισμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιπλέον, υπάρχουν καθυστερήσεις στην παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού που αποστέλλεται από την Ελλάδα.

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι κινούνται σε ένα συνεχές μεταξύ δύο πόλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και χάραξης πολιτικών: του εθνοκεντρισμού και της διαπολιτισμικής αντίληψης (Δαμανάκης, 2006).

Κύριος στόχος και κεντρική πρόκληση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι η ενίσχυση των δεσμών της Ελλάδας με τις ελληνικές κοινότητες της διασποράς και, ως εκ τούτου, η ενδυνάμωση της ελληνικής πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας μέσα σε ένα παγκόσμιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Σε σχέση με αυτό, πολύ σημαντική είναι η λειτουργία του συστήματος εισαγωγής στα ελληνικά πανεπιστήμια για τους/τις μαθητές/τριες της ελληνικής διασποράς που ακολουθεί τον νόμο 1351/1983 (βλ. Δαμανάκης 2010).

Ένας εξίσου σημαντικός παράλληλος στόχος είναι η ένταξη των μαθητών ελληνικής καταγωγής στην κουλτούρα της χώρας διαμονής τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης, η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της ξένης χώρας γίνεται προς όφελος των μαθητών/ριών της ελληνικής διασποράς. Βεβαίως, το πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, καθώς και η μεταναστευτική και εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. πολυπολιτισμική, συμπεριληπτική πολιτική ή πολιτική διαχωρισμού και αποκλεισμών) της εκάστοτε ξένης χώρας είναι εκείνη που μπορεί να ενθαρρύνει και να υιοθετήσει ή αντιθέτως να αποθαρρύνει συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και μορφές εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής διασποράς, το είδος και το βαθμό ενσωμάτωσης και το στάτους στις χώρες διαμονής, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των ομογενειακών κοινοτήτων καθώς και τη σχέση τους με το μητροπολιτικό κέντρο και την επιθυμία επιστροφής τους (Δαμανάκης, 2007).

Όσον αφορά, λοιπόν, την παιδαγωγική υποστήριξη των ελληνόφωνων μαθητών, επιδιώκεται η επίτευξη μιας ισόρροπης πολιτικής που να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για την κοινωνικοποίησή τους στη χώρα διαμονής τους και την ένταξή τους χωρίς αποκλεισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα εκεί, διατηρώντας παράλληλα τους δεσμούς τους με τη μητροπολιτική Ελλάδα.

Είναι, επίσης, κατανοητό ότι η κυμαινόμενη ένταση των μεταναστευτικών ροών από την Ελλάδα προς το εξωτερικό έπαιζε ανέκαθεν σημαντικό ρόλο ως προς την ενδυνάμωση των διεκδικήσεων των ομογενών. Η διασπορά, μάλιστα, χρησιμοποιείται συχνά για λόγους εθνικού κύρους και επηρεάζει την ελληνική εξωτερική πολιτική: ακόμη και ο αριθμός των αποδήμων υπολογίζεται συχνά μαξιμαλιστικά: 7.000.000, σε εκτίμηση της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού (Δαμανάκης, 2010; ΥΠΕΞ-ΓΓΑΕ, 2001).

Στη χάραξη, μάλιστα, της ελληνικής πολιτικής για την ομογένεια, με στόχο την επέκταση της επιρροής της συνδυάζεται ο παλαιότερος εθνοκεντρικός λόγος με τη σύγχρονη ρητορική περί πολυπολιτισμικότητας, σεβασμού στην ετερότητα και υπέρβασης των κρατικών οντοτήτων (Venturas, 2016). Υπ' αυτήν την οπτική (και βέβαια και υπό την πολιτική οπτική της αναγνώρισης της σημασίας της πολιτισμικής πολυμορφίας και της ισότιμης αξίας των πολιτισμών) μπορούμε να ερμηνεύσουμε και την αναφορά στους νόμους της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Έτσι, οι ελληνικές εθνικές πολιτικές σχετικά με την ελληνική διασπορά, καθώς και το ίδιο το στάτους και η δύναμη των διασπορικών κοινοτήτων στη χώρα διαμονής τους ή/και η διεθνής επιρροή τους –στοιχεία που σχετίζονται επίσης με τη θέση που διεκδικεί η ομογένεια στα ελληνικά πράγματα και με τον πανταχού παρόντα λόγο στην ελληνική πολιτική ζωή για το δικαίωμα ψήφου της– διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο.

Τέλος, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί υπό το πρίσμα μιας εθνικής στρατηγικής εξωστρέφειας, για την προώθηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ένα ευρύτερο, παγκόσμιο, κοινό. Αυτό σχετίζεται με τη στόχευση μιας διεθνούς θέσης κύρους της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού μέσω της προβολής μιας εξιδανικευμένης εικόνας της Ελλάδας και της ελληνικότητας μια συμβολική «δι-εδαφική αντίληψη του έθνους» (Venturas, 2016, σ. 136).

Οι ελληνικές κοινότητες της διασποράς αναπτύχθηκαν μακριά από την Ελλάδα, έχοντας το δικό τους ιστορικό βάθος και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διατηρώντας στοιχεία ελληνικότητας σε συνδυασμό με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας διαμονής τους. Η κληρονομιά, το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες (και επομένως οι συλλογικές μνήμες και ταυτότητες) τους προέκυψαν μέσα από ποικίλες ιστορικές συνθήκες και κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές διαδρομές.

Επιπλέον, οι διασπορικές κοινότητες διαπλέκονται σε τοπικά, εθνικά αλλά και σε διευρυμένα παγκοσμιοποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά, οικονομικά και πολιτικά δίκτυα (Δαμανάκης, 2005). Έτσι, οι σχέσεις διασποράς και Ελλάδας μεταβάλλονται και επανακαθορίζονται συνεχώς: μπορούμε να τις αναπαραστήσουμε ως υπερεθνικές παγκόσμιες διεπαφές-κόμβους μέσα σε έναν νέο κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα, μεταναστευτικά ρεύματα και παγκόσμιες πολιτισμικές ροές, από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, από νέες μορφές κοινωνικότητας, δικτύωσης –τόσο πραγματικής όσο και δυνητικής– και εμπειρίας του χωρο-χρόνου (Αρβανίτη, 2013; Appadurai, 1990; Castells, 2010; Δαμανάκης, 2005, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό και εμπνευσμένος από τα πέντε «τοπία» του Appadurai (1990) και την κοινωνία των δικτύων/χώρο ροών του Castells (2010), ο όρος *eduscape - εκπαιδευτικό τοπίο* (Kynäslahti, 2001; Luke, 2006; Madsen, 2008), αναφέρεται στις παγκόσμιες ροές και τις τοπικές αλληλεξαρτήσεις και δίκτυα στην εκπαίδευση. Οι

παγκόσμιες ροές ιδεών και εμπειριών, εκπαιδευτικού κεφαλαίου, εκπαιδευτικών φορέων, γνώσης και τεχνολογίας συναντούν τις τοπικές ιδιαιτερότητες, αντιπαραθέσεις και αντιστάσεις και διαμορφώνουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο όρος «eduscape» θα μπορούσε να συμπυκνώσει και να εκφράσει τη ρευστότητα του πεδίου της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας τα δίκτυα (πραγματικά και δυνητικά) πολλαπλών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, τις παγκόσμιες ροές, τις αλληλεξαρτήσεις αλλά και τις τοπικές αντιστάσεις, έναντι των πιο στατικών μοντέλων για τις σχέσεις κέντρου-περιφέρειας (Appadurai, 1990), όπως του βασισμένου σε εθνοκεντρικές αντιλήψεις τριπολικού μοντέλου (του λεγόμενου *διασπορικού τριγώνου/τριπόλου*) της διασύνδεσης χώρας καταγωγής, της διασποράς και της χώρας υποδοχής ή και της αντίληψης περί «αυτονομίας» σε πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο των κοινοτήτων της διασποράς κατά την προσέγγιση των διασπορικών σπουδών (Δαμανάκης, 2007).

Κλείνουμε με τη διαπίστωση ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αποτελεί ένα πεδίο με πολλαπλές ιδιαιτερότητες και πολυπλοκότητα, που δύσκολα χαρτογραφείται, καθώς απευθύνεται σε ένα ετερογενές και συχνά υβριδικό μαθητικό δυναμικό. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό τοπίο που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αποσπασματικότητα στο πλαίσιο των παγκοσμιο-τοπικών αλληλεξαρτήσεων.

Κρίσιμης σημασίας ως προς τα παραπάνω είναι οι ελληνικές εθνικές πολιτικές, αντιλήψεις και στοχεύσεις σχετικά με την ελληνική διασπορά που εκδηλώνονται διαχρονικά με μια ανομοιογενή και συχνά διφορούμενη στάση απέναντί της. Στο πλαίσιο αυτό, βεβαίως, εγείρονται περαιτέρω προβληματισμοί σε επίπεδο ερευνητικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης και χάραξης πολιτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά: Ένα Σύγχρονο Πλαίσιο Εκπαιδευτικοπολιτικού Σχεδιασμού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, 175-199.

Δαμανάκης, Μ. (2006). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Κ. Χασιώτης, Ο. Κατσιαρδή-Hevіng, Ε. Α. Αμπατζή (επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15ος-21ος αι.* (σσ. 303-310). Βουλή των Ελλήνων.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18, 1-37.

Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της.* Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/

Κοκολάκη, Μ. (2021). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό κατά τα χρόνια της κρίσης: αποτίμηση και προοπτικές. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης, της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας*, Β, (σσ. 524–535). ΕΚΕΔΙΣΥ. https://ekedisi.gr/praktika-4oy-panellinioy-synedrioy-ekpaideysi-ston-21o-aiona-anaptyxi-tis-kritikis-skepsis-tis-dimioyrgikotitas-kai-tis-kainotomias/

Μαργαρώνη, Μ. (2011).Ο νόμος 4027/2011 για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: ζητήματα γλωσσικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου "1976-2011: 35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση" (σσ. 1-17). https://ins.web.auth.gr/index.php?lang=en&Itemid=254

Τριάρχη, Β. (2022). Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο (1815-2021): Η πορεία της ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη βαυαρική πρωτεύουσα. Στο Ε. Γρίβα (επιμ.), *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον*, Β, (σσ. 35-52).Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΥΠ.ΕΞ. Γ.Γ.Α.Ε. (2001). *Απόδημος Ελληνισμός*. https://www.eetaa.gr/ekdoseis/arxeia/091.pdf

Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά.*7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης,* (σσ. 1-7). ΕΔΑΕ.https://doi.org/10.12681/icodl.741

Ξενόγλωσση

Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy**.** *Theory, Culture& Society* 7. https://doi.org/10.1177/026327690007002017

Castells, M. (2010) *The Information Age Economy, Society, and Culture. Volume I. The Rise of the Network Society. 2nd ed.* Blackwell.

Kynäslahti, H. (2001). *Act Locally, Th/link Translocally. An Ethnographic View of the Kilpisjärvi Project*. PhD Thesis. University of Helsinki https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20051/actlocal.pdf?sequence=1

Labrianidis, L. & Pratsinakis, M. (2016). Greece's new Emigration at times of Crisis. *GreeSE Paper No.99*, LSE. https://eprints.lse.ac.uk/66811/1/GreeSE-No.99.pdf

Luke, C. (2006). Eduscapes: Knowledge Capital and Cultures. *Studies in Language and Capitalism,* 1, 97-120.

Madsen, U. A. (2008). Youth and Schooling in a Global Era. In K. Tranberg Hansen (Ed.), *Youth and the City in the Global South*, (pp. 151-173). Indiana University Press.

Venturas, L. (2016). 'Deterritorialising' the Nation: the Greek State and 'Ecumenical Hellenism'. In D. Tziovas, (Ed.) *Greek Diaspora and Migration since 1700: society, politics and culture*, (pp. 125-140). Routledge.

Η Εκπαίδευση και η Εργασία των Γυναικών στην Ελλάδα τον 20ο αιώνα

Κολιαμπή Δήμητρα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαθεοδώρου Αναστασία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέρμηγκα Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καραούλας Απόστολος

ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να εξετάσει τη θέσης της γυναίκας στην εκπαίδευση και στον παραγωγικό ιστό μέσα από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που βίωνε η ίδια στην Ελλάδα του 20ου αιώνα. Εξαιτίας του αναδρομικού χαρακτήρα της έρευνάς μας η εργασία μας εμπίπτει με τον θεματικό άξονα που ονομάζεται: "Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης". Η εκπαίδευση των γυναικών συσχετιζόταν άμεσα με τον οικονομικό ρόλο που οι ίδιες έπρεπε να υλοποιήσουν σύμφωνα με τις αντιλήψεις που επικρατούσαν σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία. Οι οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία μετέβαλλαν το μορφωτικό και κοινωνικό προφίλ των γυναικών. Σημεία σταθμοί σε αυτή την εξελικτική διαδικασία, η οποία δεν είναι γραμμική, για την κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού και την συνεπακόλουθη κοινωνική και οικονομική αναγνώριση αποτελούν: τα άρθρα της Καλλιρρόης Σιγανού-Παρρέν μέσα από την "Εφημερίς των Κυριών", η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 και του 1929, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, η Ευρωπαϊκή πορεία της χώρας και τα φεμινιστικά κινήματα. Η μη γραμμικότητα στην εξέλιξη της γυναικείας χειραφέτησης που αναφέρθηκε παραπάνω αφορά στην αργοπορία νομοθέτησης από την πολιτεία νόμων σχετικών με το "γυναικείο ζήτημα", σε συντηρητικά και πατριαρχικά καθεστώτα που συναντάμε κυρίως σε μη δημοκρατικά πολιτεύματα (π.χ. δικτατορία Μεταξά), στην αποδυνάμωση νομοθετημάτων στην εργασιακή και εκπαιδευτική πραγματικότητα κ.α. Σκοπός της ιστορικής μας ανασκόπησης είναι να προβληθεί ο διαχρονικός αγώνας των γυναικών για ισοτιμία στην παροχή μορφωτικών αγαθών αλλά και ο μετέπειτα αγώνας για την ισότιμη ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία. Για την εκμαίευση των παραπάνω πληροφοριών αξιοποιήθηκαν πρωτογενείς αλλά και δευτερογενείς πηγές. Οι κυριότερες πρωτογενείς πηγές που χρησιμοποιήθηκαν είναι: ψηφιακά τεκμήρια από το αποθετήριο Ελευθέριος Βενιζέλος και από την ψηφιακή συλλογή του ΑΠΘ αλλά και στατιστικά στοιχεία από την ψηφιακή βιβλιοθήκη της ΕΛΣΤΑΤ. Οι πρωτογενείς πηγές που χρησιμοποιήθηκαν επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από την ύπαρξη δευτερογενών πηγών, οι οποίες δρουν υποστηρικτικά στην παρουσίαση της εργασίας. Τα βασικά συμπεράσματα της βιβλιογραφικής έρευνάς μας μπορούν να σταχυολογηθούν στα εξής: α)

στην διαχρονικότητα του αγώνα των γυναικών για ισότητα στην εκπαίδευση και στην εργασία, β) στην διαχρονική θεσμική και οικονομική τους υποβάθμιση και γ) στην ύπαρξη μιας νομοθετικής και επιφανειακής προοδευτικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Ιστορία της εκπαίδευσης, Εκπαίδευση των γυναικών, Γυναίκες και εργασιακά δικαιώματα, Κοινωνική θέση των γυναικών

Abstract

This paper seeks to examine the position of women in education and in the productive fabric through the political, economic and social changes that she herself experienced in Greece in the 20th century. Due to the retrospective nature of our research, our work falls under the thematic axis called: "History of Pedagogy and Education". The education of women was directly related to the economic role that they themselves had to fulfill according to the concepts that prevailed in a male-dominated society. The economic and social changes that took place in Greek society changed the educational and social profile of women. Milestones in this evolutionary process, which is not linear, for the acquisition of the educational good and the consequent social and economic recognition are: the articles of Kallirrois Siganou-Parren through the "Efimeris ton Kyrion", the educational reform of 1913 and 1929, the educational reform of 1964, the European course of the country and the feminist movements. The non-linearity in the development of women's emancipation mentioned above refers to the delay in the state's enactment of laws related to the "women's issue", to conservative and patriarchal regimes found mainly in non-democratic states (e.g. Metaxa dictatorship), to the weakening of legislation in the working and educational reality, etc. The purpose of our historical review is to highlight the age-long struggle of women for equality in the provision of educational goods, but also the subsequent struggle for their equal inclusion in the production process. Primary and secondary sources were used to gather the above information. The main primary sources used are: digital documents from the Eleftherios Venizelos repository and from the AUTH digital collection as well as statistics from the ELSTAT digital library. The primary sources used are confirmed and strengthened by the existence of secondary sources, which support the presentation of the work. The main conclusions of our bibliographic research can be summarized in the following: a) the timelessness of women's struggle for equality in education and at work, b) their long-term institutional and economic degradation and c) the existence of a legislative and superficial progressiveness.

Keywords: History of education, Women's education, Women and labor rights, Women's social position

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ευρώπη κατά τον 20ο αιώνα αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ιστορία των κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών της γηραιάς ηπείρου. Στην αρχή του αιώνα, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα κορίτσια ήταν περιορισμένες και συχνά επικεντρώνονταν σε βασικές δεξιότητες και γνώση που θεωρούνταν κατάλληλες για τον παραδοσιακό τους ρόλο στην κοινωνία, ως σύζυγοι και μητέρες. Οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, οι κοινωνικές αναταραχές και οι οικονομικές μεταβολές, έφεραν σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών, κυρίως μετά την καταστροφική περίοδο των δύο Παγκόσμιων Πολέμων, επιδρώντας ουσιαστικά και δραστικά στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές και πρόοδοι που επηρέασαν τις δυνατότητες των γυναικών να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση και την εκπαίδευση. Αρχικά, η εκπαίδευση των κοριτσιών περιοριζόταν κυρίως σε βασικές γνώσεις, συχνά με έμφαση στα οικιακά καθήκοντα και τις κοινωνικές

δεξιότητες που θεωρούνταν απαραίτητες για τον ρόλο τους ως μελλοντικές σύζυγοι και μητέρες.

Τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα τα κοσμοϊστορικά γεγονότα οδήγησαν σε μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξαρτήτως φύλου και ταυτίστηκε με την πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας. Παρότι η εκπαιδευτική πρόοδος των κοριτσιών στην Ευρώπη τον 20ο αιώνα δεν ήταν ομοιόμορφη σε όλες τις χώρες και αντιμετώπισε πολλές προκλήσεις και αντιστάσεις, ωστόσο, η γενική τάση προς μεγαλύτερη ισότητα και πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που οδήγησαν στη βελτίωση της θέσης των γυναικών στην κοινωνία και στην οικονομία, ανοίγοντας νέες προοπτικές για τις μελλοντικές γενιές. Με την πάροδο των δεκαετιών, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις υιοθέτησαν νομοθεσίες και μεταρρυθμίσεις που ενίσχυσαν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, δημιουργώντας τις απαραίτητες συνθήκες για την αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών σε σχολεία, σε πανεπιστήμια και κατ' επέκταση στις επαγγελματικές και κοινωνικές δυνατότητες των γυναικών, συμβάλλοντας στην αναδιαμόρφωση του ρόλου τους στην ευρωπαϊκή κοινωνία.

Το ελληνικό κράτος προώθησε νομοθεσίες και μεταρρυθμίσεις που ενίσχυσαν την ισότητα στην εκπαίδευση, επιτρέποντας σε όλο και περισσότερα κορίτσια να φοιτούν στο σχολείο και να συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές δεν ήταν μόνο προϊόν της κρατικής πολιτικής, αλλά και αποτέλεσμα της δράσης γυναικείων οργανώσεων και των αγώνων για τα δικαιώματα των γυναικών.

2. Εκπαίδευση και εργασία των γυναικών μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο

Η Καλλιρρόη Σιγανού-Παρρέν ήταν μία από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος και της δημοσιογραφίας. Η δράση της επηρέασε καθοριστικά τις εξελίξεις που δρομολογήθηκαν σχετικά με το "γυναικείο ζήτημα" στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου. Το 1887, ίδρυσε την «Εφημερίδα των Κυριών», την πρώτη ελληνική εφημερίδα αφιερωμένη αποκλειστικά στις γυναίκες, με στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων τους και την ενημέρωσή τους για θέματα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά. Μέσα από την εφημερίδα, η Παρρέν προώθησε την ιδέα της εκπαίδευσης των γυναικών, την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία, θέτοντας τα θεμέλια για τις μελλοντικές κατακτήσεις του γυναικείου κινήματος στην Ελλάδα.

Η Παρρέν γνωρίζοντας την επίδραση του μορφωτικού αγαθού στην κοινωνική, πνευματική και οικονομική αναβάθμιση και ευημερία των γυναικών θα δώσει ιδιαίτερη αξία στην μόρφωση. Η ίδια άλλωστε ήταν απόφοιτος της Σχολής Σουρμελή, της Σχολής Καλογριών στον Πειραιά αλλά και του Αρσακείου. Μόλις σε ηλικία 17 ετών αναλαμβάνει την διεύθυνση των Παρθεναγωγείων Ανδριανούπολης και Οδησσού, ενώ παντρεύεται τον δημοσιογράφο Ιωάννη Παρρέν, ιδρυτή και διευθυντή του Αθηναϊκού Πρακτορείου Ειδήσεων (Περισκόπιο: Ελληνικό Φεμινιστικό Έντυπο, Αρχείο ΕΡΤ). Μέσα από την "Εφημερίς των Κυριών" καταφέρνει, το 1890, να λειτουργήσει στην Αθήνα η "Σχολή της Κυριακής των Απόρων Γυναικών και Κορασίων του λαού", όπου γίνονται δεκτά μόνο κορίτσια άνω των 10 ετών με "χρηστή διαγωγή" και ενδεικτικό εμβολιασμού (Σαλίμπα,2002). Βασικό της αίτημα όσον αφορά την εκπαίδευση των γυναικών, αποτελεί η μεικτή φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (Παρρεν,1910). Την σημαντικότητα και την αναγκαιότητα μιας γενικής μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση επισημαίνουν σε επιστολή τους το 1911 στον Ελευθέριο Βενιζέλο, οι γυναίκες του Λυκείου Ελληνίδων. Στην Ευρώπη, η σχολική εκπαίδευση έγινε κρατική υπόθεση κατά το πρώτο μισό του δέκατου ένατου αιώνα, καθώς τότε δημιουργήθηκαν οι πρώτοι κρατικοί φορείς με στόχο να επιβλέπουν και να προωθούν την ανάπτυξή της (Porcher,

2020). Την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση θα κατανοήσει το σωματείο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που θα ιδρυθεί το 1910, με κύριο στόχο την έκδοση βιβλίων στην δημοτική, αφού το γλωσσικό ζήτημα αποτελούσε ένα μεγάλο πρόβλημα για τον πληθυσμό και βασικό εμπόδιο για την μείωση του αναλφαβητισμού. Ένας εκ τον ιδρυτών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, θα αναμετρηθεί με τον κοινωνικό συντηρητισμό, τις ενδοαστικές αντιπαλότητες με αφορμή το γλωσσικό ζήτημα αλλά και τον αντίκτυπο που έχουν οι σοσιαλίζουσες ιδέες του, στην περίπτωση του Ανώτατου Δημοτικού Παρθεναγωγείου Βόλου το 1908 (Χαρίτος, 1993). Το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου, σύμφωνα με την Μαργαρώνη (2011), ήταν ιδιαίτερα καινοτόμο καθώς είχε ως σκοπό: "να χορηγηθούν σε αυτά όλες οι απαιτούμενες γνώσεις, ώστε να καταστούν πρότυπα μελλοντικών μητέρων και συζύγων" (σ. 31). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Αλέξανδρου Δελμούζου το 1908 προκάλεσε αντιδράσεις με αποκορύφωμα τον τερματισμό λειτουργίας του σχολείου το 1911 και την εκδίκαση της υπόθεσης στο Εφετείο Ναυπλίου το 1914 (Χαρίτος, 1993). Ο Αλέξανδρος Δελμούζος -έχοντας ολοκληρώσει τις παιδαγωγικές του σπουδές στην Γερμανία- θέλει να αλλάξει την αντίληψη για την παιδαγωγική στην Ελλάδα καθώς όχι μόνο τασσόταν υπέρ της δημοτικής στο γλωσσικό ζήτημα, αλλά και κατά της αυθεντίας του δασκάλου (Χαραλαμπίδης, 2008). Ένα θετικό βήμα για την ένταξη της γυναίκας στην εκπαίδευση αποτελεί η νομοθετική μεταρρύθμιση του 1913 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο, μέσα από τις εκπαιδευτικές εισηγήσεις του Δημήτρη Γληνού, ένα εκ των ιδρυτών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ο Δημήτρης Γληνός, ο οποίος διαθέτοντας υψηλή μόρφωση, συνέχισε τις σπουδές του, όπως ο Δελμούζος, στην Γερμανία και συγκεκριμένα στην Λειψία και στην Ιένα. Ο ίδιος ήρθε σε επαφή με την ιδέα του σχολείου εργασίας που στόχευε στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού και το κυριότερο ενδιαφερόταν για την ουσία της παιδαγωγικής (Πιτσιτάκης, 2017). Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η πολιτική φιλελευθεροποίησης της κυβέρνησης Βενιζέλου αποτελούν το πολιτικό και κοινωνικό υπόβαθρο αυτής της μεταρρύθμισης (Δημόπουλος, 2019). Οι μεταρρυθμίσεις του νομοσχεδίου του 1913 που αφορούν το γυναικείο ζήτημα είναι: α) τα εξάχρονα δημοτικά μικτά σχολεία, β) την δημιουργία τριετών αστικών σχολείων μετά το δημοτικό με πρακτικό προσανατολισμό σε αντικατάσταση των ανώτερων παρθεναγωγείων, γ) την ύπαρξη γυμνασίων θηλέων και αρρένων και δ) την ύπαρξη διδασκαλείων θηλέων και αρρένων (Ζιώγου Καραστεργίου, 2016). Το νομοσχέδιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα υπέρ προοδευτικό, καθώς οι μαθητές διαχωρίζονταν με βάση το οικονομικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο, το οποίο συχνά καθορίζεται από το κοινωνικό υπόβαθρο και το φύλο (Piekara, 2023). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η Παρρέν (1910) στέκεται σκωπτική και επιφυλακτική στις εξαγγελίες Βενιζέλου για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθώς περιέχουν αοριστίες. Στο ίδιο άρθρο της, θυμίζει στον πρόεδρο των φιλελευθέρων ότι οι Άγγλοι, που ο ίδιος θαυμάζει, μπορεί έως τότε να μην έχουν αποδώσει ψήφο στις γυναίκες αλλά έχουν περάσει νομοθετήματα που εξασφαλίζουν την προστασία της γυναίκας (Παρρέν, 1910). Άλλωστε, οι γυναίκες στην Ευρώπη είχαν ήδη αποκτήσει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση -σε ορισμένα προγράμματα σπουδών- ήδη από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα (Parker, 2015).



Εικόνα 1: Τα ιδρυτικά μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου Αλέξανδρος Δελμούζος, Δημήτρης Γληνός και Μανώλης Τριανταφυλλίδης σε φωτογραφία του 1915. Αθήνα, Φωτογραφικό Αρχείο Ε.Λ.Ι.Α.

[Πηγή: https://argolikivivliothiki.gr/2011/12/06/diki/e_02/]



Εικόνα 2: Μαθήτριες και διδάσκοντες του Παρθεναγωγείου Βόλου το 1910.

[Πηγή: https://argolikivivliothiki.gr/wp-content/uploads/2011/12/cebcceb1ceb8ceaecf84cf81ceb9ceb5cf82-cebaceb1ceb9-ceb4ceb9ceb4ceaccf83cebacebfcebdcf84ceb5cf82-cf84cebfcf85-ceb4ceb7cebccebfcf84ceb9.jpg]

Στις αρχές του 20ου αιώνα, η εφημερίδα "Εφημερίς των Κυριών" υποδέχεται με χαρά, μετά από τον μακρόχρονο αγώνα, δύο νομοσχέδια που αποτελούν τις πρώτες ενθαρρυντικές τομές για την χειραφέτηση των γυναικών και την σχέση γυναίκας-εργασίας. Το νομοσχέδιο του 1908 εισηγείται ότι οι γυναίκες μπορούν να δουλεύουν ως τηλεφωνήτριες και ως τηλεφωνικοί υπάλληλοι και ορίζει ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι μεταξύ 21-35 ετών, να έχουν δίπλωμα δασκάλας και να είναι ανύπαντρες (Παρρέν, 1908; Αβδελά 1987). Το επόμενο ενθαρρυντικό νομοσχέδιο είναι το 1911. Το νομοσχέδιο αυτό προκηρύσσει θέσεις εργασίας για γυναίκες γραφείς αλλά και θέσεις εργασίας για τις γυναίκες στην Επιθεώρηση Εργασίας (Αβδελά,1987). Ο συντηρητισμός της κοινωνίας απέναντι στον νόμο του 1911 είναι ιδιαίτερα έντονος. Στο ελληνικό κοινοβούλιο, εκφράστηκε από την πλευρά της αντιπολίτευσης καθώς υποστήριξε ότι διασαλεύονται τα ήθη και οι αξίες τις οικογένειας (Παρρέν,1911). Με αφορμή τις αυξανόμενες ανάγκες της βιομηχανίας για ειδικευμένους εργάτες, αλλά και για εργατικό δυναμικό ξεκινούν συζητήσεις για την παραγωγική διαδικασία (Thivend, 2020). Η Παρρέν (1908) για να καταδείξει την σημαντικότητα της εμπλοκής των γυναικών στην εργασία, τη συνδέει με την ισχνή εκβιομηχάνιση της χώρας και την μειωμένη αγροτική παραγωγή. Ωστόσο, θα ήταν ουτοπικό να θεωρηθεί ότι μόνο τα νομοθετήματα από μόνα τους μπορούν να φέρουν την κοινωνική αλλαγή. Η εργασιακή πραγματικότητα για τις γυναίκες οδηγεί την Παρρέν (1913) να επιστήσει την προσοχή των γυναικών καθώς οι ίδιες γίνονται θύματα εργασιακής εκμετάλλευσης. Η εκμετάλλευση αφορά την μη τήρηση ψηφισμένων ως τότε νομοθετημάτων για την γυναίκα που αγνοούνται και από τους εργοδότες τους, αλλά πολλές φορές και από τις ίδιες, όπως είναι η κατοχύρωση ευνοϊκού για αυτές ωραρίου, η αύξηση του ορίου ενηλικίωσης τους από τα 12 στα 15 έτη. Εκτός από την εργοδοτική συμπεριφορά, το σύνολο του εργατικού δυναμικού είναι αντιμέτωπο με ένα εργασιακό περιβάλλον ιδιαίτερα βλαβερό για την υγεία. Η περίπτωση των κλωστοϋφαντουργείων είναι χαρακτηριστική. Καθώς, πλήθος, γυναικών αντιμετώπισαν πνευμονικά νοσήματα, εξαιτίας της μεθόδου της απορρόφησης μέσω του στόματος του ακάθαρτου βαμβακιού ˙κύρια μέθοδος επεξεργασίας που εντοπίζεται στα κλωστοϋφαντουργία σε μια Ελλάδα που δεν έχει γνωρίσει την δική της βιομηχανική επανάσταση. Αυτή η πρακτική οδηγεί πολλές γυναίκες στον θάνατο (Παρρέν, 1913).

Η ήττα Βενιζέλου στις εκλογές του 1920 οδηγεί την Ελλάδα στην ανόρθωση του παλαιοκομματισμού. Η μικρασιατική καταστροφή αποτελεί το τέλος της Μεγάλης Ελλάδας του Ελευθερίου Βενιζέλου και δημιουργεί ένα μεγάλο ρεύμα προσφύγων. Η ανάγκη για εξεύρεση λύσεων μέσα σε ένα δυστοπικό περιβάλλον οδηγεί το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών σε ψήφισμα το 1923. Απευθύνεται έκκληση προς τον Ελευθέριο Βενιζέλο να επιστρέψει στην Ελλάδα και να συμβάλλει στην ρύθμιση της εσωτερικής πολιτικής κατάστασης.



Εικόνα 3: Ελληνόπουλα και Αρμένιοι πρόσφυγες σε στρατώνες κοντά στην Αθήνα (1923)

[Πηγή Library of Congress: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b676514dd2e50316JmltdHM9MTcxNT]

Το 1920 ιδρύεται η Ανωτάτη Γυναικεία Σχολή Γληνού στην Αθήνα που αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα (Μπέλλα, 2018). Η σχολή αυτή είναι από τις πρώτες εκπαιδευτικές δομές που στοχεύουν αποκλειστικά στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στις γυναίκες, ενισχύοντας τη θέση τους στην κοινωνία και ανοίγοντας νέους δρόμους για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Πράπα, 2016). Η Σχολή Γληνού προσφέρει ποικιλία μαθημάτων, καλύπτοντας τόσο τις ανθρωπιστικές όσο και τις θετικές επιστήμες, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των γυναικών και την προετοιμασία τους για διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Είναι ένα από τα ιδρύματα που συνέβαλαν σημαντικά στην αλλαγή των αντιλήψεων για τον ρόλο της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία της εποχής (Πράπα, 2016). Η ίδρυση και η λειτουργία της Σχολής Γληνού απηχεί από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις της εποχής, καθώς η περίοδος του μεσοπολέμου είναι μια εποχή σημαντικών αλλαγών και προόδου για τα δικαιώματα των γυναικών παγκοσμίως (Μπέλλα, 2018 & Πράπα, 2016).

Η γυναίκα αποτελεί το βασικό εργατικό δυναμικό σε μικρές βιοτεχνίες, που ασχολούνται με θέματα ένδυσης. Από τον Πίνακα 1 συλλέγονται τα παρακάτω δεδομένα σχετικά με την κατανομή του εργατικού δυναμικού σε επιχειρήσεις κοπής και ραφής ενδυμάτων, το 1920:

- Στις επιχειρήσεις με ασπρόρουχα η πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού είναι γυναίκες και μόλις 28% από αυτές είναι ηλικίας άνω των 18 ετών.
- Το συνολικό εργατικό δυναμικό στα ραφεία είναι σχεδόν κατά 51% γυναίκες. Από τις γυναίκες σχεδόν το 70% των γυναικών είναι μέχρι 18 ετών.

Πίνακας 1: Κατανομή του εργατικού δυναμικού στις επιχειρήσεις κοπής και ραφής ενδυμάτων, 1920

Είδος επιχείρησης	Γυναίκες μέχρι 18	Γυναίκες άνω των 18	Σύνολο γυναικών	Άνδρες μέχρι 18	Άνδρες άνω των 18	Σύνολο ανδρών
Ασπρόρουχα	273	135	408	4	7	11
Ραφεία	1.983	889	2.872	971	1.557	2.528
Σύνολο	2.256	1.024	3.280	975	1.564	2.539

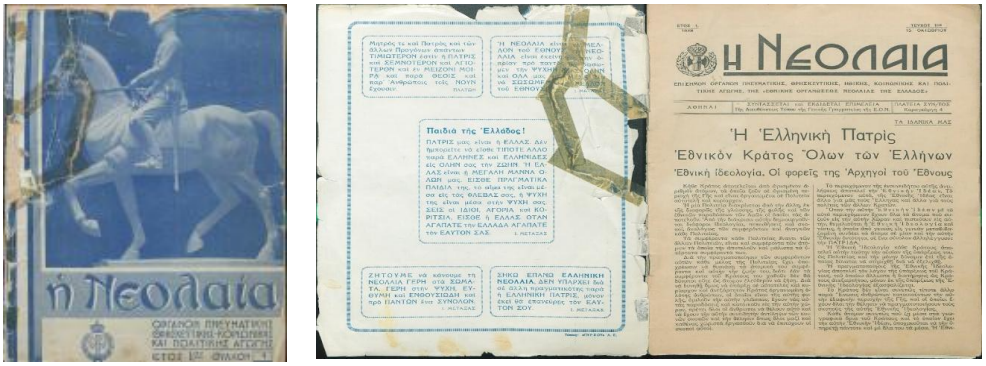
Δευτερογενής Πηγή: Σαλίμπα, Ζ. (2002) Γυναίκες εργάτριες στην ελληνική βιομηχανία και στη βιοτεχνία (1870-1922), Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, σ. 92. Αθήνα. (https://www.bing.com/ck/a?!&&p=582789e8efcd35b)

Το γυναικείο εργατικό δυναμικό στην καπνοβιομηχανία, σύμφωνα με την απογραφή του 1920 είναι 48,50%. Από αυτές το 10,72% είναι κάτω των 18 ετών και το 37,74% άνω των 18 ετών. (Σαλίμπα, 2002). Από τα παραπάνω δεδομένα μπορούν να προκύψουν τα εξής δύο πολύ σημαντικά συμπεράσματα: α) οι γυναίκες αποτελούσαν κυρίαρχη εργατική δύναμη σε βιομηχανίες και βιοτεχνίες, β) η εργασία κάτω των 18 ετών είναι υπαρκτή και ιδιαίτερα σε επιχειρήσεις ένδυσης, γ) η εργασιακή δυστροπία υφίσταται έντονα και για τα δύο φύλα.

Το 1928 ο Ελευθέριος Βενιζέλος είναι ο αδιαφιλονίκητος νικητής των εκλογών. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της πολιτικής του. Δύο σημαντικές προσωπικότητες στο Υπουργείο Παιδείας ασκούν μεγάλη επιρροή, ο Κ.Β. Γόντικας και ο Γ. Παπανδρέου. Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929 του τότε Υπουργού Παιδείας Κ.Β. Γόντικα αποτελούν προϊόντα της σκέψης του ίδιου Υπουργού από την προηγούμενη θητεία του και φανερώνουν την πίστη του ίδιου για ρηξικέλευθες αλλαγές (Τσίντζα, 2019). Αναφορικά με το γυναικείο ζήτημα ορίζουν: α) την εξαετή δημοτική μικτή εκπαίδευση, β) την δημιουργία οικοκυρικών σχολείων, τα οποία θεωρούνται κατώτερα επαγγέλματα, γ) την τοποθέτηση των ανώτερων παρθεναγωγείων στην θέση των αστικών του 1913, δ) την ύπαρξη γυμνασίων θηλέων και αρρένων στα αστικά κέντρα και την ύπαρξη μεικτών στην επαρχία, ε) την ύπαρξη διδασκαλείων αρρένων, θηλέων και μικτών, ζ) την θεσμοθέτηση νυχτερινών σχολείων, για αναλφάβητους ενήλικες και αναλφάβητες γυναίκες (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2016). Τα νομοσχέδια του 1929, αν και συνεχίζουν να αναγνωρίζουν το γυναικείο ζήτημα καθώς και το μεγάλο πρόβλημα αναλφαβητισμού, φέρνουν στο προσκήνιο την διαίρεση του γυναικείου πληθυσμού σε ανώτερες και κατώτερες τάξεις. Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι ευγενείς γυναίκες δεν αντέχει την αντιπαράθεση με την πραγματικότητα έξω από την τάξη, αποκαλύπτοντας την επιφανειακή εκπαίδευση και την έλλειψη βασικών δεξιοτήτων (Parker, 2015). Αυτή η κοινωνική διαίρεση φέρνει την αντίδραση του Γληνού, καθώς στη θέση των "Αστικών Σχολείων", του 1913, μπαίνουν τα Ανώτερα Παρθεναγωγεία (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2016). Ο Γ. Παπανδρέου, ως Υπουργός Παιδείας συμβάλλει στην ανέγερση κτιριακών υποδομών καθώς μόνο την περίοδο 1928-1932 αναγέρθηκαν 3.167 εκπαιδευτήρια, σύμφωνα με το σημείωμα του ίδιου σχετικά με τον αριθμό των διδακτηρίων που ανεγέρθηκαν επί κυβερνήσεως Καποδιστρίου και επί των κυβερνήσεων Φιλελευθέρων. (1932).

Το κραχ του χρηματιστηρίου της Νέας Υόρκης στα τέλη του 1920 επηρεάζει την οικονομία της δεκαετία του 1930. Στις αρχές αυτής της δεκαετίας, η Ελλάδα βρίσκεται σε συνθήκες πολιτικής αστάθειας, οι οποίες οδηγούν στην επιβολή της δικτατορίας Μεταξά. Στις 11 Φεβρουαρίου του 1934 επιτρέπεται για πρώτη φορά στις γυναίκες να ψηφίσουν στις δημοτικές εκλογές. Οι γυναίκες που μπορούν να συμμετάσχουν στην διαδικασία, πρέπει να τηρούν δύο προϋποθέσεις: α) να είναι άνω τον 30 ετών και β) να διαθέτουν τουλάχιστον απολυτήριο δημοτικού. Περιπαιχτικοί διάλογοι αναφορικά με το εκλογικό δικαίωμα των γυναικών κοσμούν δημοσιεύματα της εποχής, όπως στο

Έθνος (1934) που έχει με τίτλο: "Τα Οριστικά Αποτελέσματα". Σε αυτό το φανταστικό σκετς δύο γυναίκες καταλήγουν στο τμήμα, εν αναμονή των οριστικών αποτελεσμάτων, και αφήνουν τους άνδρες τους χωρίς να έχουν μαγειρέψει. Ουσιαστικά όμως, στην πράξη η γυναίκα την περίοδο του Μεσοπολέμου, αποδυναμώνεται. Πλειάδα καταγγελιών γίνονται για διαγωνισμούς που ακυρώνονται όταν επιτυγχάνουν πολλές γυναίκες και την θέση τους καταλαμβάνουν άνδρες κάτι που εντοπίζεται και σε ανώτερο επίπεδο όταν σωρεία νέων νομοθετημάτων θέτουν όλο και με μεγαλύτερη σαφήνεια τα όρια συμμετοχής των γυναικών (Αβδελά, 1987). Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά -που θα επιβληθεί στις 4 Αυγούστου του 1936- συντηρητικοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Καταργεί τη μεικτή φοίτηση στα σχολεία αποδίδοντας έντονα εθνικά χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση. Σε μία προσπάθεια της κυβέρνησης να πατρονάρει την νεολαία της εποχής, εκδίδει το περιοδικό «ή Νεολαία», με στόχο να προωθήσει την εθνική της ταυτότητα αλλά και την Εθνική Οργάνωση Νεολαίας-ΕΟΝ.



Εικόνα 4: Περιοδικό «ή Νεολαία» 15 Οκτωβρίου του 1938 (Πηγή: https://goo.gl/photos/p1vcwRFF48UwvX9UA)



Εικόνα 5: Εθνική Οργάνωση Νεολαίας - Ε.Ο.Ν. (Πηγή: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=2a922584c3638406Jmltd)

3. Εκπαίδευση και εργασία των γυναικών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έως τη Δικτατορία

Η Ελλάδα μετά την λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου βρίσκεται στη δίνη ενός αιματηρού εμφυλίου πολέμου (1946-1949). Με την υπογραφή του σχεδίου Σουμάν (1951) και την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (1952), βασική επιδίωξη και δέσμευση των κρατών καθίσταται η στήριξη και η προώθηση ενός πολυεθνικού συστήματος που κινείται σε οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς άξονες, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα ζωής όλων των πολιτών που ζουν μέσα στην Ευρώπη (Garnier, 2020). Η οικονομία της Ελλάδας στις αρχές της δεκαετίας του '50 αντιμετωπίζει ιδιαίτερα έντονα προβλήματα. Η ολοένα και δυσχερέστερη οικονομική κατάσταση της Ελλάδας περιγράφεται σε υπόμνημα του προέδρου του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Πειραιά, Π. Κάντζια, το 1952, στο οποίο προτείνονται και τρόποι αντιμετώπισης για την βελτίωση της οικονομικής κατάστασης.

Κατά τις δεκαετίες '50 –'70, η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση αυξάνεται σταδιακά, με περιορισμένες, ωστόσο, ευκαιρίες σε σχέση με τους άνδρες.

Τα κορίτσια έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συνεχίσουν την φοίτησή τους μετά το δημοτικό σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια. Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών μπορεί να αποδοθεί ποσοτικά μέσα από τα αποτελέσματα της απογραφής του 1951 της ΕΛΣΤΑΤ. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, από το συνολικό πληθυσμό των μη γνωρίζοντες γραφή και ανάγνωση, το 66 % είναι γυναίκες, από το σύνολο αυτών που δεν διαθέτουν απολυτήριο Γυμνασίου, το 44,9% είναι γυναίκες και μόλις το 21,4% είναι γυναίκες που διαθέτουν πτυχίο Ανώτατης Σχολής. Από τα παραπάνω δεδομένα, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα: α) το ποσοστό των αναλφάβητων γυναικών την δεκαετία του '50 είναι ιδιαίτερα υψηλό, όπως και το γενικότερο ποσοστό των αναλφάβητων, β) το ήμισυ σχεδόν των γυναικών δεν διαθέτουν απολυτήριο Γυμνασίου ενώ, γ) μόλις το 1/5 από το συνολικό πληθυσμό που έχουν πτυχίο Ανώτατης Σχολής είναι γυναίκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1954, οι γυναίκες καθηγήτριες και δασκάλες σε όλες τις βαθμίδες ήταν 776 ενώ οι άντρες ήταν 1.368, σχεδόν διπλάσιοι (ΕΛΣΤΑΤ, 2006).

Η κυβέρνηση Καραμανλή, στις 19 Φεβρουαρίου 1956, αναγνωρίζει το δικαίωμα των γυναικών του εκλέγειν και του εκλέγεσθε. Ένα δικαίωμα που σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως δυτικές, είχε δοθεί κατά την διάρκεια του μεσοπολέμου. Η απόδοση του δικαιώματος αυτού, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς τον εξευρωπαϊσμό της χώρας. Το 1957 η Ελλάδα με την Συνθήκη της Ρώμης γίνεται μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), η οποία είχε οικονομικό χαρακτήρα και δεν προέβλεπε κάποια κοινή αρχή στον τομέα της εκπαίδευσης. Η επιδίωξη, όμως, μιας οικονομικής συνεργασίας μεταξύ των κρατών αυτών έφερε στην επιφάνεια εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως την ανάγκη αναγνώρισης των σπουδών και την ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς στο πλαίσιο της Ε.Ο.Κ. προβλέπεται η δυνατότητα μετακίνησης από τη μια χώρα στην άλλη (Σταμέλος, 2009). Η ευρωπαϊκή οικοδόμηση έφερε στο προσκήνιο διάφορες αντιλήψεις αναφορικά με το κράτος πρόνοιας, τους αντίστοιχους ρόλους των δημόσιων αρχών και των ιδιωτικών πρωτοβουλιών στη διάρθρωση των δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Porcher, 2020).

Πίνακας 2: Επίπεδο Εκπαίδευσης κατά φύλο στην απογραφή πληθυσμού του 1951

Φύλο	Αγράμματοι	Μη έχοντες απολυτήριο Γυμνασίου	Έχοντες πτυχίο Ανώτατης Σχολής
Αμφοτέρων των Φύλων	2.455.676	4.740.609	83.893
Σύνολο Ανδρών	837.472	2.610.750	65.934
Σύνολο Γυναικών	1.618.204	2.129.859	17.959

Πηγή: Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 7ης Απριλίου του 1951. (1958). Πίνακές Δημογραφικών και Κοινωνικών Χαρακτηριστικών του πληθυσμού,2,σ.294. Αθήνα: Ελληνική Στατιστική Αρχή Ψηφιακή Βιβλιοθήκη (ΕΛΣΤΑΤ). Ανακτήθηκε από:

http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095557&p_derive=book&p_topic=10007862

Το μορφωτικό προφίλ των γυναικών την δεκαετία του '60, όπως προκύπτει από την απογραφή της ΕΛΣΤΑΤ το 1961 προσφέρει δύο πολύ σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση του με το αντίστοιχο των ανδρών και με τη κατανομή του μορφωτικού επιπέδου εντός του γυναικείου πληθυσμού. Σε σχέση, λοιπόν, με τον γενικό πληθυσμό που δεν έχουν γνώση γραφής και ανάγνωσης, το 79,5% είναι γυναίκες. Από το σύνολο αυτών που διαθέτουν απολυτήριο γυμνασίου, το 43% είναι γυναίκες ενώ από το σύνολο αποφοίτων Ανωτάτων Σχολών, το 51,6% είναι γυναίκες. Εντός του γυναικείου πληθυσμού, το 27,3% δεν έχουν γνώση γραφής και ανάγνωσης, μόλις το 6,2% έχει απολυτήριο γυμνασίου, ενώ μόνο το 0,88% έχει αποφοιτήσει από κάποια Ανώτατη Σχολή. Λαμβάνοντας υπόψιν τα προαναφερθέντα σημειώνονται: α) ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά των γυναικών έναντι των ανδρών που χαρακτηρίζονται ως μη γνωρίζοντες γραφή και ανάγνωση, β) ισόποση αντιστοιχία μεταξύ ανδρών γυναικών που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και γ) σχεδόν το ήμισυ του συνολικού πληθυσμού που έχει αποφοιτήσει από ανώτατες σχολές είναι γυναίκες. Αναφορικά με το γυναικείο πληθυσμό της έρευνας: α) περισσότερο από το ¼ των γυναικών δεν έχουν γνώση γραφής και ανάγνωσης, β) ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το ποσοστό των γυναικών που έχει καταφέρει να αποφοιτήσει από το γυμνάσιο και γ) το ποσοστό των γυναικών που έχει αποφοιτήσει από ανώτατες σχολές είναι ελάχιστο. Επομένως, η φοίτηση για τις γυναίκες σε Ανώτατες Σχολές είναι ιδιαίτερα δύσκολη έως ανύπαρκτη.

Η δεκαετία του 1960 αποτελεί μια έντονη περίοδο πολιτικής αστάθειας. Η έξοδος του Καραμανλή από την χώρα οδηγεί στην ανάδειξη της κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου. Στο πλαίσιο την πρωθυπουργικής του θητείας -δίνοντας έμφαση στην παιδεία- αναλαμβάνει παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας και το 1964 επιχειρεί να μεταρρυθμίσει την εκπαίδευση με την βοήθεια του Ε. Παπανούτσου. Ο Παπανούτσος γνωρίζοντας πολλές ξένες γλώσσες, έχοντας σπουδάσει θεολογία, φιλολογία, φιλοσοφία και παιδαγωγικά στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Βερολίνου, Τυβίγγης και Παρισιού, υπηρέτησε την ελληνική εκπαίδευση σε διάφορες θέσεις. Προσπάθησε από νωρίς να αξιοποιήσει τις γνώσεις του για τα εκπαιδευτικά θέματα της Ελλάδος. Βοηθούμενος και από τους δύο Υφυπουργούς Παιδείας, Λουκή Ακρίτα και Γεώργιο Μυλωνά, θα συντάξει ένα νόμο (Ν. 4379/64), που να ανανεώνει και εξελίσσει την Ελληνική Εκπαίδευση (προγράμματα, δομή, βιβλία, προσωπικό κ.ά.) (Κεραμιτσόπουλος, 2018). Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια, ερχόταν μετά από μια μακρά περίοδο που οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί ήταν κάτι παραπάνω από αναγκαίο να αντικατοπτριστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η πολιτική της Ένωσης Κέντρου του Γ. Παπανδρέου έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση, συνδέοντάς την με την οικονομία και έθεσε τη βάση για τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Χαραλάμπους, 1990; Ζιώγου- Καραστεργίου 2016).

Πίνακας 3: Συνολικός Πληθυσμός 10 ετών και άνω, κατά φύλο ηλικία και επίπεδο μόρφωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961.

Φύλο	Σύνολο	Απόφοιτοι Ανωτάτων Σχολών	Απόφοιτοι Γυμνασίου	Αγράμματοι
Σύνολο Ανδρών & Γυναικών	6.888.100	129.000	516.200	1.220.000

Σύνολο Ανδρών	3.332.800	97.600	294.600	250.000
Σύνολο Γυναικών	3.555.300	31.400	221.600	970.000

Πηγή: Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961. (1962). Δειγματική Επεξεργασία- Εκπαίδευση (Επίπεδο γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης), 2, σ.15. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: (http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095562&p_derive=book&p_topic=10007862)

Από την απογραφή της ΕΛΣΤΑΤ (1961), αντλούνται δεδομένα και για την θέση της γυναίκας στην εργασία. Από το σύνολο του πληθυσμού και των δύο φύλων που εργάζονται ως μισθωτοί, το 25,2% είναι γυναίκες. Το 64,55% του συνολικού πληθυσμού χαρακτηρίζονται ως συμβοηθούμενα και μη αμειβόμενα μέλη της οικογένειας και είναι γυναίκες. Μόλις το 12,4% αυτών που είναι αυτο-απασχολούμενοι και εργάζονται για τους ίδιους είναι γυναίκες, ενώ μόνο το 11% των γυναικών έχουν θέση εργοδότη. Συνολικά, α) Μόλις το ¼ των γυναικών εργάζεται σε μισθωτή εργασία, β) μεγάλο ποσοστό των γυναικών εργάζεται υποστηρικτικά και χωρίς μισθό, γ) μικρό ποσοστό γυναικών είναι αυτο-απασχολούμενες, δ) μικρό ποσοστό των γυναικών έχει θέση εργοδότη στην εργασία του. Συνεπώς, κοινωνικοί περιορισμοί και φραγμοί οδηγούν την γυναίκα στην μη αναγνώριση της εργασίας της.

Πίνακας 4: Οικονομικά ενεργοί, κατά φύλο και θέση στο επάγγελμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961

	Σύνολο	**Εργοδότες**	**Εργαζόμενοι για τους ίδιους**	**Συμβοηθούμενοι και μη αμειβόμενα μέλη της**	**Μισθωτοί**
Σύνολο Άνδρες & Γυναίκες	**3.663.100**	**99.300**	**1.181.700**	**1.030.000**	**1.209.900**
Σύνολο Ανδρών	**2.458.400**	**88,500**	**1.035.500**	**365.700**	**905.300**
Σύνολο Γυναικών	**1.204.700**	**10.800**	**146.200**	**664.300**	**304.600**

Πηγή: Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961. (1962). Δειγματική Επεξεργασία- Απασχόληση (Οικονομικά ενεργός πληθυσμός, απασχολούμενοι και άνεργοι, ώρες εργασίας), 3, σ.23. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: (http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095563&p_derive=book&p_topic=10007862)

4. Εκπαίδευση και εργασία των γυναικών στη Μεταπολίτευση

Η θέση της γυναίκας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, παρόλες τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν με σκοπό την ωφέλεια των γυναικών, τελικά δεν άλλαξαν σημαντικά την κοινωνική της θέση. Άλλωστε, η ισότητα που πρεσβεύει η νομοθεσία,

σε καμία περίπτωση, δεν αμβλύνει την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Για παράδειγμα, τη δεκαετία του 1970, παρόλο που η γυναίκα εργάζεται, περιορίζεται στην άσκηση συγκεκριμένων μόνο επαγγελμάτων και δεν κατέχει καθόλου ανώτερες θέσεις στην επαγγελματική ιεραρχία, φαινόμενο γνωστό και ως «Γυάλινη Οροφή».

Η πτώση της Χούντας το 1974, το δημοψήφισμα της 8ης Δεκεμβρίου του ίδιου έτους καθώς και η επάνοδος του Καραμανλή στο πολιτικό σκηνικό δημιουργούν μια νέα εποχή για την Ελλάδα. Σταδιακά οροθετείται ένα κλίμα πολιτικής και κοινωνικής σταθερότητας μέχρι το τέλος της δεκαετίας του ΄70. Από το 1980, επέρχεται η αλλαγή στο πολιτικό-οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον με την επικράτηση του κόμματος του Α. Παπανδρέου. Η γυναίκα φιλελευθεροποιείται μέσω του οικογενειακού δικαίου, καθώς θεσμοθετείται ο πολιτικός γάμος (1982) και καταργείται η ποδιά, το ίδιο έτος. Ο αποσυντηρητισμός αυτός της ελληνικής κοινωνίας, οδηγεί στην εκπαιδευτική αναβάθμιση των γυναικών, καθώς οι γυναίκες που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι 50.204 έναντι του συνολικού πληθυσμού των εισαχθέντων φοιτητών που είναι 121.116 (ΕΛΣΤΑΤ, 2006). Πλέον, ο κοινωνικός συντηρητισμός που συναντάται και εκφράζεται προς την γυναίκα έχει περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ο αποκλεισμός της γυναίκας προέρχεται από βαθιές κοινωνικές πεποιθήσεις που ταυτίζουν την θέση εργασίας και την μόρφωση της, με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη σύνδεση της με την έννοια της φροντίδας, της στοργής και της υπομονής. Φτάνοντας στη δεκαετία του ’80, μεγάλο ποσοστό γυναικών που εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση, εντοπίζεται σε ανθρωπιστικές ή κοινωνικές σχολές (Ηλιού, 1988). Στην κοινωνία που καυχιέται για την ανάπτυξη όλων των επιστημών, δεν δόθηκε καμία άδεια για την άσκηση επαγγελμάτων, όπως η ιατρική στις γυναίκες (Piekara, 2023). Παρατηρώντας τον Πίνακα 4, οι γυναίκες που κατέχουν κάποια θέση στην ακαδημαϊκή κοινότητα περιορίζονται στο ρόλο του βοηθού ή του επιμελητή. Ωστόσο, σε μελέτη το 1981, το 60% των γυναικών απάντησε ότι εργάζεται εκτός σπιτιού μόνο για οικονομικούς λόγους. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των γυναικών από την εργασία είναι είτε η απαγόρευση της εισόδου των γυναικών σε ορισμένα επαγγέλματα, είτε οι διάφοροι τρόποι αποβολής των γυναικών από τα επαγγέλματα, άμεσοι και έμμεσοι (Δεμέστιχα, κ.α., 2024).

Πίνακας 5: Ποσοστά Γυναικών που διδάσκουν στην κάθε ακαδημαϊκή Βαθμίδα κατά μεγάλες επιστημονικές Περιοχές (1977)

Επιστήμες	Καθηγητές	Υφηγητές	Επιμελητές	Βοηθοί
Θετικές	2,6	11,1	16,0	33,6
Ιατρικές	4,8	6,9	18,5	30,1
Θεωρητικές	8,6	4,8	35,0	62,9

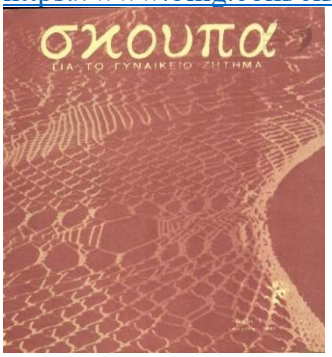
Δευτερογενής Πηγή:Ηλιού Μ. (1988). Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;

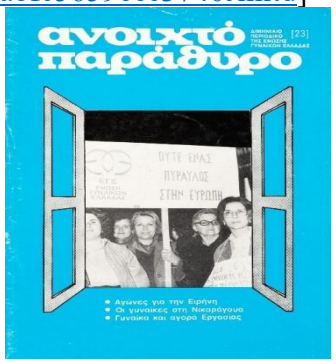
Το 1981 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, που αποτέλεσε το θεσμικό σωματείο έκφρασης της προσπάθειας των γυναικών για ισότητα. Τα φεμινιστικά περιοδικά της δεκαετίας του ’80 λειτουργούν ως πομποί επικοινωνίας και αποτελούν τον κυριότερο τρόπο έκφρασης των φεμινιστικών ιδεών και των ιδεολογικών ζυμώσεων πάνω σε θέματα ισότητας και αφύπνισης των γυναικών. Η εξωτερική εμφάνιση της γυναίκας τις δεκαετίες ’80 και ’90 συγκεντρώνει τα πυρά του φεμινιστικού κινήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αντίθεσης των φεμινιστικών οργανώσεων, στα πρότυπα ομορφιάς της εποχής, αποτελεί η διαμαρτυρία των γυναικών το 1981, με αφορμή τα καλλιστεία. Στο τέλος της δεκαετίας του ‘80 θα κυκλοφορήσουν περιοδικά όπως το “Playboy” και το “ΚΛΙΚ” (Τουμασάτος, 2020),

περιοδικά που συνδέονται με την εμπορευματοποίηση του γυναικείου σώματος και συμβάλλουν στον κοινωνικό αμοραλισμό. Στη δεκαετία του ‘80 παρουσιάζονται δύο παράλληλες πραγματικότητες για την γυναίκα. Πρώτον, εντοπίζεται η ανάγκη για ισότητα και αναβάθμιση της κοινωνικής θέσης της γυναίκας με την αύξηση των οργανώσεων και μέσων που εργάζονται για την ισότητα και την αφύπνιση της κοινωνικής της ταυτότητας και του μορφωτικού της επιπέδου, εξαιτίας της ευρωπαϊκής πορείας της χώρας. Καθώς υπήρξε η αναπόφευκτη σύγκριση της θέσης της γυναίκας στην Ελλάδα με τα υπόλοιπα μέλη της ευρωπαϊκής κοινότητας. Δεύτερον, παρατηρείται η συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ελλιπούς κοινωνικής αναγνώρισης και το ασφυκτικό πλαίσιο που διαμορφώνουν συνειδητά τα κοινωνικά πρότυπα επηρεάζοντας άμεσα την εικόνα της και έμμεσα την σκέψη και την συμπεριφορά της γυναίκας.



Εικόνα 6: Φεμινιστική Διαμαρτυρία του 1981 με αφορμή τα καλλιστεία
[Πηγή ΤΑ ΝΕΑ:
https://www.bing.com/ck/a?!&&p=3abfc5659eee3740Jmltd]





Εικόνα 7: Ελληνικά Φεμινιστικά Περιοδικά
[Πηγή: https://www.bovary.gr/faces/popular/eleytheros-feministikos-typos-stin-ellada]

Την δεκαετία του ΄90, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η ευρωπαϊκή επίδραση παίζει καθοριστικό ρόλο για την αναβάθμιση του τρόπου αντίληψης της εκπαιδευτικής πράξης, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), θεσμοθετείται το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων, ενώ ενισχύονται περαιτέρω και τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα κοινής δράσης των κρατών (Πασιάς, 2006). Με τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1998) γίνεται μια προσπάθεια να δομηθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο, ενθαρρύνοντας την κινητικότητα των φοιτητών μέσω του προγράμματος Erasmus (1987). Οι όποιες αναδιοργανώσεις προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία, επηρέασαν τις μετέπειτα μεταρρυθμίσεις στην ευρωπαϊκή σχολική εκπαίδευση, λόγω της ανάγκης του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στο σύστημα παραγωγής και έθεσαν πολλά ερωτήματα αναφορικά με την προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, χ.χ.; Garnier, 2020; Porcher, 2020).

Αναλύοντας την θέση της γυναίκας στην εργασία, όπως προκύπτει από την απογραφή της ΕΛΣΤΑΤ (1991), παρατηρείται πως: α) από το σύνολο των εργοδοτών και των δύο φύλων μόλις το 18,25% είναι γυναίκες, β) από το σύνολο των αυτο-απασχολούμενων, το 18,76% είναι γυναίκες, γ) το 35,2% των μισθωτών είναι γυναίκες και δ) το 59,2% των γυναικών δηλώνουν ότι είναι συμβοηθούμενα και μη αμειβόμενα μέλη του νοικοκυριού. Από την απογραφή μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα: α) οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν τον ρόλο του συμβοηθούμενου και μη αμειβόμενου μέλους στην οικογένεια, αν και έχει μειωθεί σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία, β) το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται ως μισθωτές έχει αυξηθεί, γ) παρουσιάζεται άνοδος των γυναικών που εργάζονται ως εργοδότες ή είναι αυτο-απασχολούμενες, αν και αυτό γίνεται με αργούς ρυθμούς.

Πίνακας 7: Απασχολούμενοι κατά φύλο και θέση στο επάγγελμα κατά την απογραφή πληθυσμών του 1991

Φύλο	Σύνολο	Εργοδό-τες	Εργαζό-μενοι για δικό τους λογαριασμό	Μισθωτοί	Συμβοηθούμενοι και μη αμειβό-μενα μέλη του νοικοκυριού
Αμφοτέρων των φύλων	**3.571.957**	**262.367**	**1.089.102**	**1.945.913**	**230.298**
Σύνολο Ανδρών	**2.484.704**	**214.492**	**884.830**	**1.261.112**	**93.954**
Σύνολο Γυναικών	**1.087.253**	**47.875**	**204.272**	**684.801**	**136.344**

Πηγή: Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού-Κατοίκων της 17ης Μαρτίου 1991. (1998).Οικονομικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. 3(γ). σ. 366. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: (http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095611&p_derive=book&p_topic=10007862)

Μέχρι το τέλος αυτής της δεκαετίας παρατηρείται φθορά των φεμινιστικών οργανώσεων εξαιτίας της πολυδιάσπασης των γυναικείων κινημάτων, έλλειψη κοινής οργάνωσης και επικοινωνίας αλλά και υιοθέτηση ανώδυνων νομοθετημάτων τόσο από το κράτος όσο και από τα επιμέρους κόμματα στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού τους (Σαμίου, 2017). Η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των γυναικών και η ένταξή τους στην εργασία -αν και σε θέσεις χαμηλού κοινωνικού κύρους- δίνει στη γυναίκα την εντύπωση ότι η ισότητα είναι κοντά και με τη πάροδο του χρόνου οδηγείται στην αναγνώριση της θέσης της. Ωστόσο, τα κοινωνικά πρότυπα για την θέση, την εικόνα και τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των γυναικών, που διαμορφώνονταν μέσα από τα περιοδικά όπως, το "ΚΛΙΚ" και το "Nitro", αλλά και από τα ιδιωτικά τηλεοπτικά κανάλια και τα προβαλλόμενα πρότυπα της εποχής συνέβαλαν στην ποιοτική υποτίμηση των γυναικών. Η γυναίκα βρέθηκε αντιμέτωπη είτε με την κοινωνική επιβολή για την αποκλειστική ανάληψη του ρόλου της μητέρας -παρέχοντας την φροντίδα της στα μέλη της οικογένειας- είτε του ρόλου της γυναίκας -μέσα από την υπερσεξουαλικοποίηση του σώματός της.

Η γυναίκα, παρότι διαθέτει πλέον το μορφωτικό επίπεδο για να καταλάβει την θέση της μέσα στο κοινωνικό σύνολο, εξαιτίας των κοινωνικών προτύπων και στερεοτύπων που συνδέονται με το φύλο της, δεν της επιτρέπουν να αναγνωρίσει την θέση της προτάσσοντας ιδεολογικά και πολιτικά ερωτήματα για τον κοινωνικό της

ρόλο. Μεγάλο μέρος των γυναικών θα αποϊδεολογικοποιήσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, οδηγώντας αναπόφευκτα σε νέες κοινωνικές ανισότητες με την έλευση του 21ου αιώνα.

5. Συμπεράσματα

Η πορεία της γυναίκας στην εκπαίδευση και στον χώρο εργασίας από το 1920 έως σήμερα παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές και προόδους, αλλά και συνεχιζόμενες προκλήσεις. Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα γνώρισε σημαντικές μεταρρυθμίσεις και βελτιώσεις. Από την αρχική έμφαση στις βασικές δεξιότητες και οικιακές σπουδές, οι γυναίκες αρχίζουν να αποκτούν πρόσβαση σε ανώτερες μορφές εκπαίδευσης και να αναβαθμίζουν την κοινωνική και οικονομική τους θέση. Σημαντικά γεγονότα όπως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913, οι μεταρρυθμίσεις του 1929 και του 1964, και η ευρωπαϊκή πορεία της χώρας, συνέβαλαν στην προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Γυναικείες οργανώσεις και φεμινιστικά κινήματα έπαιξαν επίσης καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία.

Ο Δελμούζος, ο Γληνός και ο Παπανούτσος υπήρξαν σημαντικές προσωπικότητες των παιδαγωγικών μεταρρυθμίσεων που συνέβησαν στον ελλαδικό χώρο και αναδιαμόρφωσαν το ρόλο της γυναίκας στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη κοινωνία. Ωστόσο, οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές στην Ελλάδα, δεν επιτρέπουν τη γραμμική ανάπτυξη και εξέλιξη των δικαιωμάτων των γυναικών, με πολλές από αυτές να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επαγγελματική τους ανέλιξη και την ισότιμη αμοιβή ακόμη και σήμερα.

Η σταδιακή απόδοση ίσων δικαιωμάτων, η ενεργός συμμετοχή των γυναικών σε διάφορους τομείς, καθώς και η ισότιμη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά, επιστημονικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, καλλιτεχνικά και πολιτικά δρώμενα έχει βελτιώσει αισθητά την κοινωνία.

Η συμμετοχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση και τον επιστημονικό χώρο έχει συμβάλει στην ανάπτυξη και την πρόοδο των επιστημών, εισάγοντας νέες προοπτικές και καινοτόμες ιδέες και εμπλουτίζοντας την έρευνα και την τεχνολογία. Ενώ η ένταξη τους στην αγορά εργασίας έχει ενισχύσει την οικονομία. Η ισότητα των φύλων έχει οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικονομική σταθερότητα και ανάπτυξη, εξαίροντας τη σημαντική συμβολή των γυναικών στην οικονομική παραγωγικότητα.

Η πολιτισμική πολυμορφία και η κοινωνική συνοχή ενισχύεται από την ενεργή συμμετοχή των γυναικών σε κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα. Γυναίκες καλλιτέχνες και κοινωνικές ακτιβίστριες έχουν προωθήσει νέες μορφές τέχνης και κοινωνικής δικαιοσύνης, ενισχύοντας τη δημοκρατία και την ισότητα. Η αυξημένη συμμετοχή τους στην πολιτική έχει οδηγήσει σε πιο αντιπροσωπευτικά και δίκαια πολιτικά συστήματα. Οι γυναίκες πολιτικοί έχουν προωθήσει πολιτικές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες όλων των πολιτών, συμπεριλαμβανομένων των γυναικών και των παιδιών.

Πρέπει να τονιστεί πως ο ρόλος της γυναίκας στην κοινωνία είναι στενά συνδεδεμένος με το μορφωτικό επίπεδο της τελευταίας. Κοινωνίες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να είναι πιο προοδευτικές και να υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων. Άλλωστε, η εκπαίδευση των γυναικών συμβάλλει στην άνοδο του γενικού μορφωτικού επιπέδου, που με τη σειρά του ενισχύει τη δημοκρατία και την κοινωνική ευημερία.

Συνοψίζοντας, η απόδοση ίσων δικαιωμάτων και η ενεργός συμμετοχή των γυναικών σε όλους τους τομείς της ζωής έχει συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της κοινωνίας, ενώ η πρόοδος αυτή είναι αλληλένδετη με το γενικό μορφωτικό επίπεδο της κοινωνίας. Οι προσπάθειες για ισότητα πρέπει να συνεχίζονται με την ενίσχυση θεσμικών και κοινωνικών αλλαγών που θα επιτρέπουν στις γυναίκες να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της οικονομίας. Οι γυναίκες στην Ελλάδα, όπως και παγκοσμίως, έχουν κάνει σημαντικά βήματα προς την ισότητα στην εκπαίδευση και την εργασία, αλλά ο αγώνας τους για πλήρη αναγνώριση και ισότητα συνεχίζεται.

Η ιστορική αναδρομή στον 20ο αιώνα μπορεί να δημιουργήσει νοερές συνδέσεις για την θέση της γυναίκας στον 21ο αιώνα, αλλά και να απαντήσει σε μια πλειάδα από "γιατί;" που υψώνονται για την θέση της γυναίκας στο σήμερα. Η ιστορική μας ανασκόπηση ανέδειξε ότι αρωγός στην προσπάθεια της γυναίκας για ισότητα θα πρέπει να είναι η πολιτικοποίηση της, η συσπείρωση της δράσης της, ο διάλογος από "τα κάτω" για θέματα ισότητας και η ύπαρξη ενός ουσιαστικού αντίλογου με την επιφανειακή προοδευτικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε.(1987). Μισθωτές Σχέσεις και Φυλετικός Καταμερισμός της εργασίας: Οι Γυναίκες Δημόσιοι Υπάλληλοι στην Ελλάδα, στο Πρώτο Μισό του 20ου αιώνα. Μνήμων, 11,σ.234-246. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8301

Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 7ης Απριλίου του 1951. (1958). Πίνακές Δημογραφικών και Κοινωνικών Χαρακτηριστικών του πληθυσμού,2,σ.294. Αθήνα: Ελληνική Στατιστική Αρχή Ψηφιακή Βιβλιοθήκη (ΕΛΣΤΑΤ). Ανακτήθηκε από: http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095557&p_derive=book&p_topic=10007862

Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961. (1962). Δειγματική Επεξεργασία- Εκπαίδευση (Επίπεδο γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης), 2, σ.15. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095562&p_derive=book&p_topic=10007862

Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού της 19 Μαρτίου 1961. (1962). Δειγματική Επεξεργασία- Απασχόληση (Οικονομικά ενεργός πληθυσμός, απασχολούμενοι και άνεργοι, ώρες εργασίας), 3, σ.23. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095563&p_derive=book&p_topic=10007862

Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού-Κατοίκων της 17ης Μαρτίου 1991. (1998).Οικονομικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. 3(γ). σ. 366. Αθήνα: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από:http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095611&p_derive=book&p_topic=10007862

Βρέττη, Α. Χ. (2020). Πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές όψεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα του 20ου αιώνα, 1929-1964-1976. Ανακτήθηκε από: http://62.217.125.144/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid:20346

Γκιώνης, Δ. (2023). Δημήτριος Γληνός (1882-1943) και Ιωάννης Τσιριμώκος (1866-1934): Δύο πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913 και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο ΑΜΗΤΟΣ: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7769

Δαλακούρα, Α. &Ζιώγου-Καταστεργίου, Σ. (2015). Η εκπαίδευση των γυναικών Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.) Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοίκαι η γυναικεία παρέμβαση. Ανακτήθηκε από:

https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2585

Δεμέστιχα, Έ., Καραδήμου, Μ., Δακτυλίδη, Μ., & Γουλιερμή, Τ. (2024). Η θέση της γυναίκας με το πέρασμα των χρόνων. Open Schools Journal for Open Science, 7(1). Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openschoolsjournal/article/view/36478

Δημόπουλος (2019) «Το ιστορικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο ΑΜΗΤΟΣ: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=59421557846a30e1JmltdHM9

Έθνος. (1934). Ψηφιακό Αρχείο-Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος. Ανακτήθηκε από: http://efimeris.nlg.gr/ns/pdfwin.asp?c=125&dc=13&db=02&da=1934

Ελληνικό Φεμινιστικό Έντυπο. (χ.η.). Περισκόπιο. Ανακτήθηκε από το Αρχείο της ΕΡΤ : https://archive.ert.gr/69855/

Επιστολή του Λυκείου των Ελληνίδων προς τον Ε.Βενιζέλο με την οποία ζητούν γενική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. (1911). Ψηφιακό Αρχείο Ελευθερίου Βενιζέλου. Ανακτήθηκε από: https://venizelosarchives.gr/show/50386

Εφημερίς των Κυριών. (1908). Ψηφιοθήκη ΑΠΘ Ψηφιακές Συλλογές. Ανακτήθηκε από: https://digital.lib.auth.gr/record/31871/?ln=en

Εφημερίς των Κυριών. (1910). Ψηφιοθήκη ΑΠΘ Ψηφιακές Συλλογές. Ανακτήθηκε από:

https://digital.lib.auth.gr/record/31720/files/arc-2005-8582.pdf

Εφημερίς των Κυριών. (1911). Ψηφιοθήκη ΑΠΘ Ψηφιακές Συλλογές. Ανακτήθηκε από: (https://digital.lib.auth.gr/record/31875/?ln=en

Εφημερίς των Κυριών. (1911). Ψηφιοθήκη ΑΠΘ Ψηφιακές Συλλογές. Ανακτήθηκε από: https://digital.lib.auth.gr/record/31867/?ln=en

Εφημερίς των Κυριών. (1913). Ψηφιοθήκη ΑΠΘ Ψηφιακές Συλλογές. Ανακτήθηκε από: https://digital.lib.auth.gr/record/31852/?ln=en

European Education Area Quality education and training for all. (χ.η.). Η διαδικασία της Μπολόνια και ο Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=483c7d4a293b9e53JmltdHM9MTcxNTM4NT

Ζιώγου-Καστεριάδου, Σ. (1986). Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=08b1b162171a4ce7JmltdHM9MTcxNTM4NTYwMCZpZ3VpZD0yZ

Ζώης, Ν. (2017). Όταν δεν ήταν του πατρός τους....ΤΑ ΝΕΑ. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=3abfc5659eee3740Jmltd

Ηλιού Μ. (1988). Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;. *The Greek Review of Social Research*, *70*, 3–24. https://doi.org/10.12681/grsr.782

Κεραμιτσόπουλος, Ν. (2018). Ο Ευάγγελος Παπανούτσος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Ανακτήθηκε από: https://www.eproodos.gr/post/o-eyaggelos-papanoytsos-kai-i-ekpaideytiki-metarrythmisi-toy-1964

Μαργαρώνη, Ε. Ν. (2011). Οι θρησκευτικές αντιλήψεις του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Δημητρίου Γληνού και η επίδραση τους στη Θρησκευτική Αγωγή (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: https://ikee.lib.auth.gr/record/126865

Μπέλλα, Μ. (2018) Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή. Ανακτήθηκε από: https://www.ertnews.gr/eidiseis/politismos/anotera-gynaikeia-scholi-apo-ti-marianthi-mpella/

Παμούκογλου, Ι. (2023). Ελληνικός Φεμινιστικός Τύπος: Τα 12 πιο πρωτοπόρα γυναικεία περιοδικά. Ανακτήθηκε από: https://www.bovary.gr/faces/popular/eleytheros-feministikos-typos-stin-ellada

Πασιάς, Γ. Κ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999). (Τόμ. Ι). Αθήνα: Gutenberg.

Πιτσιτάκης, Γ. (2017). Η επίδραση του Δημήτρη Γληνού και του Σχολείου Εργασίας στους Εκπαιδευτικούς των Χανίων. Η περίπτωση του περιοδικού "Παιδαγωγικές Σελίδες". Ο Γληνός και η σχέση του με τα Χανιά και την Κρήτη. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=e7d2e892948ae9e5JmltdHM9MT

Πράπα, Α. (2016) Δημήτρης Γληνός. Ανακτήθηκε από: https://pigipaideias.gr/2016/08/27/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%AE%CF%84%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CF%8C%CF%82/

Σαμίου Δ. (2017). Κρίσεις και κρίσιμες στιγμές του φεμινιστικού γίγνεσθαι. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, *41*, 84–102. https://doi.org/10.12681/hpsa.14537

Σημείωμα του Γ. Παπανδρέου σχετικά με τον αριθμό των διδακτηρίων που ανεγέρθηκαν επί κυβερνήσεως Καποδιστρίου και επί των κυβερνήσεων Φιλελευθέρων. (1932). Ψηφιακό Αρχείο-Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος". Ανακτήθηκε από:- - venizelosarchives

Σταμέλος, Γ. (2009). Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Διόνικος.

Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2004. (2006). Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος. Πειραιάς: Βιβλιοθήκη Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b820f8d0fadd603fJmltd

Τουμασάτος, Η. (2020). 14 αξέχαστα περιοδικά των '80s. Ανακτήθηκε από: https://www.bovary.gr/faces/popular/eleytheros-feministikos-typos-stin-ellada

Τσίντζα, Δ. Ι. (2019). Ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Β. Γόντικας και οι μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες: Από τα νομοσχέδια του 1923 στη μεταρρύθμιση του 1929 (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από: https://ikee.lib.auth.gr/record/306031

Υπόμνημα του προέδρου του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Πειραιά, Π. Κάντζια, σχετικά με την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας. (1952). Ψηφιακό Αρχείο- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος". Ανακτήθηκε από: - - venizelosarchives

Φωκά-Μεταξά Ι. (2010). Περιοδικό "ή Νεολαία". Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/photos/p1vcwRFF48UwvX9UA

Φωκά-Μεταξά Ι. (2010). ΕΟΝ, Εθνική Οργάνωση Νεολαίας - Ιωάννης Μεταξάς. Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=715fb9ea5c83dbd6J

Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1471

Χαραλαμπίδης, Σ. (2008). Οι Διαχρονικές Παιδαγωγικές αρχές του Δελμούζου. Ανακτήθηκε από: http://pandemos.panteion.gr/getfile.php?uri=http://localhost:8080/fedora/objects/iid:759/datastreams/PDF1/content&mimetype=application%2Fpdf&filename=haralambidis.pdf

Χαρίτος, Χ. Γ. (1993). Απόψεις του Αλέξανδρου Δελμούζου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (68), 47-51. Ανακτήθηκε από http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1457

Ψήφισμα του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών, με το οποίο απευθύνεται έκκληση προς τον Ε. Βενιζέλο να επιστρέψει στην Ελλάδα και να συμβάλλει στη ρύθμιση της εσωτερικής πολιτικής κατάστασης. (1923). Ψηφιακό Αρχείο -Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος". Ανακτήθηκε από: https://archive.libsolution.eu/Venizelos_Site/venjpg/%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%9F%20%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%9D%CE%91%CE%9A%CE%97/321%20-%20330/173.324.041.jpg

Ξενόγλωσση

Garnier, B. (2020). Unified schools and equal opportunity in Europe during the twentieth century. Ανακτήθηκε από: https://ehne.fr/en/encyclopedia/themes/education-teaching-and-professional-

training/educational-democratization-and-inequality/unified-schools-and-equal-opportunity-in-europe-during-twentieth-century

Greek and Armenian refugee children in barracks near Athens--Greece received 1,000,000 refugees or one to each family of the country. [Φωτογραφία]. (1923). Ανακτήθηκε από: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=7df3e434d0f0aef0JmltdHM9MTcxNjI0OTYwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTE4Ng&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Greek+and+Armenian+refugee+children+in+barracks+near+Athens--Greece+received+1%2c000%2c000refugees+or+one+to+each+family+of+the+country.+%5b%ce%a6%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%b1%cf%86%ce%af%ce%b1%5d.+(1923)&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cubG9jLmdvdi9pdGVtLzIwMTE2NjA4MDcv&ntb=1

Parker, P. (2015). The Historical Role of Women in Higher Education. Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 5(1), σσ. 3-14. Ανακτήθηκεαπό: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062478.pdf

Porcher, P. (2020). State and School in Europe (Nineteenth–Twenty-first Century). Encyclopédie. Ανακτήθηκε από: https://ehne.fr/en/encyclopedia/themes/education-teaching-and-professional-training/educational-democratization-and-inequality/state-and-school-in-europe-nineteenth%C2%AD%E2%80%93twenty-first-century

Από την Βρεφοκομία στην Νηπιακή Αγωγή: μια Συγκριτική Μελέτη Εφαρμογής Αρχών Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και ο Ρόλος της Οικογένειας Σήμερα

Λυμπέρη Αντιγόνη

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστημίου Αιγαίου,Κοινωνιολόγος - Εκπαιδευτικός Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης ΥΠΑΙΘ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, MSc Public Health, Πρότυπα και Συμπεριφορές Υγείας, ΕΣΔΥ

Κοτσιφάκος Δημήτριος

(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc)

Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης,

Απόφοιτος προγράμματος Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό,

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η βρεφοκομία είναι ο τομέας της υγειονομικής περίθαλψης που επικεντρώνεται στη φροντίδα και την υποστήριξη των βρεφών και των πολύ μικρών παιδιών, καθώς περιλαμβάνει μια σειρά από υπηρεσίες που αποσκοπούν στην εξασφάλιση της υγείας, της ασφάλειας και της σωστής ανάπτυξης των παιδιών από τη γέννησή τους έως περίπου την ηλικία των τριών ετών. Από την άλλη μεριά η νηπιακή αγωγή αναφέρεται στην εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών από την ηλικία των τριών έως πέντε ετών, πριν την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η νηπιακή αγωγή περιλαμβάνει τόσο την παροχή γνώσεων όσο και την καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Τόσο η βρεφοκομία, όσο και η νηπιακή αγωγή παρέχεται σε διάφορες μορφές, όπως οι παιδικοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία, τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, και οι δομές ημερήσιας φροντίδας. Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα αυτών των παροχών παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και την προετοιμασία του για την επόμενη φάση της εκπαιδευτικής του πορείας. Στην παρούσα εισήγηση με τον τίτλο «Από την Βρεφοκομία στην Νηπιακή Αγωγή», η οποία εντάσσεται τόσο στον άξονα Β5 (Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση: Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας), όσο και στον άξονα Α4 (Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση), επιχειρούμε μια μελέτη συγκριτικής παιδαγωγικής για την επικαιροποίηση των εφαρμογών της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και τον ρόλο της οικογένειας. Στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα των Ανθρωπιστικών Σπουδών στην βρεφική και την νηπιακή ηλικία έχει αναδειχθεί εδώ και πολλά χρόνια, η σημασία της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού στην προσχολική ηλικία και η βαρύτητα της αναποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων σε αυτό το στάδιο, η οποία οδηγεί σε έλλειψη οικειότητας και ασθενή συναισθηματικό δεσμό με το περιβάλλον, την εγκαθίδρυση προβληματικής συμπεριφοράς από τις βρεφικές και τις νηπιακές ηλικίες. Η συνεργασία και η υποστήριξη των επικοινωνιακών διαύλων μέσα στην οικογένεια γίνεται αποτελεσματικότερη με την άσκηση ενσυναισθηματικού συντονισμού και την εφαρμογή συγκεκριμένων δεξιοτήτων αντανακλαστικής ενεργητικής ακρόασης από τους γονείς, τόσο στη σχέση τους με το παιδί τους, όσο και γενικότερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και την σχέση τους με τις προσχολικές δομές.

Λέξεις-κλειδιά: Βρεφοκομία, Νηπιακή Αγωγή, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Εκπαιδευτικοί Θεσμοί και Οικογενειακοί Δεσμοί

Abstract

Infant care is the area of health care that focuses on the care and support of infants and very young children, including a range of services aimed at ensuring the health, safety, and proper development of children from birth to approx. The age of three years. On the other hand, early childhood education refers to the education and care of children from the age of three to five years, before the start of compulsory education. Early childhood education includes both the provision of knowledge and the cultivation of social, emotional, and psychomotor skills. Both infant care and early childhood education are provided in various forms, such as nurseries, kindergartens, preschool programs, and daycare structures. In any case, the quality of these services plays a decisive role in the holistic development of the child and his preparation for the next phase of his educational path. In this presentation entitled "From Infancy to Early Childhood Education", which is part of Axis B5 (Good Practices in Education: School-Family Partnership), and Axis A4 (Preschool Education and Education), we attempt a comparative study pedagogy to update the applications of Developmental Psychology and the role of the family. The global scientific community of human studies in infancy and toddlerhood has highlighted for many years, the importance of the child's developmental course in the preschool age and the gravity of ineffective problem-solving at this stage, which leads to a lack of intimacy and a patient emotional bond with the environment, the establishment of problematic behavior from infancy and toddlerhood. The cooperation and support of the communication channels within the family become more effective with the exercise of emotional coordination and the application of specific skills of reflective active listening by the parents, both in their relationship with their child, and in general in their interpersonal relationships, and the relationship them with preschool structures.

Keywords: Infant Care, Early Childhood Education, Developmental Psychology, Educational Institutions, and Family Bonds

1. Εισαγωγή

Κάθε μορφή και κάθε τύπος παιδαγωγικής μονάδας, είτε παιδικός σταθμός, είτε νηπιαγωγείο, είτε δημοτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε Γυμνάσιο ή Λύκειο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται εξ ορισμού οργανισμός διανοητικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των νέων ανθρώπων (Wood etal., 2024). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ως μέσα υλοποίησης το περιεχόμενο οδηγιών ή των προγραμμάτων σπουδών ανάλογα με την βαθμίδα αναφοράς. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα που ακολουθεί η κάθε εκπαιδευτική δομή πραγματώνεται με την επενέργεια ανθρώπινων πόρων (μαθητής, μαθήτρια, εκπαιδευτικός, ομάδα τάξη, γονείς, κοινωνικά σύνολα), και υλικών παραγόντων (κατάσταση χώρων διδασκαλίας, εξοπλισμός, διαθέσιμο υλικό κ.λπ.). Οι τεχνικές υλοποίησης των μορφωτικών διεργασιών οι οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανάγονται στις διδακτικές και στις παιδαγωγικές μεθόδους της επιστήμης της εκπαίδευσης (Butler et al., 2024). Η σχολική ζωή κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, δεν είναι μια «φυσική» ζωή, όπως φαίνεται από τη συνοπτική αυτή πρώτη ανάγνωση, είναι ήδη αρκετά πολύπλοκη, με αρκετές διαφοροποιήσεις για την κάθε μία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένη και χωρίς διακριτά στοιχεία εκατέρωθεν (Acosta et al., 2024). Πέρα όμως από αυτήν την πρώτη ανάγνωση και τις υποκείμενες δυσκολίες της υπάρχει κάτι πιο βαθύ που εμπεριέχεται ως κοινή συνισταμένη για όλες τις υπάρχουσες δομές: η κοινή κατεύθυνση για την ανάπτυξη των νέων κάθε βαθμίδας. Η πραγματική κατανόηση της ανάπτυξης των νέων ανθρώπων απαιτεί εξοικείωση όχι μόνο με τα

παρατηρήσιμα φαινόμενα, αλλά και με τις θεωρίες που παρέχουν συνεκτικές ερμηνείες των δεδομένων και υποδεικνύουν τις συνέπειες το διαφορετικών χειρισμών και αντιμετωπίσεων (Gil-Moreno & Rico-Gonzalez, 2023). Το παρόν άρθρο στέκεται σε μια σημαντική δυσκολία για την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Η δυσκολία αυτή αποτυπώνεται στην πολυπλοκότητα των όσων συμβάλλουν στην κατανόηση βασικών θεμάτων σχετικά με τα φαινόμενα της ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης των νέων σε κάθε βαθμίδα με κέντρο την εμφάνιση «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς (Restika et al., 2024). Μέσα από κλείδες παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι δύο αυτοί άξονες θεώρησης της «αποκλίνουσας» παραβατικής συμπεριφοράς (Anderson, 2024), κωδικοποιούν με την σειρά τους τα εξής:

- Η εξελικτική θεώρηση της παραβατικής συμπεριφοράς μας εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι κάθε τομέας της ψυχικής μας ζωής υφίσταται αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας, με αποτέλεσμα κάθε μορφή συμπεριφοράς να έχει και διαφορετική σημασία στις διάφορες ηλικίες.Σύμφωνα με αυτό, η ίδια η συμπεριφορά είναι δυνατόν σε μια ορισμένη εξελικτική φάση να θεωρείται ανεκτά φυσιολογική, ενώ εάν η ίδια συμπεριφορά επιμείνει εμφανίζεται και χαρακτηρίζεται ως «παθολογική», και
- Σε διάφορες φάσεις της εξέλιξης οι αναπτυξιακές απαιτήσεις είναι διαφορετικές, με αποτέλεσμα κάθε ηλικία να παρουσιάζει τις δικές της αναπτυξιακές δυσκολίες και τα δικά της αναπτυξιακά προβλήματα.

Για να αντιμετωπίσουμε την διαχείριση αυτής της κατάστασης συνολικά από την οπτική της εκπαίδευσης οργανώσαμε δύο βασικές στρατηγικές ανάλυσης. Πρώτον, διατυπώνουμε στην ανάλυση μας τη βάση των σταθερών θεμάτων στα οποία πρέπει να απαντούν όλες οι θεωρίες της ανάπτυξης: πώς δηλαδή συγχρονίζεται η συμβολή των ηλικιακών και βιολογικών παραμέτρων με το κοινωνικό περιβάλλον ανάπτυξης ενός/μίας νέου/νέας (φύση και ανατροφή), και δεύτερον, αναζητήσαμε ποιες είναι οι ανταγωνιστικές θεωρίες για την εφαρμοσμένη αναπτυξιακή ψυχολογία, οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή διάλογο μεταξύ τους με τα πρακτικά θέματα τα οποία αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός καθημερινά. Αντί να προσπαθήσουμε να καλύψουμε τις διαφορές μεταξύ των θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας σε εννοιακό επίπεδο καθαρής θεωρίας, προτείνουμε την δομολειτουργική κατανόηση του σύμπλοκου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης (Sharifzyanova et al., 2015), και ειδικότερα της εκπαιδευτικής πράξης, με βάση τις επιμέρους προκείμενες. Η υπέρβαση των διαφορών αναδεικνύει πως κάθε συνιστώσα συμβάλλει στη γενική κατανόηση της ανάπτυξης και αυτό υπαγορεύει μια επικαιροποίηση των παιδαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών. Στην συζήτηση μπαίνει εκ των πραγμάτων και η οικογένεια καθώς για την εφαρμογή μιας τέτοιου τύπου συγκριτικής μελέτης σχετικά με τις αρχές αναπτυξιακής ψυχολογίας για τους/τις νέους/νέες και ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός (Saracho, 2023).

Τα επιστημονικά ερωτήματα της έρευνας εστιάζουν στα εξής:

Q1) Τι είδους αναπτυξιακά προβλήματα εμπλέκονται με μαθησιακές διαδικασίες των εκπαιδευτικών δομών και απαιτούν διαχείριση ή ψυχολογική φροντίδα από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας;

Q2) Με ποιο τρόπο ένα πρόβλημα το οποίο δεν επιλύεται σε προηγούμενη φάση ανάπτυξης δημιουργεί κατηγορίες ψυχολογικών προβλημάτων και μελλοντικές προβληματικές συμπεριφορές;

Q3) Με ποιο αποτελεσματικό τρόπο ο/η εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί προβλήματα υπερβολικής αναστολής ή νευρωτισμού και τις διάφορες μορφές τους, όταν τα αναγνωρίζει στους μαθητές και τις μαθήτριες του/της;

Το παρόν άρθρο πέραν του 1ου Κεφαλαίου της εισαγωγής χωρίζεται σε δύο ακόμη μέρη. Στο Κεφάλαιο 2 και στα επιμέρους υποκεφάλαια αναφερόμαστε με ακριβής προσδιορισμούς στην ανάλυση της υπόθεσης εργασίας μας και παραθέτουμε διαγράμματα ροής τα οποία εξηγούν στοχαστικά τις επιμέρους κατηγορίες και επιμέρους προκείμενες. Τέλος, στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα και την αποτίμηση της ανάλυσης.

2. Κεντρικές έννοιες του θέματος

Ακριβής προσδιορισμός της μεθοδολογίας της έρευνας

Από την πλευρά της μεθοδολογίας της έρευνας η «συγκριτική μελέτη εφαρμογής αρχών αναπτυξιακής ψυχολογίας και ο ρόλος της οικογένειας» εντάσσεται στις παραλλαγές της περιγραφικής έρευνας (Privitera, 2024), και συγκεκριμένα στην επισκόπηση πεδίου. Η επισκόπηση πεδίου είναι μια μορφή έρευνας που γίνεται πάνω σε μια κατάσταση όπως αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα πεδίο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν (Deckert & Wilson, 2023). Συνήθως αυτός ο τύπος έρευνας συλλέγει δεδομένα μέσω κλείδας παρατήρησης (Verma, Verma & Abhishek, 2024). Η επισκόπηση πεδίου δεν είναι μια απλή περιγραφή των γεγονότων και μια καταγραφή των πληροφοριών, αλλά κάτι παραπάνω. Πρόκειται για μια εκτεταμένη μελέτη ενός προβλήματος σε μια δεδομένη στιγμή. Η μελέτη παίρνει μορφή συγχρονικής έρευνας (Hunziker & Blankenagel, 2024), κατά την οποία γίνεται συσχέτιση των διαφόρων μεταβλητών και καταβάλλεται προσπάθεια προσδιορισμού ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ ατομικό χαρακτηριστικών και διάγνωσης των αιτίων των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται (Savitz & Wellenius, 2023). Η επισκόπηση γίνεται σε πληθυσμούς μεσαίου και μεγάλου μεγέθους και δεν αρκείται στα δεδομένα των αισθήσεων ή των τεχνικών οργάνων. Μπορούμε με ασφάλεια να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικές κοινότητες αποτελούν το πλέον κατάλληλο πεδίο ως προς το βαθμό αντιπροσωπευτικότητας για την εφαρμογή αρχών αναπτυξιακής ψυχολογίας σε νέους και νέες, και ικανοποιούν το πλεονέκτημα είναι ότι οι μεταβλητές της έρευνας εξετάζονται εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και δρουν τα «υποκείμενα» μελέτης, οι μαθητές και οι μαθήτριες (Pérez-Guerrero et al., 2024). Η μεγάλη πολυτέλεια που έχουμε ως ερευνητές-εκπαιδευτικοί για τη συγκεκριμένη εργασία είναι ότι έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε μέσα σε πραγματικό περιβάλλον τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβλητών. Ως προς τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας βέβαια είμαστε υποχρεωμένοι να πούμε ότι τα συμπεράσματα τα οποία θα προκύψουν από την ανάλυση για τον προσδιορισμό βαθύτερων αιτιών, παρουσιάζουν απλές λειτουργικές σχέσεις. Πέρα από αυτό, πολλές μεταβλητές της υπόθεσης εργασίας βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και είναι δύσκολος ο καθορισμός των παραγόντων που ασκούν πρωταρχική επίδραση στη διαμόρφωση του αποτελέσματος (Kelly et al., 2024). Για όλους τους παραπάνω λόγους, ενώ υπερασπιζόμαστε την αυθεντικότητα και την πρωτοτυπία της ανάλυσης είμαστε πολύ επιφυλακτικοί για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Κατηγοριοποιήσεις εντός του πεδίου της έρευνας

Οι παθογενετικές κατηγορίες των νέων (Εικόνα 1), ειδικά στις παιδικές ηλικίες, όπως αυτές εμφανίζονται στα φύλλα διαγνώσεων και περιστατικών που βρίσκονται στις ατομικές διαγνώσεις τους στα σχολεία αφορούν:

- παιδί με υπερεξάρτηση και εσωτερική ανασφάλεια,
- παιδί που αρνείται να πάει σχολείο,

• παιδί με φόβους και άγχη,

• παιδί με κοινωνική απομόνωση,

• παιδί με υπερβολική συμμόρφωση,

• παιδί με προβλήματα ύπνου.

Από την πλευρά των μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς οι νέοι και οι νέες εμφανίζουν

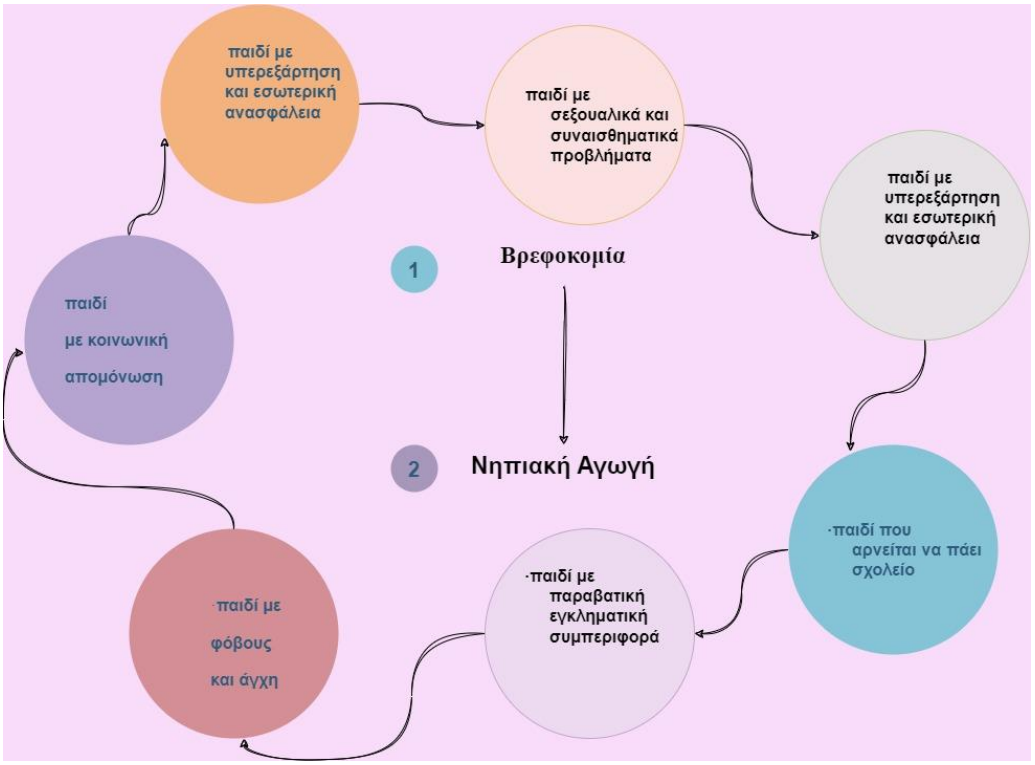
• απροκάλυπτη απείθεια,

• επιθετική συμπεριφορά,

• ανέντιμη προ-εγκληματική συμπεριφορά,

• παραβατική εγκληματική συμπεριφορά,

• σεξουαλικά προβλήματα.



Εικόνα 1: Παθογενετικές κατηγορίες παιδιών

Η μαθησιακή προσαρμογή και η καταγραφή μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να εμπεριέχει οργανωτικά προβλήματα, υπερκινητικότητα, έλλειψη συντονισμού στις κινήσεις, σωματική υγεία, νοητικές ανεπάρκειες, απομάθησης, υποεπίδοση (Εικόνα 2).

Οι ψυχολογικές υπηρεσίες - βοήθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών (Εικόνα 3), είναι πιθανόν να αφορούν:

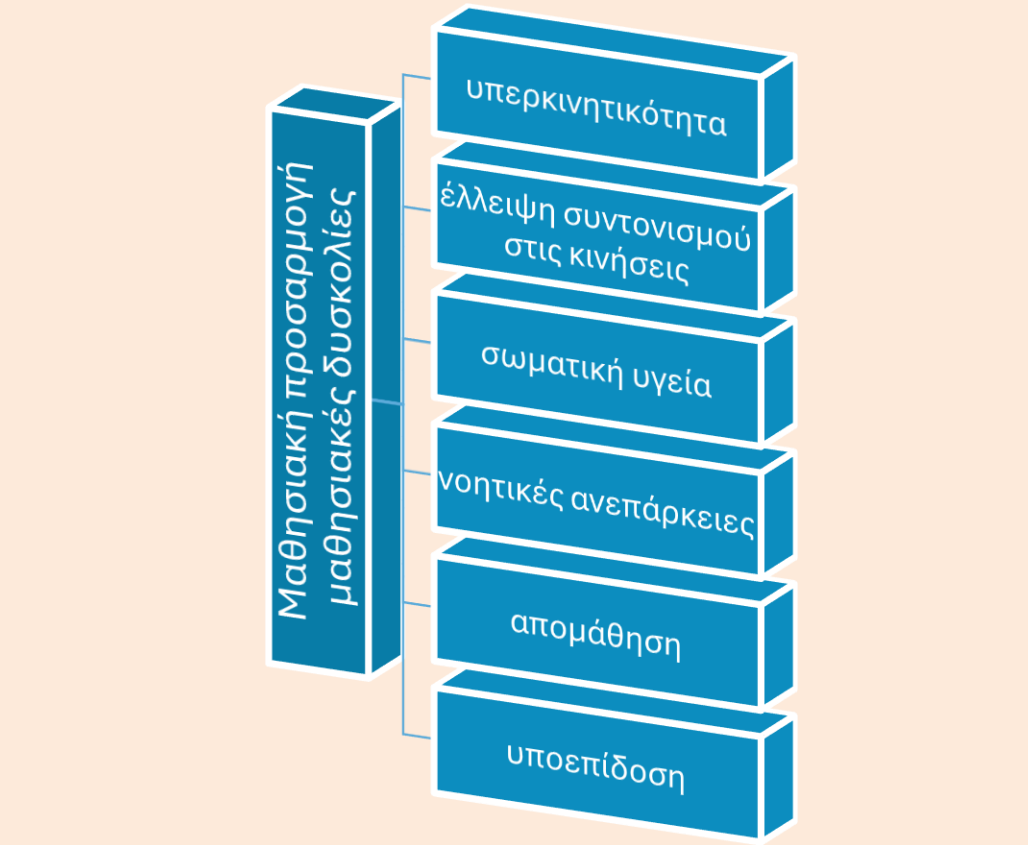
• Συνθήκες λειτουργίας και ο τρόπος οργάνωσης των διαφόρων διαγνωστικών συμβουλευτικών και ψυχοθεραπευτικών κέντρων και σταθμών για τα παιδιά,

• Ψυχοθεραπεία - ψυχοθεραπευτική παρέμβαση και τα όρια της κλινικής πράξης,

• Βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα θεραπευτικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων,

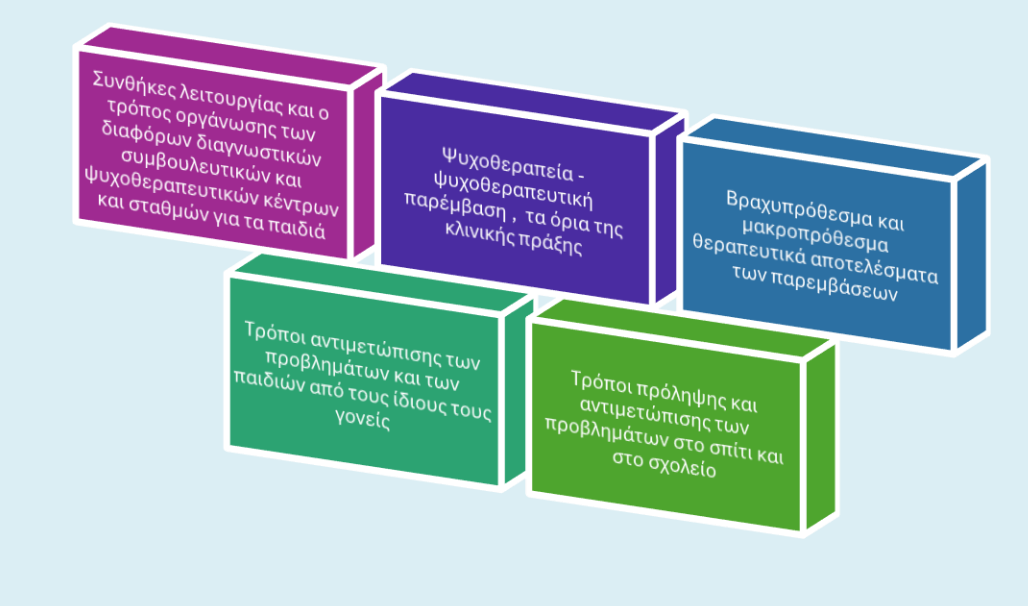
• Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων και των παιδιών από τους ίδιους τους γονείς,

• Τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων στο σπίτι και στο σχολείο.



Εικόνα 2: Παθογενετικές κατηγορίες των νέων

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις όχι μόνο οδηγούν αναπόφευκτα σε αντιπαράθεση σχετικά με την μεταβλητή επίδρασης στην ανάπτυξη, αλλά αντιτίθενται και στην προσπάθεια διατύπωσης των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζουν η μία την άλλη άποψη (Mcleod, 2005). Η εκπαιδευτική έρευνα, ειδικά όταν εμπλέκεται με την αναπτυξιακή ψυχολογία (Λυμπέρη, 2024), και την συμβουλευτική γονέων (Μαλικιώση-Λοϊζου κ. α., 2001), είναι μια διαδικασία για την οποία εκπαιδευτικοί ως ερευνητές συλλέγουν στοιχεία από την καθημερινότητα της δουλειάς τους είτε για να λύσουν αντιπαραθετικά, είτε και να αμφισβητήσουν, ή ακόμα και να υποστηρίξουν τις υπάρχουσες θεωρίες για τη μάθηση μέσα στις δομές εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2005).



Εικόνα 3: Ψυχολογικές υπηρεσίες - βοήθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών

Είναι πολύ δύσκολο να απαντήσει κανείς οριστικά στα βασικά ερωτήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Μόνο έχοντας επίγνωση της λογικής, των επιστημονικών μεθόδων, και των ορίων της ψυχολογικής έρευνας θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί είναι αποκτήσουν είναι η ικανότητα να αξιολογούν μόνοι τους τα σχετικά πλεονεκτήματα των διαφόρων επιστημονικών συμπερασμάτων (Μαλικιώση–Λοίζου, 2012). Σε κάθε περίπτωση η κριτική σκέψη που χρειάζεται για την αξιολόγηση των δεδομένων και η εκτίμηση τον διαδικασιών δεν αναπτύσσεται αυθόρμητα, αλλά απαιτεί προσεκτικές εξηγήσεις πείρα και επίμονη λεπτομερή παρουσίαση των δεδομένων της καθημερινότητας με σταθερό προσανατολισμό την ανάπτυξη του θετικού προτύπου στους χώρους εκπαίδευσης. Η προστιθέμενη αξία της παρούσας ανάλυσης έγκειται ότι ξαναδιαβάζουμε όλη την γνωστή φιλολογία σχετικά με το θέμα, υπό την θεώρηση της σημερινής σύνθετης και πολύπλοκης συνολικής παραβατικής συμπεριφοράς των νέων, και αυτό γίνεται γιατί ως εκπαιδευτικοί ενεργοποιούμε τα πλαίσια της ευρείας ανάπτυξης των διαδικασιών της μάθησης.

Ανάλυση του πεδίου της έρευνας και συνέπειες από την καταγραφή των δεδομένων

Η πραγματική κατανόηση της ανάπτυξης των νέων απαιτεί εξοικείωση όχι μόνο με τα παρατηρήσιμα φαινόμενα, αλλά και με τους θεωρίες που περιέχουν συνεκτικές ερμηνείες των δεδομένων, και υποδεικνύουν τις συνέπειες των διαφόρων αντιμετωπίσεων (Roberts, 2024). Μια σημαντική δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την υλοποίηση αναπτυξιακών στρατηγικών μέσα στην τάξη, είναι ο αριθμός και η πολυπλοκότητα των φαινομένων που αντιμετωπίζουν καθημερινά τόσο από τα παιδιά με διαγνώσεις, όσο και από τα παιδιά που παρουσιάζουν παθογόνα συμπεριφορά αλλά δεν έχουν διαγνώσεις. Το να μην έχει ένα παιδί διάγνωση ενώ εμφανίζει εξόφθαλμα δείγματα μαθησιακών δυσκολιών δυστυχώς είναι κάτι που επίμονα συμβαίνει στις τάξεις των σχολείων. Οι θεωρίες και οι εμπεριστατωμένες διαγνώσεις είναι πλέον κοινός τόπος στις εκπαιδευτικές κοινότητες και αυτές οι γνώσεις ως παρακαταθήκη, συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση των βασικών θεμάτων και των φαινομένων της αναπτυξιακής ψυχολογίας και την μάθηση.

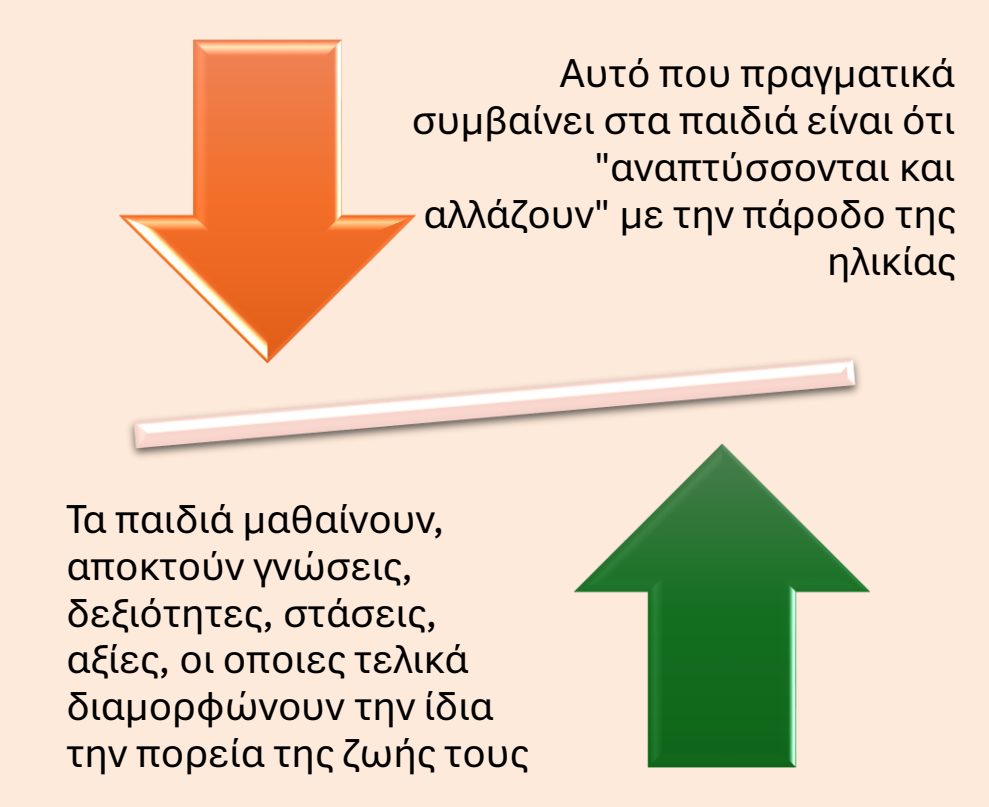
Διαγνωστικές μέθοδοι και ερμηνείες. Ψυχοθεραπευτικές τεχνικές και παρεμβάσεις

Παρά την καταγραφή των παραπάνω, ως εκπαιδευτικοί, αλλά και ως γονείς, είμαστε υποχρεωμένοι να καταθέσουμε μία ακόμη εκδοχή στην έρευνα (Εικόνα 4). Τόσο οι διαγνωστικές μέθοδοι και ερμηνείες όσο και οι ψυχοθεραπευτικές τεχνικές και παρεμβάσεις, που τελικά θα προταθούν έως κοινή συνισταμένη από την παρούσα εισήγηση κινούνται στους δύο άξονες:

- αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα παιδιά είναι ότι «αναπτύσσονται – αλλάζουν με την πάροδο της ηλικίας», και
- αυτά που μαθαίνουν, η απόκτηση γνώσεων, οι δεξιότητες, οι στάσεις, και οι αξίες που τελικά κατακτούν διαμορφώνουν την ίδια την πορεία της ζωής τους.

Αυτοί οι δύο αυτοί άξονες θεώρησης της προβληματικής συμπεριφοράς κωδικοποιούν με την σειρά τους τα εξής:

- η εξελικτική θεώρηση της παραβατικής συμπεριφοράς μας εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι κάθε τομέας της ψυχικής μας ζωής υφίσταται αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας, με αποτέλεσμα κάθε μορφή συμπεριφοράς να έχει και διαφορετική σημασία στις διάφορες ηλικίες. Έτσι, η ίδια η συμπεριφορά είναι δυνατόν σε μια ορισμένη εξελικτική φάση να θεωρείται φυσιολογική, ενώ εάν επιμείνουν εμφανίζεται και σε επόμενη να θεωρείται παθολογική. Επίπροσθετα,
- σε διάφορες φάσεις της εξέλιξης οι αναπτυξιακές απαιτήσεις είναι διαφορετικές, με αποτέλεσμα κάθε ηλικία να παρουσιάζει τις δικές της αναπτυξιακές δυσκολίες και τα δικά της αναπτυξιακά προβλήματα.



Εικόνα 4: Διαγνωστικές μέθοδοι και ερμηνείες.

Ο ενσυναισθηματικός συντονισμός και οι δεξιότητες αντανακλαστικής ενεργητικής ακρόασης ως κλειδιά για την διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών των νέων

Ο ενσυναισθηματικός συντονισμός και οι δεξιότητες αντανακλαστικής ενεργητικής ακρόασης παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων (Ward, 2024). Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα συναισθήματα των νέων, ενισχύοντας έτσι την επικοινωνία και τις σχέσεις εμπιστοσύνης (Λυμπέρη &

Κοτσιφάκος, 2023c). Ο ενσυναισθηματικός συντονισμός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να στέκονται στη θέση των νέων, κατανοώντας τους φόβους, τις ανησυχίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2023b). Αυτό μπορεί να μειώσει την αίσθηση απομόνωσης και να ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά, ενώ η αντανακλαστική ενεργητική ακρόαση ως ικανότητα να ακούμε με προσοχή και να αντανακλούμε πίσω τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, παρέχοντας αναγνώριση και κατανόηση, διευκολύνει τη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου για τη συζήτηση των παραβατικών συμπεριφορών (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2024a). Μέσω των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2024c), οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη, βοηθώντας τους νέους να διαχειριστούν συγκρούσεις και να βρουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης. Παράλληλα, η προώθηση θετικών σχέσεων μέσα στις σχολικές μονάδες συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρών, υγιών σχέσεων ανάμεσα στους νέους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς του, κάτι που είναι εξαιρετικό κρίσιμο ως προς την πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών κοινοτήτων η εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων έχει θετικό αντίκτυπο στη ζωή των νέων, προάγοντας την κοινωνική τους ένταξη και την ομαλή ανάπτυξή τους.

3. Αποτίμηση της ανάλυσης - Συμπεράσματα

Με το παρόν άρθρο αναδείξαμε ότι ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως γονείς (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2023a), θα πρέπει να θυμόμαστε διαρκώς ότι η πορεία προς την ωριμότητα αυτή καθαυτή είναι μια διαδικασία επίπονη και πολλά από τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι απλώς αναπτυξιακές ωδίνες, πρόσκαιρες δυσκολίες που ξεπερνιούνται αρκεί να εξασφαλιστεί η συμπαθητική κατανόηση και η στοργική συμπαράσταση των γονέων τους και των δασκάλων τους. Αυτό το νόημα έχει και η αναφορά στην συγκριτική μελέτη εφαρμογής αρχών αναπτυξιακής ψυχολογίας και τον ρόλο της οικογένειας σήμερα (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2024d). Η θεώρηση της παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια των διαδικασιών της μάθησης μας δείχνει ότι τα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών είναι προϊόν-αποτέλεσμα των διαφόρων μορφών μάθησης: της τοποχρονικής υποκατάστασης του ερεθίσματος, της διαφορικής ενίσχυσης με τις αμοιβές και τις ποινές και της μίμησης προτύπων. Η θεώρηση της παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια των διαδικασιών της μάθησης μας δείχνει επίσης, ότι οι διαδικασίες, με τις οποίες εκδηλώνεται μια παραβατική/αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι μεταβατικές και μπορεί, ακριβώς οι ίδιες συνθήκες να χρησιμοποιηθούν για να «ξεμάθει» το παιδί αυτήν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Ακόμη, μας φανερώνεται ότι η παραβατική συμπεριφορά των παιδιών συνίσταται όχι μόνο στην παρουσία ανεπιθύμητων, αλλά και στην απουσία επιθυμητών, μορφών συμπεριφοράς. Γι' αυτό, η θέση μας για αυτή την εισήγηση, αναζητώντας έναν νέο ρόλο στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολείου ως οργανισμού, δίνει έμφαση στην ορθολογική ανάλυση και διαρρύθμιση του περιβάλλοντος, τόσο των προσώπων όσο και των πραγμάτων, κυρίως στις αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί, τον/την νέο/-α, τον/την έφηβο/η. Η επιδίωξη είναι να δίνονται ευκαιρίες κατάλληλων πλαισίων και μορφών ώστε να προλαμβάνεται η όποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στον θεραπευτικό τομέα, η παρέμβαση μας συνίσταται όχι μόνο στην εξάλειψη ανεπιθύμητων, αλλά και, το σπουδαιότερο, στη διδασκαλία-εκμάθηση νέων μορφών θετικών συμπεριφορών. Πρόκειται, δηλαδή, για διαδικασίες που μπορούν αποτελεσματικά να εφαρμοστούν από άτομα, τα οποία δεν είναι υποχρεωτικό να έχουν ειδική εκπαίδευση ή ενασχόληση με τα θέματα της κλινικής ψυχολογίας, όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι. Αυτό είναι από τα πιο καίρια ζητήματα των εκπαιδευτικών κοινοτήτων συνολικά σήμερα.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Λυμπέρη Α., (2024). Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδεύω τους ...γονείς μου» του άξονα σχέσεις σχολείου – οικογένειας (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία), στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024, *3ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο για την Αξιολόγηση, Συμπόσιο 4 - Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού στο σύνολο της σχολικής ζωής του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023 – 2024.*

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024a). Η βία στα σχολεία: παραμετροποίηση των αιτιών και σχεδιασμός αντιμετώπισης των φαινομένων βίας εντός της σχολικής μονάδας, *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Τριμηνιαία έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, Τεύχος 59,* (pp. 22 – 27), ISSN27326020.

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024c). Η ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα: η δυναμική του σχολείου, *1ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο με θέμα: «Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές», Κατερίνη 25, 26 Μαΐου 2024,* https://conference-pieria.mysch.gr/

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024d). Ο ρόλος της οικογενειακής συμβουλευτικής στην θεωρητική πλαισίωση και την οριοθέτηση των γονεϊκών παρεμβάσεων στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Επιστημονικό Συνέδριο «Διεκδικώντας τα αυτονόητα… Ο ρόλος της Συμβουλευτικής», ΕΛΕΣΥΠ, Θεσσαλονίκη 5-7/4/2024,* https://www.elesyp.gr/index.php/sunedria-2

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023a). Το διεπιστημονικό πλαίσιο αναφοράς των γονεϊκών καθηκόντων: μια επικαιροποιημένη επισκόπηση των στοιχείων της γονεϊκής μέριμνας στην σημερινή Ελλάδα, *23ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Α΄ Τόμος, Ένωση Ελλήνων Φυσικών,* ISBN: 978-618-5746-30-8

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023b). Σχεδιασμός μιας νέας συμβουλευτικής πρότασης για την οργανωμένη παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στον οικογενειακό προγραμματισμό, διαμέσου της εκπαίδευσης, *23ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Α΄ Τόμος, Ένωση Ελλήνων Φυσικών,* ISBN: 978-618-5746-30-8

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023c). Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής και ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής του παρέμβασης, Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» https://www.uoi.gr/events/12o-panellinio-synedrio-me-thema-elliniki-paidagogiki-kai-ekpaideytiki-ereyna/

Ξενόγλωσση

Acosta, P. E. G., López, D. R. A., Torres, G. I. R., Erives, A. C., & Gastélum, G. (2024). Socio-educational strategies plan for the development of psychomotor skills in early childhood education students. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 745-755.

Butler, B., Burdayron, R., Mazor-Goder, G., Lewis, C., Vendette, M., Khoury, B., & Pennestri, M. H. (2024). The association between infant sleep, cognitive, and psychomotor development: a systematic review. *Sleep*, zsae174.

Deckert, J., & Wilson, M. (2023). Descriptive Research Methods. *Research methods in the dance sciences/edited by Tom Welsh, Jatin*, 153.

Gil-Moreno, J., & Rico-Gonzalez, M. (2023). The Effects of Physical Education on Preschoolers' Emotional Intelligence: A Systematic Review. *Sustainability*, *15*(13), 10632.

Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2024). Cross-sectional research design. In *Research Design in Business and Management: A Practical Guide for Students and Researchers* (pp. 187-199). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kelly, S. E., Benkhedda, K., Brooks, S. P., MacFarlane, A. J., Greene-Finestone, L. S., Skidmore, B., ... & Wells, G. A. (2024). Risk of bias in cross-sectional studies: Protocol for a scoping review of concepts and tools. *MethodsX*, *12*, 102610.

Latawiec, B., Fiorini, J., & Sekulowicz, M. (2023). Cross-Cultural Differences in Empathy, Listening-Styles, Mindfulness and Intersubjectivity in American and Polish Counseling Discourses. *International Journal of Special Education*, *38*(3), 123-138.

Pérez-Guerrero, E. E., Guillén-Medina, M. R., Márquez-Sandoval, F., Vera-Cruz, J. M., Gallegos-Arreola, M. P., Rico-Méndez, M. A., ... & Gutiérrez-Hurtado, I. A. (2024). Methodological and statistical considerations for cross-sectional, case–control, and cohort studies. *Journal of Clinical Medicine*, *13*(14), 4005.

Restika, A. J., Sejati, S., Adeyola, A. P., Lubis, R. E., & Septriani, T. (2024). The Impact of Conformity on Vandalism Behavior in Students. *Al-Ihath: Jurnal Bimbingan dan Konseling Islam*, *4*(1), 45-53.

Roberts, J. (2024). Coaching with the heart in mind: The varying levels of emotional engagement. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, (S18), 83-100.

Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, *51*(1), 15-30.

Savitz, D. A., & Wellenius, G. A. (2023). Can cross-sectional studies contribute to causal inference? It depends. *American journal of epidemiology*, *192*(4), 514-516.

Sharifzyanova, K. S., Shtreter, J. N., & Nauryzbayeva, R. N. (2015). Structural-Functional Model of Designing Individual Educational Path of Teacher's Professional Development in Conditions of Information Educational Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, *10*(4), 523-532.

Ward, K. (2024). Using Lived Experience to Teach Trauma: Containment and Attunement for Yourself and Your Students. In *Developing and Implementing Teaching in Sensitive Subject and Topic Areas: A Comprehensive Guide for Professionals in FE and HE Settings* (pp. 127-133). Emerald Publishing Limited.

Wood, V. R., Bouchard, L., De Wit, E., Martinson, S. P., & Van Petegem, P. (2024). Prevalence of Emotional, Intellectual, Imaginational, Psychomotor, and Sensual Overexcitabilities in Highly and Profoundly Gifted Children and Adolescents: A

Mixed-Methods Study of Development and Developmental Potential. *EducationSciences*, *14*(8), 817

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2005). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλικιώση–Λοίζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση-Λοϊζου Μαρία, Καραθανάση-Κατσαούνου Αρετή, Μπότου Αναστασία (2001), *Συμβουλευτική Γονέων (για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας..),* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ξενόγλωσση

Anderson, L. (2024). *Deviance: Social constructions and blurred boundaries*. SAGE Publications.

Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action research, professional development, and systemic reform. *The SAGE handbook of educational action research*, 213-225.

Mcleod, J. (2005).*ΕισαγωγήστηνΣυμβουλευτική.*Αθήνα: Μεταίχμιο.

Privitera, G. J. (2024). *Research methods for the behavioral sciences*. Sage Publications.

Verma, R., Verma, S., & Abhishek, K. (2024). *Research methodology*. BooksclinicPublishing.

Η αυθεντική αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: μία επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας

Μακρή Αγορίτσα

Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Στη σημερινή εποχήη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της βρίσκεται αντιμέτωπη με έναν συνεχή μετασχηματισμό επιδιώκοντας να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και την ανάγκη για αποτελεσματικότητα και βελτίωση της ποιότητας των γνώσεων που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να εφοδιάσει τους αποφοίτους της με

πρωταρχικής σημασίας δεξιότητες, ώστε να είναι επιτυχημένοι επαγγελματίες στο "στίβο" της αγοράς εργασίας στο μέλλον. Για την επιδίωξη του παραπάνω στόχου, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα για την εισαγωγή και εφαρμογή αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης των διαδικασιών μάθησης και της προόδου των φοιτητών/τριών. Αυτές οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν την εκπόνηση εργασιών και δραστηριοτήτων για την αξιολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευομένων με τρόπο που να αντικατοπτρίζουν ή να αναπαράγουν καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, στις οποίες αυτές οι δεξιότητες αναμένεται να αξιοποιηθούν. Οι πρωταρχικοί στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι βέλτιστες πρακτικές και οι μέθοδοι αυθεντικής αξιολόγησης που αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τον έλεγχο της προόδου των εκπαιδευομένων. Καθώς το επιστημονικό πεδίο της αυθεντικής αξιολόγησης βρίσκεται σε διαρκή ωρίμανση, η παρούσα μελέτη κρίνεται βαρύνουσας σημασίας και επιχειρεί τη συστηματική διερεύνηση της υπάρχουσας σύγχρονης βιβλιογραφίας που σχετίζεται με αυτόν τον τομέα με έμφαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μεθοδολογία της εργασίας εδράζεται στην ενδελεχή μελέτη ως επί τω πλείστον των ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών πηγών της τελευταίας δεκαετίας. Αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο βιβλιογραφικής επισκόπησης και ορίστηκαν εξαρχής πολλαπλά κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού και εν συνεχεία μελετήθηκαν και αναλύθηκαν επιστημονικές μελέτες και άρθρα που σχετίζονται με την αξιοποίηση μίας πληθώρας αυθεντικών μορφών αξιολόγησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Για την ανάλυση των δεδομένων των δευτερογενών πηγών αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση διαφόρων μορφών αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης διαμορφωτικού χαρακτήρα της προόδου των φοιτητών/τριών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Η αυθεντική αξιολόγηση ασκεί ευνοϊκή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων, καθώς τους εμπλέκει άμεσα στη διαδικασία της αξιολόγησής τους και διευκολύνει στην απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων απασχολησιμότητας που απαιτούνται για την επιτυχία τους στον τομέα της εργασίας τον 21ο αιώνα. Η σπουδαιότητα του παρόντος εγχειρήματος έγκειται στο ότι ευελπιστεί να δώσει περαιτέρω κατευθύνσεις για τη διεξαγωγή μετέπειτα ερευνητικών προσπαθειών, καθώς εμβαθύνει στις ζωτικής σημασίας πρακτικές παιδαγωγικές και πολιτικές επιπτώσεις, καθώς και σε συστάσεις, που προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, βιβλιογραφική επισκόπηση, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

In today's world, education at all levels is facing a continuous transformation to meet the demands of a modern globalized society and the need for efficiency and improvement of the quality of knowledge offered to learners. One of the primary objectives of Higher Education is to equip its graduates with the key skills to be successful professionals in the labor market of the future. In pursuit of the above objective, this study focuses on the need for the introduction and implementation of authentic methods of assessment of students' learning processes and progress. These alternative assessment methods include the development of tasks and activities to assess learners' knowledge, skills, and attitudes in a way that reflects or replicates real-world situations in which these skills are expected to be used. The primary objectives of this study are to explore the best practices and authentic assessment methods utilized by Higher Education faculty to monitor learners' progress. As the scientific field of authentic assessment is constantly maturing, the present study is of great importance and attempts to systematically investigate the existing contemporary literature related to this field with an emphasis on Higher Education. The methodology of the study is based on a thorough study of mostly foreign language literature sources of the last decade. A literature review protocol was developed and multiple inclusion and exclusion criteria were defined from the outset, followed by the study and analysis of scientific studies and articles related to the use of a variety of authentic forms of assessment in

university education. Thematic analysis was used to analyze the data from secondary sources. The findings highlight a growing interest in the use of various forms of authentic pedagogical assessment of a formative nature of students' progress and the educational process in general. Authentic assessment exerts a favorable effect on learners' learning outcomes, as it directly engages them in the process of their assessment and facilitates the acquisition of important employability skills required for their success in the 21st-century workplace. The importance of this project lies in the fact that it hopes to provide further guidance for subsequent research efforts, as it delves into the vital practical pedagogical and policy implications, as well as recommendations, arising from the thematic analysis.

Keywords: Authentic assessment, formative assessment, literature review, Higher Education

1. Εισαγωγή

Η πρόκληση της πανδημίας έχει μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εργάζονται και συναλλάσσονται έχοντας αποτυπώσει το στίγμα της σε όλες τις εκφάνσεις του βίου επηρεάζοντας και την εκπαίδευση. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σηματοδοτείται από αλλαγές λόγω της απαίτησης της σύγχρονης αγοράς εργασίας για αποφοίτους υψηλής εξειδίκευσης. Η αξιολόγηση ως σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας διερευνά τον βαθμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών μέσω διαμορφωτικών και αθροιστικών μεθόδων αξιολόγησης (Murphy et al., 2017). Στις παραδοσιακού τύπου αξιολογήσεις αντιπαρατίθεται η αυθεντική αξιολόγηση, η οποία προσανατολίζεται στις διαδικασίες και στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων για το πλαίσιο εργασίας και απασχολησιμότητας (Sutadji et al., 2021). Απαιτεί την ενασχόληση των μαθητευομένων με την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, αναπαράγοντας εργασία που αντικατοπτρίζει ή προσομοιώνει πραγματικά εργασιακά σενάρια (Sutadji et al., 2021). Για το λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνά τη χρησιμότητα της αυθεντικής αξιολόγησης και τις βέλτιστες πρακτικές που εφαρμόζονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προς όφελος των αποφοίτων.

Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

• Ποια είναι η αναγκαιότητα της αξιοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

• Ποιες είναι οι βέλτιστες πρακτικές και μέθοδοι για τον σχεδιασμό και την ενσωμάτωση αυθεντικής αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Οι προγενέστερες επισκοπήσεις αφορούσαν είτε έγγραφα εννοιολόγησης είτε στοχαστικές επισκοπήσεις σε έναν συγκεκριμένο τομέα (π.χ. Επιχειρήσεις, Φυσικές Επιστήμες, Νοσηλευτική, κ.λπ). Η διαφοροποίηση της παρούσας επισκόπησης έγκειται στην επέκταση της έρευνας σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών κλάδων ανοίγοντας νέους δρόμους για περαιτέρω συζήτηση. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι πρακτικές και πολιτικές συνεπαγωγές της ενσωμάτωσης αυθεντικών δραστηριοτήτων αξιολόγησης στα προγράμματα σπουδών. Η μελέτη κρίνεται σημαντική, καθώς αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσανατολισμού σε πιο ρεαλιστικές και ελκυστικές μορφές αξιολόγησης και παρέχει χρήσιμες ερευνητικές προεκτάσεις σε πρακτικό επίπεδο και σε επίπεδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Θεωρητικό πλαίσιο - εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Η έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης δεν είναι νέα και αναπτύχθηκε από την Wiggins (1993), σύμφωνα με την οποία οι μαθητευόμενοι αξιοποιώντας τις

γνώσεις και τις δεξιότητές τους δύνανται να επιλύσουν προβλήματα του «πραγματικού κόσμου» προσδίδοντας στις δραστηριότητες αξιολόγησης μια αίσθηση αυθεντικότητας (authenticity). Η αυθεντική αξιολόγηση προσεγγίστηκε εννοιολογικά από μία πληθώρα ερευνητών, ωστόσο παρατηρείται έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας και απουσία ενός κοινά καθορισμένου ορισμού.

Ο στόχος της αξιοποίησής της είναι η ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών με κατάλληλες δεξιότητες για εργασία μετά την αποφοίτησή τους, εν αντιθέσει με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που εστιάζουν στη στείρα απομνημόνευση (Sotiriadou et al., 2020). Ο Al-Zoubi (2019) εστιάζει στην υπευθυνότητα και την κριτική σκέψη των μαθητευόμενων, παρουσιάζοντάς τη ως μία σύγχρονη τάση που τους εμπλέκει ενεργά στην αξιολογική διαδικασία. Οι Fergusson et al. (2022) τη συσχετίζουν με τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία, δίνοντας έμφαση στις επαγγελματικές ικανότητες και ταυτότητα, ενώ οι Schultz et al. (2022) την ταυτίζουν με τη δια βίου μάθηση και την ευαισθητοποίηση για τη βιωσιμότητα.

Ορισμένοι μελετητές προσδίδουν ιστορική ή/και πολιτική χροιά στην έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης. Οι Forsyth και Evans (2019) προτείνουν την τοποθέτηση των μαθητευομένων στο επίκεντρο της αξιολόγησης στην ιστορική βάση του «γίγνεσθαι». Οι Vu και Dall'Alba (2014) εντοπίζουν μία οντολογική προοπτική και εισηγούνται μία αξιολόγηση που διευκολύνει την ενσωμάτωση των γνώσεων και δεξιοτήτων στην ολιστική σκέψη και συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Παρομοίως, η McArthur (2023) ασκεί οξεία κριτική στην παραδοσιακή αξιολόγηση οριοθετώντας την αυθεντικότητα μέσα από το θεωρητικό φακό της κοινωνικής δικαιοσύνης. Δίνει έμφαση στη μετατόπιση της στοχοθεσίας από την αναπαραγωγή του χώρου εργασίας στον μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνίας, παραπέμποντας σε μία ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμική μετάβαση στην εκπαίδευση.

Οι Sokhanvar etal. (2021) απέδειξαν τη σημασία της αυθεντικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας εμπλέκοντας τους/τις φοιτητές/τριες και επηρεάζοντας θετικά τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Συμβάλλει στην παροχή πλείστων ευκαιριών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για την επαγγελματική τους ζωή, όπως επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου εξαίρεται και από τους Villarroel et al. (2018) μέσω τριών διαστάσεων κατά την εφαρμογή της: i) του ρεαλισμού (γνώση σχετική με τη ρεαλιστική αγορά εργασίας), ii) του γνωστικού φορτίου (μεταβιβάσιμες δεξιότητες, κριτική εφαρμογή της νέας γνώσης) και iii) της αξιολογικής κρίσης (αυθεντικότητα μέσω ανάπτυξης κριτηρίων και προτύπων ποιότητας).

Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει έναν ευρύτερο ορισμό της αυθεντικής αξιολόγησης, με επίκεντρο τους μαθητευόμενους και τις κοινότητές τους και υποστηρίζει την αξιοποίησή της ως ένα καινοτόμο μαθητοκεντρικό παιδαγωγικό εργαλείο που προετοιμάζει τους αποφοίτους για επαγγελματική ένταξη και ανταγωνιστικότητα.

3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Αρχικά, σχεδιάστηκε ένα πρωτόκολλο βιβλιογραφικής επισκόπησης και αναζητήθηκαν εμπειρικές έρευνες και συστηματικές αναλύσεις και μετα-αναλύσεις, τα δεδομένα των οποίων μελετήθηκαν, συσχετίστηκαν, ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες και αναλύθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύθηκαν εντός του χρονικού πλαισίου 2014-2024 ανακτήθηκαν μέσω της αξιοποίησης ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων (Web of Science, Scopus, ERIC, Taylor

and Francis, Springer) και της μηχανής αναζήτησης Google Scholar. Αξιοποιήθηκαν οι λέξεις-κλειδιά «αυθεντική αξιολόγηση», «εναλλακτική αξιολόγηση», «αξιολόγηση απόδοσης», «βιώσιμη αξιολόγηση» και «διαμορφωτική αξιολόγηση», οι οποίες συνδυάστηκαν με τις εκφράσεις «επιπτώσεις», «αντίκτυπο», «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», χρησιμοποιώντας το χειριστή Boolean «AND».

Η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στην τελευταία δεκαετία, καθώς σημειώθηκε έκρηξη δημοσιεύσεων για τη συγκεκριμένη θεματολογία ιδιαίτερα έπειτα από την εμφάνιση της πανδημίας. Τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού που εφαρμόστηκαν ήταν τα εξής (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού

Κριτήρια συμπερίληψης	**Κριτήρια αποκλεισμού**
Εμπειρικές έρευνες, θεωρητικές μελέτες (βιβλιογραφικές επισκοπήσεις, μετα-αναλύσεις), κεφάλαια βιβλίων, ανακοινώσεις συνεδρίων	Μη εμπειρικές μελέτες, διδακτορικές διατριβές, μεταπτυχιακές εργασίες, ερευνητικές εκθέσεις, άρθρα συντακτών, βιβλία μη προσβάσιμα ως πλήρη κείμενα ή ελλιπή ως προς τη μεθοδολογία
Άρθρα δημοσιευμένα μεταξύ 2014 - 2024	Άρθρα δημοσιευμένα πριν το 2014
Κείμενα γραμμένα στην αγγλική γλώσσα	Κείμενα γραμμένα σε όλες τις άλλες γλώσσες
Συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 18 ετών (φοιτητές/τριες, καθηγητές)	Ηλικίες μικρότερες των 18 ετών Άρθρα που δεν ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της επισκόπησης
Επίπεδο εκπαίδευσης: Τριτοβάθμια	Τα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, επαγγελματική, ενηλίκων)

Τα άρθρα αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης, με στόχο να εντοπιστεί η σπουδαιότητα της αξιοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης και να προταθούν πρακτικές εφαρμογές και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και πολιτικές προεκτάσεις. Δεν υφίσταται επιδιωκόμενη μεροληψία για τις επιλεγμένες μελέτες και παρότι η πλειονότητα εξ αυτών προέρχεται από την Αυστραλία, αυτό είναι απλώς το αποτέλεσμα της διαδικασίας συστηματικής επισκόπησης και επιλογής.

4. Αποτελέσματα

4.1 Η αξία της αυθεντικής αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων απασχολησιμότητας που σχετίζονται ή προσομοιώνουν πραγματικές πρακτικές. Ως απασχολησιμότητα ορίζεται η ικανότητα εύρεσης, δημιουργίας και διατήρησης ουσιαστικής εργασίας, έχοντας τις δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που ωθούν ένα άτομο να επιλέξει επαγγέλματα για τα οποία μπορεί να είναι ικανοποιημένο και επιτυχημένο (Villarroel et al., 2021). Ο ορισμός υποδηλώνει την ανάγκη οι μαθητευόμενοι να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες για να τις εφαρμόσουν στην επαγγελματική τους ζωή. Σε μια μελέτη περίπτωσης, οι αξιολογήσεις σχεδιάστηκαν μέσω της προσομοίωσης πραγματικών δραστηριοτήτων, όπου οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονταν να θεωρούν τους εαυτούς τους ως κοινωνικούς παράγοντες που ανταποκρίνονται στις πραγματικές προκλήσεις του κόσμου, βασιζόμενοι στις γνώσεις και πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη

διάρκεια των μαθημάτων (O' Keefee, 2020). Οι υποψήφιοι εργοδότες συχνά επικρίνουν την ποιότητα των αποφοίτων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας ισχυριζόμενοι ότι οι απόφοιτοι είναι ανεπαρκείς στο να σχεδιάζουν ή να σκέφτονται στρατηγικά, να αντιμετωπίζουν αβέβαιες συνθήκες ή αδυνατούν να εργάζονται υπό πίεση (James & Casidy, 2018). Η αυθεντική αξιολόγηση παρέχει ευκαιρίες για δια βίου μάθηση και απασχολησιμότητα, που είναι πρόδρομοι για βιώσιμες σταδιοδρομίες και προσφέρουν βιώσιμα ανταγωνιστικά οφέλη για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Donald etal., 2020).

Στη Διοίκηση Επιχειρήσεων τα πανεπιστήμια καλούνται να παράγουν πτυχιούχους με ετοιμότητα να συνεργαστούν με τους εργοδότες για να εξασφαλίσουν ευκαιρίες απασχόλησης, δημιουργώντας αποφοίτους προσανατολισμένους στην καριέρα (Manville et al., 2022). Ένας προφανής λόγος για την ενσωμάτωση της αυθεντικής αξιολόγησης στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών είναι ότι οι δραστηριότητές της αντικατοπτρίζουν την επαγγελματική πρακτική και όχι την απομνημόνευση (Scott & Unsworth, 2018). Αυτό απαιτεί το ακαδημαϊκό προσωπικό να προχωρήσει πέραν των παραδοσιακών προτύπων ανιχνεύοντας καινοτόμους τρόπους εισαγωγής της αυθεντικής αξιολόγησης στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική αξία της για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Nyinge (2022) διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών, κατέληξε ότι οι αυθεντικές αξιολογήσεις - κυρίως τα χαρτοφυλάκια και η πρακτική εφαρμογή - χρησιμοποιούνται διαμορφωτικά και αθροιστικά, παρά την επικράτηση της αθροιστικής χρήσης. Αυτό συμβαίνει διότι όταν η αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει βαθμολογικούς δείκτες, οι εκπαιδευόμενοι δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία. Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται κυρίως στη αθροιστική χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης (Nyinge, 2023). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη γνώσης της διαμορφωτικής χρήσης της αυθεντικής αξιολόγησης (Nyinge, 2023) ή σε μια κουλτούρα που χρησιμοποιεί κυρίως παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (Sulaiman et al., 2020). Οι Ajjawi et al. (2020) σχολιάζουν ότι οι αυθεντικές αξιολογήσεις πρέπει να εναρμονίζονται με πτυχές των απαιτήσεων της σύγχρονης εργασίας για να εδραιωθεί η επαγγελματική ταυτότητα του «εαυτού» των αποφοίτων που εισέρχονται στο χώρο των επιχειρήσεων. Οι απόφοιτοι που είναι εξοικειωμένοι με αυθεντικές εργασίες δύνανται να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία, να καλλιεργήσουν δεξιότητες απασχολησιμότητας και να προετοιμαστούν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Whittam, 2023). Έτσι, διαθέτουν υψηλά κίνητρα και αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται την ετοιμότητά τους για εργασία.

Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει κυρίως στον εντοπισμό της επαγγελματικής συνάφειας και ποικίλων δεξιοτήτων μεταβιβάσιμων και σε άλλα επαγγέλματα, όπως ο προγραμματισμός, η συνεργασία και η κριτική σκέψη (Searle&Poth, 2021). Υπάρχει χρεία τα πανεπιστήμια να συνδεθούν με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας προωθώντας τις απαραίτητες αλλαγές για την καλλιέργεια των θεμελιωδών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Οι Kashef και Townsley (2023) εξαίρουν τη σημασία της για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερης τάξης για την είσοδο των αποφοίτων στη μελλοντική αγορά εργασίας καταλήγοντας υπέρ της δέσμευσης στρατηγικών αξιολόγησης που προτάσσουν υψηλότερα επίπεδα ταξινόμησης του Bloom. Προτείνουν τον συσχετισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τα μαθήματα, την ενίσχυση των δεξιοτήτων των αποφοίτων και την προετοιμασία τους να καταστούν ικανοί επαγγελματίες. Οι Fergusson et al. (2022) εστιάζουν στη σχέση μεταξύ αυθεντικής αξιολόγησης και μάθησης βάσει εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής της στο πεδίο σπουδών για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της βιώσιμης εργασίας.

Επιπλέον, οι ηγετικές δεξιότητες θα μπορούσαν να βελτιωθούν με την εφαρμογή στοχαστικών αυθεντικών εργασιών. Στη μελέτη των Wiewiora και Kowalkiewicz (2019), η αυθεντική αξιολόγηση ενίσχυσε τις ηγετικές δεξιότητες των αποφοίτων (αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτο-αντίληψη, κ.λπ), που θεωρούνται κινητήριες δυνάμεις της ηγετικής ταυτότητας. Τονώνεται επίσης η αυτοπεποίθηση των μαθητευομένων, καθώς κατανοούν τη λειτουργία των οργανισμών, αναλαμβάνουν ρόλους, εκτελούν καθήκοντα και καθίστανται αποτελεσματικοί μελλοντικοί ηγέτες. Για την ανάληψη ηγετικών ρόλων απαιτείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων καινοτομίας μέσω εφαρμογής αυθεντικών εργαλείων αξιολόγησης. Οι Keinänen et al. (2018) αξιολόγησαν τη λειτουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης για τη μέτρηση των δεξιοτήτων καινοτομίας του ατόμου καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη ζωτικών δεξιοτήτων (π.χ. επίλυση προβλημάτων, προσανατολισμός στον στόχο, ομαδική εργασία, ικανότητες δικτύωσης) αποτελούν προϋποθέσεις για επιτυχημένες καριέρες.

Η αυθεντική αξιολόγηση αφορά τον επαγγελματισμό των αποφοίτων και οι διδάσκοντες οφείλουν να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο στην προετοιμασία τους για μελλοντική απασχόληση. Συνεπώς, κρίνεται πολύτιμη για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και τη μετατροπή τους σε συνειδητοποιημένους επαγγελματίες. Τα διδάγματα από την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης δύνανται να συμβάλουν στο να αναπτύξουν οι απόφοιτοι επιχειρηματικές ευκαιρίες, να αποκτήσουν δυνατότητες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους και να μοιραστούν τη γνώση και την εμπειρία τους με πιθανούς εργοδότες.

4.2 Βέλτιστες πρακτικές για την εφαρμογή αυθεντικής αξιολόγησης

Εφόσον η αυθεντική αξιολόγηση απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες, οι απόφοιτοι είναι ανάγκη να εφαρμόσουν όσα έχουν αποκομίσει σε παρόμοιες καταστάσεις που προκύπτουν σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό να αξιολογούνται οι πρακτικές τους όχι μόνο εντός των πανεπιστημιακών εδράνων αλλά και εκτός αυτών, προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί εργαζόμενοι. Η αυθεντική αξιολόγηση απαιτείται να περιλαμβάνει πλείστες μεθόδους, όπως αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από ομοτίμους, ομαδική αξιολόγηση, πρακτικές αξιολογήσεις, γραπτά δοκίμια, ομαδικές εργασίες, εκθέσεις πεδίου, επισκοπήσεις άρθρων, χαρτοφυλάκια, περιπτωσιολογικές μελέτες, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων και παρατηρήσεις (Sewagegn&Diale, 2020). Αυτές οι στρατηγικές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των αποφοίτων, καθιστώντας τους υπεύθυνους για την υιοθέτηση θετικών αλλαγών στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα (vanRensburgetal., 2022).

Σύμφωνα με τους Kaya και Özkan (2019), οι τεχνικές αξιολόγησης από ομοτίμους και αυτοαξιολόγησης αξιοποιούνται στη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα. Οι διδάσκοντες εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη χρήση τέτοιων μεθόδων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της αυτοπεποίθησης των μαθητευομένων, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στην αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, η εστίαση των αποφοίτων στη βαθμολόγηση αφορά στο τελικό προϊόν παρά στη διαδικασία. Όταν οι διδασκόμενοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση των γνώσεων και στη σύνθεση νέων πληροφοριών, επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα μάθησης και εφαρμόζονται δεξιότητες σε αυθεντικά πλαίσια. Έτσι, διαπρεπείς διδάσκοντες αξιοποιούν την αξιολόγηση ως ευκαιρία μάθησης, όχι μόνο για να εκτιμήσουν τις προσπάθειες των φοιτητών/τριών τους αλλά και για να αξιολογήσουν την ικανότητά τους να γεφυρώνουν

τη θεωρία με την πράξη (Wiewiora & Kowalkiewicz, 2019). Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και οδηγούνται στην αξιολόγηση της διδακτικής επίδοσης. Ομοίως, στα μαθήματα Νοσηλευτικής οι σπουδαστές/στριες εξασκούνται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πραγματικής ζωής με την εφαρμογή αυθεντικών αξιολογήσεων σε κλινικά περιβάλλοντα και έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται η γνώση και η κατανόηση, ενισχύονται τα αυτο-κίνητρα και οι γνωστικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και κριτικές δεξιότητες (Chong et al., 2016).

Στα μαθήματα Νομικής οι φοιτητές/τριες προετοιμάζονται για συναντήσεις με πελάτες, συντάσσουν νομικά έγγραφα, προετοιμάζουν υποβολές και διαφωνούν σε δικαστικές υποθέσεις (Collins, 2022). Στη Φαρμακευτική, οι αυθεντικές αξιολογήσεις διεξάγονται συνήθως με τη μορφή ασκήσεων προσομοίωσης, όπως συνεντεύξεις ασθενών ή παροχή συμβουλών (Ivy et al., 2023). Στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, στην Ιατρική και στις Επιστήμες Υγείας οι αυθεντικές αξιολογήσεις λαμβάνουν τη μορφή μάθησης βάσει έργου (Wright, 2023). Καθώς τα ιατρικά και νοσηλευτικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, οι ρουμπρίκες χρησιμοποιούνται κυρίως για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας στη φροντίδα των ασθενών (Montano et al., 2023). Η εφαρμογή ρουμπρίκων και η αξιολόγηση από ομοτίμους μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την αυτορρύθμιση, την επίγνωση των χαρακτηριστικών φροντίδας και τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Wu et al., 2015). Επιπλέον, σε υγειονομικά περιβάλλοντα η πολύπλευρη φύση της αυθεντικής αξιολόγησης περιλαμβάνει ομαδική εργασία και προετοιμασία για ομαδική παρουσίαση, δίνοντας έμφαση στην αξία της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επίλυσης συγκρούσεων (Carter et al., 2015). Οι ομαδικές δραστηριότητες υλοποιούνται σε μαθήματα Διοίκησης Τουριστικών Επιχειρήσεων (Maniram & Maistry, 2018) λόγω του κοινωνικού κονστρουκτιβιστικού χαρακτήρα της αυθεντικής αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα αυθεντικά εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τον κλάδο (Nyinge, 2023). Οι διδάσκοντες των θεωρητικών μαθημάτων στρέφονται στην αξιοποίηση χαρτοφυλακίων, παρουσιάσεων σεμιναρίων και μικροδιδασκαλίας για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των αποφοίτων, ενώ οι διδάσκοντες Φυσικών Επιστημών επιμένουν στην πρακτική άσκηση και τις συνθετικές ομαδικές εργασίες ως αυθεντικά εργαλεία αξιολόγησης (Nyinge, 2023).

Οι Εφαρμοσμένες Επιστήμες, όπως η Λογιστική και η Διοίκηση έχουν ενσωματώσει πολυδιάστατες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης. Οι Akbari et al. (2022) υπογραμμίζουν τη σημασία της διεξαγωγής περιπτωσιολογικών μελετών και επιχειρησιακών αναφορών που ενισχύουν τις δεξιότητες γνωστικής σκέψης και αντικατοπτρίζουν τι συμβαίνει σε πραγματικές καταστάσεις. Οι συζητήσεις, τα ομαδικά έργα και οι ομαδικές εργασίες επίλυσης προβλημάτων συνδράμουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και στις δεξιότητες συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Οι αυθεντικές αξιολογήσεις συγκλίνουν σε αυθεντικά στοιχεία όπως η συνεργασία ή η ανατροφοδότηση από ομοτίμους, παρακινώντας τους μαθητευόμενους να συμμετάσχουν σε διαδικασίες ανατροφοδότησης που έχουν ομοιότητες με επαγγελματικά πλαίσια της πραγματικής ζωής (Carter et al., 2015). Η συμμετοχή των αποφοίτων σε δραστηριότητες αξιολόγησης από ομοτίμους τους επιτρέπει να αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους και να παρέχουν, να λαμβάνουν και να διαχειρίζονται εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Ketonen etal., 2023). Μια άλλη αξιοσημείωτη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης είναι η προσομοίωση, η οποία αξιοποιείται στο χώρο του μάρκετινγκ παρέχοντας στους σπουδαστές/στριες ευκαιρίες για προβληματισμό, ανατροφοδότηση και βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας και των προκλήσεων του πραγματικού μάρκετινγκ (Farrell, 2020).

5. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επικεντρώνεται στην κατανόηση της αξίας της αυθεντικής αξιολόγησης, των πρακτικών πτυχών και των κύριων χαρακτηριστικών της. Η παρούσα επισκόπηση υπογράμμισε τη δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων των αποφοίτων να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, εξοπλίζοντάς τους με δεξιότητες εξέχουσας σημασίας στον τομέα της απασχολησιμότητας. Για αυτό και χρειάζεται η αναδιαμόρφωση και η ενσωμάτωση καλά οργανωμένων, ρεαλιστικών και προκλητικών αυθεντικών αξιολογήσεων που να εδράζονται σε στοιχεία σχεδιασμού βασισμένα σε σενάρια του πραγματικού εργασιακού κόσμου. Οι απόφοιτοι απαιτείται να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις της αξιολόγησης και να δεχθούν καθοδήγηση και συναισθηματική υποστήριξη από τους διδάσκοντές τους, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και σύνθετα προβλήματα.

Η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης και των ίδιων των διδασκόντων να εισάγουν μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης περιγράφεται από τους Murphy et al. (2017). Με την άποψη αυτή συναινούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι παραδέχονται ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να παρέχουν λεπτομερείς οδηγίες, να αποσαφηνίζουν το σύστημα βαθμολόγησης και να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση για να βοηθήσουν τους φοιτητές/τριες να αποβάλουν τα συναισθήματα άγχους και αβεβαιότητας (Akbari et al., 2022). Για να γίνει κάτι τέτοιο πραγματικότητα κρίνεται απαραίτητο οι ακαδημαϊκοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να καταρτιστούν και να εξοπλιστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να υιοθετήσουν τις κατάλληλες αρχές για τον σχεδιασμό αυθεντικών δραστηριοτήτων αξιολόγησης ανταλλάσσοντας εμπειρίες και καλές πρακτικές με τους συναδέλφους τους. Υπάρχει χρεία για επαγγελματική ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα, καθώς τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού με υψηλή κατάρτιση στην αξιοποίηση της αυθεντικής αξιολόγησης αποτελούν τη μειοψηφία (Sulaiman et al., 2020).

Δεδομένου ότι η αυθεντική αξιολόγηση σχετίζεται με τις οικονομικές πτυχές της βιωσιμότητας και τις πρακτικές του εργασιακού χώρου, απαιτείται να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα για να κατανοηθούν πλήρως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της αυθεντικής αξιολόγησης και της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους 17 Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη της Ατζέντας των Ηνωμένων Εθνών 2030 (UNESCO, 2019). Για να επιτευχθεί αυτό, οι διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν περισσότερες ευκαιρίες κατάρτισης σχετικά με τον σχεδιασμό της αξιολόγησης για να εναρμονιστούν με τη μετάβαση από τις συμβατικές μορφές αξιολόγησης σε πιο αυθεντικές στρατηγικές, σύμφωνα με βιώσιμες συμπεριφορές και στάσεις για τις μελλοντικές γενιές.

Επιπλέον, λόγω του μετασχηματιστικού εκπαιδευτικού τοπίου και της αυξανόμενης τάσης για υπευθυνότητα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αντιμετωπίζουν την πρόκληση της αξιολόγησης των προτύπων ποιότητας των μεθόδων αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα (Noaman et al., 2017). Δεδομένου ότι η αξιολόγηση συνδέεται στενά με την εξελισσόμενη φύση της διασφάλισης ποιότητας, συνίσταται στους ενδιαφερόμενους φορείς να αναθεωρούν τις πολιτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για να διασφαλίσουν ότι αντιμετωπίζουν τα ποιοτικά στοιχεία της διαδικασίας αξιολόγησης. Συνεπώς, αυτά τα χαρακτηριστικά διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να συνάδουν με την ικανοποίηση και τη ζήτηση των φοιτητών/τριών, να προάγουν την κατανόησή τους, να αντικατοπτρίζουν πτυχές του πραγματικού κόσμου και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι (π.χ. εργοδότες, επαγγελματικές

οργανώσεις, κ.λπ.) θα πρέπει να συνεργαστούν με πανεπιστημιακούς παρόχους για την αναθεώρηση των αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στη θέση των πιο παραδοσιακών μεθόδων. Επιπλέον, χρειάζεται να υιοθετηθεί μια ρεαλιστική προσέγγιση από τα ενδιαφερόμενα μέρη κατά την υιοθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης για την ενσωμάτωσή της στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Manville et al., 2022).

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή των αλλαγών της πολιτικής αξιολόγησης αφορά στην ευθυγράμμιση των αξιολογήσεων με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος σπουδών (Al-Ghazo, 2023), το οποίο διασφαλίζει ότι οι αυθεντικές αξιολογήσεις θα πρέπει να μετρούν με ακρίβεια τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένεται να κατέχουν οι απόφοιτοι. Τέτοιες δεξιότητες απαιτούν εξοικείωση με εκείνες που εφαρμόζονται στις πρακτικές του κλάδου εργασίας. Για το λόγο αυτό, η αγαστή επικοινωνία με τους εργοδότες και τους επόπτες του κλάδου θεωρείται υψηλής προτεραιότητας. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία με συναδέλφους από τα ίδια ή άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα που εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση για την εφαρμογή αυθεντικών αξιολογήσεων είναι μείζονος σημασίας. Λαμβάνοντας υπόψη και τις τεχνολογικές προόδους που επιταχύνθηκαν λόγω της πρόσφατης πανδημίας, μια σύσταση θα ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητευόμενοι με τον ψηφιακό εξοπλισμό που απαιτείται για την εκτέλεση αυθεντικών εργασιών αξιολόγησης και να είναι συνεπείς ως προς τις υποχρεώσεις και τα χρονοδιαγράμματά τους. Για αυτό τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα πρέπει να παρέχουν πιο ευέλικτες λύσεις που να περιλαμβάνουν ψηφιακά και μεικτά στοιχεία στον σχεδιασμό στοχευμένων αξιολογήσεων.

Στην μετα-COVID εποχή, προτείνεται η υιοθέτηση συστηματικών ριζικών μετασχηματισμών, ιδίως στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να πληρούνται τα πρότυπα διαπίστευσης και ποιότητας. Επίσης, αναμένεται να ενθαρρυνθεί μια ποιοτική κουλτούρα συμμετοχής και καταμερισμού της ευθύνης όσων εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης (Lucander & Christersson, 2020), ώστε να διασφαλιστεί η ακεραιότητά της. Παράλληλα, επιβάλλεται να αναπτυχθούν σαφείς και διαφανείς πολιτικές και διαδικασίες για την καθοδήγηση της εφαρμογής αυθεντικών αξιολογήσεων, προκειμένου να συμπεριληφθούν κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό της και πρωτόκολλα για την παροχή γόνιμης ανατροφοδότησης και βαθμολόγησης. Με την εξέταση της εφαρμογής αυτών των πολιτικών και την εφαρμογή των συνιστώμενων στρατηγικών, τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τους κατάλληλους μηχανισμούς αξιολόγησης που προωθούν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για τους φοιτητές/τριες.

Καθώς η έρευνα σε αυτό το πεδίο συνεχίζεται, νέες διαστάσεις και προκλήσεις προκύπτουν για τους επιστήμονες, το διδακτικό προσωπικό, τους επαγγελματίες και τα θεσμικά όργανα, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα για σύγκλιση μεταξύ της αυθεντικής αξιολόγησης και του κοινωνικού μετασχηματισμού σε πραγματικές συνθήκες. Έχουν εντοπιστεί βέλτιστες πρακτικές για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυθεντικών αξιολογήσεων, συμπεριλαμβανομένης της ευθυγράμμισης των αξιολογήσεων με τα μαθησιακά αποτελέσματα, της δημιουργίας αξιολογήσεων που αντικατοπτρίζουν εργασίες του πραγματικού κόσμου, της χρήσης πολλαπλών μεθόδων, της παροχής σαφών οδηγιών και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και του συνεχούς προβληματισμού για τη βελτίωση των διαδικασιών αξιολόγησης.

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ρίχνει φως στις αυθεντικές αξιολογήσεις στα πανεπιστήμια, υπογραμμίζοντας το ρόλο τους στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Περιγράφει επίσης πρακτικές και πολιτικές επιπτώσεις για τους ακαδημαϊκούς και τα εκπαιδευτικά

ιδρύματα που στοχεύουν στην προετοιμασία αποφοίτων, ώστε να είναι έτοιμοι για εργασία. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία των εκπαιδευόμενων να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησής τους, προωθώντας μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία. Ωστόσο, η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκαλύπτει ένα συνεχές δίλημμα σχετικά με την προτεραιότητα της ποσότητας έναντι της ποιότητας στις μεθόδους αξιολόγησης, υποδεικνύοντας αυτό ως τομέα για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ajjawi, R., Tai, J., Huu Nghia, T. L., Boud, D., Johnson, L., & Patrick, C. J. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(2), 304-316.

Akbari, M., Nguyen, H. M., McClelland, R., & Van Houdt, K. (2022). Design, implementation and academic perspectives on authentic assessment for applied business higher education in a top performing Asian economy. *Education+ Training*, *64*(1), 69-88.

Al-Ghazo, A. (2023). Authentic Assessment Strategies used to Improve Distance Learning Outcomes. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *10*(2), 16-28.

Al-Zoubi, S. (2019). Classroom authentic assessment strategies and tools used by English language teachers in Jordan. *International Journal of Language and Linguistics*, *6*(4), 34-44.

Carter, A. G., Sidebotham, M., Creedy, D. K., Fenwick, J., & Gamble, J. (2015). Strengthening partnerships: The involvement of health care providers in the evaluation of authentic assessment within midwifery undergraduate education. *Nurse education in practice*, *15*(4), 327-332.

Chong, E. J., Lim J. S., Liu, Y., Lau, Y. Y., & Wu, V. X. (2016). Improvement of learning domains of nursing students with the use of authentic assessment pedagogy in clinical practice. *Nurse Education in Practice, 20*(2016), 125-130. Doi: 10.1016/j.nepr.2016.08.002.

Collins, T. (2022). Authentic Assessment - The Right Choice for Students Studying Law?. *Legal Education Review,32*(1), 1-18. https://doi.org/10.53300/001c.34707.

Donald, W. E., Baruch, Y., & Ashleigh, M. J. (2020). Striving for sustainable graduate careers: Conceptualization via career ecosystems and the new psychological contract. *Career Development International, 25*(2), 90-110. https://doi.org/10.1108/cdi-03-2019-0079

Farrell, C. (2020). Do international marketing simulations provide an authentic assessment of learning? A student perspective. *The International Journal of Management Education*, *18*(1), 100362.

Fergusson, L., van der Laan, L., Imran, S., &Danaher, P. A. (2022). Authentic assessment and work-based learning: the case of professional studies in a post-

COVID Australia. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(6), 1189-1210.

Forsyth, H., & Evans, J. (2019). Authentic assessment for a more inclusive history. *Higher Education Research & Development, 38*(4), 748-761.

Ivy, D. R., Hay, H., & Ritenour, A. (2023). Students' self-efficacy completing the pharmacist patient care process: Integrating authentic assessment into a pharmacy elective. *Pharmacy Education*, *23*(1), 223-229.

James, L. T., & Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior. *Studies in Higher Education, 43*(3), 401-415. DOI: 10.1080/03075079.2016.1165659.

Kashef, F. L., & Townsley, M. (2023). Onward in higher education: Business faculty perspectives on authentic assessment. *Journal of Research Initiatives, 7*(2). https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol7/iss2/8

Kaya, D., & Özkan, Y. (2019). Using Alternative Assessment to Engage Preservice Language Teachers in the Assessment Process: A Case Study in Turkish Higher Education Context. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 19*(1), 93-113.

Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, *58*, 30-36.

Ketonen, L., Körkkö, M., & Pöysä, S. (2023). Authentic assessment as a support for student teachers' reflection, *European Journal of Teacher Education*, 1-22. DOI: 10.1080/02619768.2023.2229004.

Lucander, H., & Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, *26*(2), 135-155.

Maniram, R., & Maistry, S. M. (2018). ENABLING WELL-BEING AND EPISTEMOLOGICAL ACCESS THROUGH AN AUTHENTIC ASSESSMENT INTERVENTION: A CASE STUDY OF A HIGHER EDUCATION PROGRAMME. *South African Journal of Higher Education, 32*(6), 305-325. http://dx.doi.org/10.20853/32-6-2982

Manville, G., Donald, W. E., & Eves, A. (2022). Can Embedding Authentic Assessment Into the Curriculum Enhance the Employability of Business School Students?. *GILE Journal of Skills Development*, *2*(2), 73-87. https://doi.org/10.52398/gjsd.2022.v2.i2.pp73-87

McArthur, J. (2023). Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. *Higher education*, *85*(1), 85-101.

Montano, S., Gill-Simmen, L., Lee, D., Walsh, L., Duffy, D., & Newman, N. (2023). Assessing authentically–learnings from marketing educators. *Journal of Marketing Management*, *39*(17-18), 1677-1709. DOI: 10.1080/0267257X.2023.2217826

Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N. (2017). Keeping It Real": A Review of the Benefits, Challenges and Steps Towards Implementing Authentic Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education, 9*(3).

Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in higher education*, *42*(1), 23-46.

Nyinge, B. (2022). Uses of Authentic Assessment Tools: Implications towards Competence Acquisition among Undergraduate Prospective Science Teachers in Tanzania. *East African Journal of Education and Social Sciences, 3*(4), 87-96. https://dx.doi.org/10.4314/eajess.v3i4.200

Nyinge, B. (2023). Instructors' Perceptions of Authentic Assessment to Competences Acquisition among Undergraduate Prospective Science Teachers in Tanzania. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, *1*(4), 554-564. https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(4).50

Schultz, M., Young, K., Gunning, T. K., & Harvey, M. L. (2022). Defining and measuring authentic assessment: a case study in the context of tertiary science. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(1), 77-94. DOI: 10.1080/02602938.2021.1887811.

Scott, M., & Unsworth, J. (2018). Matching final assessment to employability: developing a digital viva as an end of programme assessment. *Higher Education Pedagogies, 3*(1), 373-384. DOI: 10.1080/23752696.2018.1510294.

Searle, M., & Poth, C. (2021). Collaborative evaluation designs as an authentic course assessment. *Canadian Journal of Program Evaluation*, *35*(3), 422-436.

Sewagegn, A. A., & Diale, B. M. (2020). Authentic assessment as a tool to enhance student learning in a higher education institution: implication for student competency. In E. A. Railean(Ed.), *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (pp. 256-271). IGI Global.

Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanva, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 101030.

Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A., & Guest, R. (2020). The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability. *Studies in Higher Education*, *45*(11), 2132-2148.

Sulaiman, T., Kotamjani, S. S., Rahim, S. S. A., & Hakim, M. N. (2020). Malaysian Public University Lecturers' Perceptions and Practices of Formative and Alternative Assessments. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(5), 379-394. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.23

Sutadji, E., Susilo, H., Wibawa, A. P., Jabari, N. A. M., & Rohmad, S. N. (2021). Authentic Assessment Implementation in Natural and Social Science. *Education Sciences, 11*(9), 534.

UNESCO. *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215

van Rensburg, C. J., Coetzee, S. A., & Schmulian, A. (2022). Developing digital creativity through authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(6), 857-877. DOI: 10.1080/02602938.2021.1968791.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(5), 840-854.

Villarroel, V., Bruna, D., Brown, G. T.L., & Bustos, C. (2021). Changing the Quality of Teachers' Written Tests by implementing an Authentic Assessment Teachers' Training Program. *International Journal of Instruction, 14*(2), 987-1000. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291102.pdf

Vu, T. T., & Dall'Alba, G. (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization. *Educational Philosophy and Theory, 46*(7), 778-791.

Whittam, S. (2023). Keep it Real: The Case for Introducing Authentic Tasks in a UK Undergraduate Law Degree. *Legal Education Review, 33*(1), 127-142.

Wiewiora, A., & Kowalkiewicz, A. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(3), 415-430. DOI: 10.1080/02602938.2018.1516730.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass/Wiley.

Wright, A. S. (2023). Authentic assessment in higher education: a collaborative approach. 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23) Universitat Polit`ecnica de Val`encia, Val`encia, 2023 http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16198

Wu, X. V., Heng, M. A., & Wang, W. (2015). Nursing students' experiences with the use of authentic assessment rubric and case approach in the clinical laboratories. *NurseEducationToday*, *35*(4), 549-555.Doi: 10.1016/j.nedt.2014.12.009.

Η θέση της γυναίκας στην Αθηναϊκή κοινωνία του «χρυσού αιώνα» μέσα από την τραγωδία του Ευριπίδη «Μήδεια»

Αποστόλου Μαριάννα

ΠΕ05, Γαλλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Σαμορέλης Σεραφείμ

ΠΕ03 Μαθηματικός

Ματιάκη Αικατερίνη

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περίληψη

Στην Αθηναϊκή κοινωνία του *«χρυσού αιώνα»* η θέση της γυναίκας είναι στον γυναικωνίτη, αδύναμη να αντιδράσει. Μέχρι τότε οι Αθηναίοι ήταν συνηθισμένοι να βλέπουν στη σκηνή μόνο τις αρετές των γυναικών Βερναρδάκης, Δ., (1984).Το κεντρικό θέμα της τραγωδίας είναι η προδομένη Μήδεια και ο προδότης Ιάσωνας που ερωτεύεται την κόρη του Κρέοντα. Ο Ευριπίδης στο έργο αυτό θέτει έναν κοινωνικό προβληματισμό που απασχολεί και άλλους Αθηναίους. Στην Αθήνα, σε μια δημοκρατική κοινωνία (Κατούντα, Σ., 2007) ποια είναι η θέση της γυναίκας; Το έργο αποτελείται από δύο μέρη. Στο 1ο μέρος παρουσιάζεται η Μήδεια η οποία έχει αποφασίσει αμετάκλητα να πάρει εκδίκηση. Η απέλασή της από τον Κρέοντα εμποδίζει τα σχέδια της. Ένας αγώνας λόγων Μήδειας-Ιάσωνα με σοφιστική δεξιοτεχνία επικαλούνται όλα τα επιχειρήματα (Lesky, A 1989). Η Μήδεια ο χορός και η τροφός καταγγέλλουν τον προδότη. Η Μήδεια, τυφλωμένη από ζήλεια, ένα πληγωμένο θηρίο, προετοιμάζει την εκδίκηση της (Χουρμούζιος, Α.1961). Ακριβώς στο κέντρο του δράματος εμφανίζεται ο Αιγέας για να δώσει λύση στο αδιέξοδο της Μήδειας, χωρίς να υπάρξει αλλαγή στα σχέδια της εκδίκησης της. Στην συγκεκριμένη εργασία: θα αναλύσουμε τους δραματικούς λόγους για τους οποίους παραμένει η Μήδεια στο σκηνικό χώρο. Εν κατακλείδι, οι γυναίκες του Ευριπίδη, όταν αδικούνται αντιδρούν με εκδίκηση. Η Μήδεια είναι ένας υπαινιγμός για το που οδηγεί η εκδίκηση. Με την τραγωδία αυτή ο Ευριπίδης προσπάθησε να προκαλέσει την αντίδραση των Αθηναίων,οι οποίοι ήταν ξεσηκωμένοι για πόλεμο. Το μόνο που ζητάει ο Ευριπίδης από μας είναι να κατανοήσουμε την αντίδραση της Μήδειας και όχι να την αγαπήσουμε.

Λέξεις - κλειδιά: Γυναίκα. Δημοκρατική κοινωνία, εκδίκηση.

1. Εισαγωγή



Όταν ο Ιάσονας έφτασε στην Κοχλίδα, την πατρίδα της Μήδειας, για να αποκτήσει το χρυσόμαλλο δέρας δεν περίμενε η γνωριμία τους να έχει αυτό το άσχημο τέλος. Εκείνη σφοδρά ερωτευμένη με τον Ιάσονα έβαλε όλη της τη τέχνη για να τον βοηθήσει να κάνει δικό του το χρυσόμαλλο δέρας και έφυγε μαζί του. Ο Αιήτης - πατέρας της Μήδειας - τους κυνήγησε με σκοπό να τους σταματήσει. Εκείνη, άρχισε τα εγκλήματα, τεμάχισε τον αδερφό της Άψυρτο και σκόρπισε τα κομμάτια του για να καθυστερήσει τον πατέρα της. Ο Αιήτης σταμάτησε την καταδίωξη και αφοσιώθηκε στη περισυλλογή του τεμαχισμένου γιού του.

2. Ανασκόπηση της τραγωδίας «Μήδεια»

Στη σκηνή βγαίνει η παραμάνα από το σπίτι της Μήδειας η οποία προοικονομεί τη δράση. Αναφέρει ότι η Μήδεια μισεί τα παιδιά της, η ίδια φοβάται *μην τα σκοτώσει*. Μετά μπαίνει ο Παιδαγωγός με τα παιδιά και φέρνει άσχημα νέα για την απέλαση της Μήδειας και για το μέλλον των παιδιών που θα απελαθούν *μακριά*. Πριν εμφανιστεί η Μήδεια ακούγονται κραυγές και κατάρες, πρέπει να βιαστούν και να βοηθήσουν τα παιδιά να φύγουν (Στεφανόπουλος, Θ. Κ., 2012) .

Όταν φεύγει ο Παιδαγωγός στη σκηνή παραμένει η Παραμάνα με τα παιδιά. Η Παραμάνα εγκωμιάζει την αξία του μέτρου σαν μια ανώτερη επιλογή. Η Παραμάνα συνδιαλέγεται με τον χορό και τη Μήδεια, η οποία επικαλείται τη Θέμιδα και την Άρτεμη. Όμως τα τραγούδια μόνο στη χαρά προσφέρουν δυστυχώς δεν μπορούν να γλυκάνουν τον πόνο. Όταν η Μήδεια εισέρχεται στη σκηνή ζητάει τη συμπαράσταση των γυναικών του χορού, εμμένει στην επιθυμία της να εκδικηθεί γιατί «*δολοφονικότερη»* πράξη από την αδικία στο κρεβάτι δεν υπάρχει (Στεφανόπουλος, Θ. Κ., 2012). Ο χορός υπόσχεται ό,τι θα βοηθήσει.

Ο Ευριπίδης παρουσιάζει έναν αγώνα λόγων Μήδειας-Ιάσονα οι οποίοι με σοφιστική δεξιοτεχνία επικαλούνται όλα τα επιχειρήματα (Lesky, 1989). Η Μήδεια ο χορός και η τροφός καταγγέλλουν τον προδότη Ιάσονα. Η Μήδεια, τυφλωμένη από ζήλεια, ένα πληγωμένο θηρίο, προετοιμάζει την εκδίκηση της (Χουρμούζιος, 1961). Ο Κρέοντας επιτίθεται στη Μήδεια και θέλει να την απελάσει. Εκείνη τον ρωτά *γιατί την διώχνει* και εκείνος της απαντά ευθέως γιατί «*σε φοβάμαι»*: είσαι σοφή, πληγωμένη και απειλείς να εκδικηθείς. Όταν εμφανίζεται ο Ιάσονας ως ευεργέτης, η Μήδεια επιχειρηματολογεί και τον κατηγορεί: είσαι αναίσχυντος, αθέτησες τους όρκους, απαριθμεί όσα έπραξε για κείνον, ο Ιάσονας επιχειρηματολογεί: *εσύ κέρδισες,γνώρισες*

τη δικαιοσύνη, *απέκτησες όνομα* και επιμένει ότι θα βοηθήσει τα παιδιά του (Στεφανόπουλος, Θ. Κ., 2012). Ακριβώς στο κέντρο του δράματος εμφανίζεται ο Αιγέας για να δώσει λύση στο αδιέξοδο της Μήδειας, χωρίς να υπάρξει αλλαγή στα σχέδια της εκδίκησης της. Η απέλασή της από τον Κρέοντα εμποδίζει τα σχέδια της.

3. Η θέση της γυναίκας σε μια δημοκρατική κοινωνία

Ο Ευριπίδης θέτει στην τραγωδία αυτή έναν κοινωνικό προβληματισμό που απασχολεί και άλλους Αθηναίους. Στην Αθήνα, σε μια δημοκρατική κοινωνία (Κατούντα, Σ., 2007) ποια είναι η θέση της γυναίκας; Η Μήδεια έρχεται στην Ελλάδα, γιατί ερωτεύεται τον Ιάσονα. Ο Ιάσονας εγκαταλείπει την αγαπημένη και τα παιδιά του, γιατί ερωτεύεται την κόρη του Κρέοντα. Η Μήδεια υποφέρει που ο Ιάσονας θα πλαγιάζει πλέον με άλλη γυναίκα. Όλα αυτά λοιπόν, οδηγούν στην μανία, την παραφροσύνη και την αγριότητα του τραγικού τέλους του έργου. Ο ποιητής ερωτεύεται τον έρωτα, τον λατρεύει και δε διστάζει να μιλήσει για τη δύναμη του σε όλη την έκταση του έργου. Η Μήδεια είναι δυναμική και καταστρώνει το εχθρικό σχέδιό της, ενώ ο χορός τη συμβουλεύει μη *σκοτώσεις τα παιδιά.*

Όταν παρουσιάζεται ο Ιάσονας η Μήδεια υποκρίνεται τη μετανιωμένη, του ζητά συγγνώμη και τον πείθει να πάνε τα παιδιά τα δηλητηριασμένα δώρα. Η Μήδεια προσπάθησε να πείσει τον Ιάσονα να της μείνει πιστός, θυμίζοντάς του τους όρκους πίστεως που της είχε δώσει και επικαλούμενη ως μάρτυρες τους ίδιους τους θεούς. Απατημένη και ταπεινωμένη, πρέπει να φύγει από την Κόρινθο μαζί με τα παιδιά της. Καταφέρνει να κερδίσει διορία μία μέρα να βρει πού θα πάει. Σ' αυτή τη μία μέρα η Μήδεια θα προλάβει να πραγματοποιήσει το πανούργο σχέδιο της, το οποίο σίγουρα έπλασε στα όρια του πόνου της. Ο χορός θρηνεί με απελπισία. Η Μήδεια κλαίει, φωνάζει *πιο δυνατό ... το μένος της ψυχής*. Η αγάπη της μάνας για τα παιδιά την παρασύρει, την κάνει να λυγίσει. Τα παιδιά εισέρχονται στο σπίτι και μπαίνει ο Άγγελος που αναφέρει το κακό που έπαθε η κόρη κι ο πατέρας της ο Κρέοντας. Η Μήδεια μονολογεί, *να σκοτώσω τα παιδιά* αλλά ο θυμός κερδίζει.

Έρχεται ο Ιάσονας και πληροφορείται από την κορυφαία του χορού για τη φόνισσα των παιδιών. Ο Ιάσονας τη βρίζει, την εκλιπαρεί να δει τα παιδιά του, να τα φιλήσει, να τα θάψει. Αυτή φεύγει για την Αθήνα, όπου θα την φιλοξενήσει ο Αιγέας. Ενώ οι γυναίκες του χορού εκλιπαρούν τη Γη και τον Ήλιο να προσέξουν την καταραμένη γυναίκα, να την εμποδίσουν, ο Ήλιος στέλνει ένα άρμα να σώσει την φόνισσα. Ο Ευριπίδης με τον από μηχανής θεό εμφανίζει τη Μήδεια πάνω σε φτερωτό άρμα να φεύγει με τα νεκρά παιδιά ως δαιμονικό. Τότε ο Ιάσονας βλέπει τη Μήδεια πάνω στο άρμα με τα σκοτωμένα παιδιά τους. Εν κατακλείδι η καινοτομία στην τραγωδία αυτή είναι ότι η εκδίκηση που πηγάζει από την ψυχή του ανθρώπου αντί να τιμωρηθεί οδηγείται σε δαιμονική απόδραση.

4. Ανάλυση της τραγωδίας «Μήδεια»

Ο Ευριπίδης στην τραγωδία παρουσιάζει τα κίνητρα της Μήδειας: α) επιθυμία για εκδίκηση, β) αγάπη για τα παιδιά, επίγνωση για την επερχόμενη καταστροφή, γ) επίγνωση για τις συνέπειες των πράξεων. Όλα τα κίνητρα προέρχονται από σύγκρουση ανάμεσα στο πάθος, τη ζήλεια, τον πόθο για εκδίκηση και τα *βουλεύματα (*συναίσθημα από τη μία, λογική από την άλλη). Στη Μήδεια υπάρχει άμετρος έρωτας, που γίνεται άμετρο μίσος για τον προδότη Ιάσονα, ο οποίος δεν κράτησε τους όρκους, είναι επίορκος. Η μητρική αγάπη συγκρούεται με την παιδοκτονία.

Οι αντιθέσεις αυτές είναι η αιτία όλων των κακών. Η παραμονή της στη σκηνή δείχνει την προσπάθεια του Ευριπίδη να ανιχνεύσει τις αντίπαλες δυνάμεις, ώσπου να αναφωνήσει η Μήδεια «*ό πόνος είναι κέρδος, όταν δεν θριαμβεύεις εσύ*». Μας βοηθά να καταλάβουμε πως η αγάπη έγινε μίσος και πως μετατρέπεται η χαρά σε πόνο, πως η τρυφερότητα γίνεται εκδίκηση και το κακό αναζητεί άλλο κακό. Όλα αυτά είναι ανθρώπινα και φυσικά χωρίς να είναι ηθικά, είναι η κορύφωση της υποκειμενικής τραγικής αντίληψης του Ευριπίδη (Kitto, H.D.F., 1968). Ο Ευριπίδης θα καταφέρει να παρεμβάλει τον χρυσό νόμο της σωφροσύνης ως *δώρημα κάλλιστον θεών*, - που είναι η βαθύτερη ουσία του σοφού μέτρου, *της ισορροπίας των αισθήσεων*, της υψηλής και σωστικής αρετής, του *Μηδέν άγαν.*



Ἔρωτες ὑπὲρ μὲν ἄγαν

ἐλθόντες οὐκ εὐδοξίαν

οὐδ' ἀρετὰν παρέδωκαν

ἀνδράσιν· εἰ δ' ἄλις ἔλθοι

Κύπρις, οὐκ ἄλλα θεὸς εὔχαρις οὕτω.

Μήποτ' ὦ δέσποιν', ἐπ' ἐμοὶ χρυσέων τό-

ξων ἐφείης

ἱμέρῳ χρίσασ' ἄφυκτον οἰστόν.

Στέργοι δὲ με σωφροσύνα,

δώρημα κάλλιστον θεῶν·

(στ. 627—636)

Έρωτα εσύ, με περισσή

όταν λαβώνεις δύναμη,

μηδ' όνομα καλό από σε

μηδ' αρετή μπορεί να βγει.

Μα μετρημένα αν πορευτεί

η Κύπριδα, άλλη σαν αυτή

θεά δεν έχει νοστιμιά.

Ω δέσποινά μου, απάνου μου

με το χρυσό δοξάρι σου

μη ρίξεις την αφεύγατη

σαγίτα, πούχει την αιχμή

βαμμένη στην αποθυμιά.

Η φρονιμάδα ας μ' αγαπά,

χάρισμα πρώτο απ' τους θεούς.

Η πιο τραγική στιγμή είναι η μεγάλη πάλη που γίνεται στην ψυχή της Μήδειας. Η μητρική στοργή από τη μια και η ζήλεια και το μίσος της προδομένης γυναίκας. Αγκαλιάζει και φιλάει τα παιδιά της. Καθώς την κοιτάζουν στα μάτια λυγίζει. Όχι θα τα πάρω μαζί μου και θα φύγω. Μα έτσι δεν θα τιμωρηθεί ο Ιάσονας. Τα στέλνει μέσα για να μπει να τα σκοτώσει. Η Μήδεια τα ξαναφωνάζει τα δίνει το τελευταίο φιλί και τα ξαναστέλνει μέσα. Μια μεγάλη τρικυμία επικρατεί μέσα της. Πιο *δυνατό από τη λογική είναι το μένος της ψυχής και τούτο ευθύνεται για όλα τα μεγάλα δεινά* (Στεφανόπουλος, Θ. Κ., 2012).

Επίλογος

Στην Αθηναϊκή κοινωνία του *«χρυσού αιώνα»* η θέση της γυναίκας είναι στον γυναικωνίτη, αδύναμη να αντιδράσει. Μέχρι τότε οι Αθηναίοι ήταν συνηθισμένοι να βλέπουν στη σκηνή μόνο τις αρετές των γυναικών Βερναρδάκης, Δ., (1984). Οι γυναίκες του Ευριπίδη, όταν αδικούνται αντιδρούν με εκδίκηση. Η Μήδεια είναι ένας υπαινιγμός για το που οδηγεί η εκδίκηση. Με την τραγωδία αυτή ο Ευριπίδης προσπάθησε να προκαλέσει την αντίδραση των Αθηναίων, οι οποίοι ήταν ξεσηκωμένοι για πόλεμο. Το μόνο που ζητάει ο Ευριπίδης από μας είναι να κατανοήσουμε την αντίδραση της Μήδειας και όχι να την αγαπήσουμε.

Βιβλιογραφία

Αδριανού, Ε. & Ξιφαρά, Π., (2001). *Ο Δραματικός Λόγος από τον Αισχύλο ως τον Μένανδρο*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2001.

Απολλώνιος Ρόδιος (1999), *Αργοναυτικά,* Αθήνα: Κάκτος.

Βερναρδάκης, Δ., (1984). *Ευριπίδου Δράματα,* τ. Β΄, Εκάβη, Ιππόλυτος, Μήδεια, Εκδ. Περρή, Αθήνα: 1984.

Κατούντα, Σ., (2007). *Από τη Μητρική Αγάπη στην Παιδοκτονία,* Σύγκριση/Comparaison, τεύχος 18, 2007, ανακτήθηκε στις 20 - 02 - 2024 από: http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi18/18.katounta.pdf

Kitto, H.D.F., (1968). *Η αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, μετ. Λ. Ζενάκος, Αθήνα 1968.

Lesky, A., (1989). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων, τ. Β΄*, μτφρ Ν. Χ. Χουρμουζιάδης, Αθήνα 1989

Page, P. L., (1990). *Εισαγωγή στο:* Ευριπίδη Μήδεια, μτφρ, Γ. Γιατρομανωλάκης, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.

Στεφανόπουλος, Θ.Κ., (2012). *Ευριπίδης, Μήδεια,* εκδ. Κίχλη, Α΄ Έκδοση, Αθήνα 2012.

Χουρμούζιος, Α., (1961). Το ερωτικό στοιχείο στην αρχαία τραγωδία, ανακτήθηκε ανακτήθηκε στις 20 - 03 – 2024 από*:* https://www.academia.edu/35349030/ΧΟΥΡΜΟΥΖΙΟΣ_ΑΙΜΙΛΙΟΣ_Το_ερωτικό_στοιχείο_στην_αρχαία_τραγωδία

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας ανακτήθηκε στις 30 - 04– 2024 από*:*http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=10&page=8.

Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσαhttps://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/magicians/page_004.html?nav=true#toc001 .

Το μαθησιακό περιεχόμενο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως μέσο κατανόησης της πολιτειότητας μέσω της προσέγγισης του σύγχρονου πολιτικού λόγου

Παπαδημητρίου Δημήτρης

Δρ., Καθηγητής Φιλόλογος

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να συμβάλει στην ανάδειξη της διδακτικής και μαθησιακής αξίας της πολιτειότητας, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εμβαθύνει στη δυνατότητα διδακτικής και μαθησιακής αξιοποίησης του γνωσιακού περιεχομένου του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών για την ανάδυση της πολιτειότητας, μέσω της κατανόησης του σύγχρονου πολιτικού λόγου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου σκοπό της παρούσας εισήγησης αποτελεί το να διερευνηθεί η δυναμική των δεδομένων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών για την επίτευξη της αντίληψης του σύγχρονου ελληνικού πολιτικού λόγου. Η διερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση διά της οποίας επιδιώκεται τόσο η προσέγγιση των σχετικών εννοιών του πολιτειακού λόγου, προκειμένου να επιτευχθεί η επίτευξη οργάνωση διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ τάξης του Λυκείου για την ανάδειξη και την κατανόηση του σύγχρονου ελληνικού πολιτειακού λόγου, ως εκφερόμενο παράγοντα της πολιτειακής συγκρότησης μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης της διδακτικής ενότητας του «Φιλοσοφικού Λόγου» από το σχετικό σχολικό εγχειρίδιο(Φάκελος Υλικού Γ΄ Γενικού Λυκείου, 59) Από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια διδακτική εκδοχή, η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και, ως εκ τούτου, η παρούσα εισήγηση μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμα και πρωτότυπη. Προς την ανωτέρω επίτευξη στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η δόμηση σχετικού διδακτικού σεναρίου, ως διδακτική πρόταση προς τους φιλολόγους εκπαιδευτικούς, που θα προσπαθήσουν ανάλογες διδακτικές εφαρμογές. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιεί ως παράλληλα κείμενα για δημιουργική

σύγκριση, κείμενα που προέρχονται από τον σύγχρονο πολιτικό λόγο πολιτικών κομμάτων του ελληνικού κοινοβουλίου. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με βασικά εξαγόμενα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτειότητα, Αρχαία, σενάριο, μοντέλο, Πλάτωνας

Abstract

This paper aims to contribute to the enhancement of the educational and learning value of civility through the teaching of Ancient Greek in secondary education. Specifically, it delves into the potential of the educational and learning utilization of the cognitive content of the Ancient Greek course to foster civility, through students' understanding of contemporary political discourse. Therefore, the purpose of this presentation is to explore the potential of Ancient Greek course data in achieving an understanding of contemporary Greek political discourse.The research method employed is a bibliographic review, which seeks to approach the relevant concepts of civic discourse, to achieve the organization of educational application in the Ancient Greek course of the senior high school class, aimed at highlighting and understanding contemporary Greek civic discourse as a factor in the civic composition of secondary education students, through the use of the "Philosophical Discourse" teaching unit from the relevant school manual (General Lyceum Senior Class Material Folder, 59). The literature review reveals that this educational approach has not been sufficiently studied, thus, this presentation can be considered innovative and original. In pursuit of the above goals, this presentation attempts to construct a relevant educational scenario as a teaching proposal for philology educators who will attempt similar educational applications. This particular teaching scenario uses texts from the political discourse of Greek parliamentary parties for creative comparison. The presentation concludes with key findings.

Keywords: Ancient, Scenario, Model, Plato

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας εισήγησης αποτελεί ότι η οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση συμβάλλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης των νέων γενεών. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να εξετάσει και να αναδείξει τη διδακτική και μαθησιακή αξία της πολιτειότητας, μέσω της κατανόησης του σύγχρονου πολιτικού λόγο, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση του ανωτέρω ζητήματος επιχειρείται μέσω της αναζήτησης της δυναμικής των δομικών παραγόντων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως πηγής γνώσης και ενίσχυσης της πολιτικής και πολιτειακής ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας, που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση έγκειται στη διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης και διδακτικής αξιοποίησης της πολιτειότητας μέσω της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, μέσω της δόμησης διδακτικών σεναρίων, που να αναδύονται από τις διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

1.Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «πολιτειότητα»

Η «πολιτειότητα» αποτελεί μια πολιτισμική «κατασκευή», με δεδομένο ότι η έννοια του ανήκειν σε μια συλλογικότητα είναι σύμφυτη με την κοινωνική και πολιτική ιστορία του ανθρώπου, όπως και η έννοια του «πολίτη» (Veugelers, 2007). Επιπλέον,

η «πολιτειότητα» ως πολιτισμική «κατασκευή» ενσωματώνει και ενσωματώνεται στην εκάστοτε ιστορική συνθήκη και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό- πολιτικό περιβάλλον (Van Gunstern, 1998). Ουσιαστικά συνιστά το θεμέλιο της δημιουργίας, της επιβίωσης και της λειτουργίας μιας ισορροπημένης, δίκαιης και συνεργατικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, το εννοιολογικό περιεχόμενο της πολιτειότητας έγκειται στην ιδέα της ενεργούς συμμετοχής, της ευαισθητοποίησης και της ανάληψης ευθύνης για τα ζητήματα που αφορούν την κοινωνία. Σε έναν κόσμο όπου οι πολιτικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις διακρίνονται από διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα, η έννοια της «πολιτειότητας» αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Κοντογιώργης, 2003). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνάται ο ρόλος και η σημασία της πολιτειότητας στη σύγχρονη κοινωνία, εστιάζοντας στη διδακτική και μαθησιακή αξία της, μέσω της παρουσίασης ενός σεναρίου διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και του περιεχομένου του σύγχρονου ελληνικού πολιτικού λόγου.

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση ο Κοντογιώργης (2003) καταγράφει έναν ορισμό για την «πολιτειότητα» ο οποίος περιγράφει και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο όρος αυτός σχετίζεται με τη νεωτερικότητα και τις κοινωνικές πρακτικές τις οποίες αποδίδει.

Η «πολιτειότητα» ως όρος επιχειρεί να προσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη στον φυσικό της χώρο, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία. Η τρέχουσα ελληνική ορολογία αποδίδει την έννοια του «πολίτη» ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα (Κοντογιώργης, 2013). Και οι δυο αυτές έννοιες εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα για να αποδώσουν το καθεστώς που απολαμβάνει το άτομο-μέλος της κοινωνίας του κράτους-έθνους. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή, στο έθνος και, επομένως, στη νομιμοποιητική βάση του «ανήκειν» στη συγκεκριμένη κοινωνία. Η υπηκοότητα υποδηλώνει το «ανήκειν» του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος. Ο πολίτης του νεωτερικού κράτους-έθνους ανήκει σε μια κοινωνική ολότητα, που συγκροτείται με όρους εξουσιαστικής κυριαρχίας, δηλαδή πολιτικού μονοπωλίου του κράτους. (Κοντογιώργης, 2003).

Επιπρόσθετα, η «πολιτειότητα» αναφέρεται στην ικανότητα των πολιτών να συμμετέχουν ενεργά στα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα της κοινωνίας τους. Περιλαμβάνει την αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των ατόμων προς την κοινωνία και το κράτος (Balibar, 2008). Ο Balibar αντιπαραβάλλοντας τον όρο «πολιτειότητα» ανάμεσα στη αγγλική και γαλλική γλώσσα, εξηγεί μια σημαντική σημασιολογική διαφοροποίηση, καθώς στη γαλλική γλώσσα η ιδιότητα του πολίτη ακολουθεί την έννοια του «έθνους», αφού προϋπόθεση για την έννοια του πολίτη είναι να ανήκει κανείς στην έννοια του «έθνους», γεγονός που καταδεικνύει την κυριαρχία του εθνικού κράτους. Το "εθνικό κράτος" είναι ένας πολιτικός όρος που αναφέρεται σε ένα κράτος που έχει σχετικά ομοιογενή πληθυσμό ως προς την εθνικότητα, την πολιτισμική ταυτότητα, ή τη γλώσσα και είναι ένα σύγχρονο σχετικά φαινόμενο που εμφανίστηκε κυρίως μετά την Επανάσταση του Διαφωτισμού και τις επακόλουθες ευρωπαϊκές επαναστάσεις του 18ου και 19ου αιώνα. Η ιδέα του εθνικού κράτους βασίζεται στην αρχή ότι οι κυβερνητικές και πολιτικές δομές πρέπει να συμπίπτουν με τα όρια μιας ορισμένης εθνικής ταυτότητας, δηλαδή μιας ομάδας ανθρώπων που αισθάνονται να μοιράζονται κοινή καταγωγή, ιστορία, γλώσσα, ή πολιτισμό. (Κοντογιώργης, 2013) Από την άλλη πλευρά στην αγγλική γλώσσα αναδείχθηκε ο όρος «πολιτειότητα» (citizenship), λόγω του παρελθόντος της Μεγάλης Βρετανίας που σχετίζεται με τη αποικιοκρατία, αλλά και τη συνύπαρξη πολυάριθμων μεταναστών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, κάνοντας διαχωρισμό

ανάμεσα στο «ανήκειν» σε ένα έθνος και στην «ιδιότητα» του πολίτη ως μέλος μιας οργανωμένης πολιτείας (Balibar, 2008).

Επιπλέον, οι πολίτες μέσα από την ενεργή συμμετοχή, την ευαισθητοποίησης και της ανάληψης ευθύνης για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα καλλιεργούν και πραγματώνουν την ιδέα της πολιτειότητας και έτσι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις αποφάσεις που τους αφορούν, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμβάλλουν στο συλλογικό «συμφέρον». Εξάλλου, το «συλλογικό συμφέρον» τίθεται σε προτεραιότητα και προηγείται του προσωπικού, με απόρροια την εδραίωση της αντίληψης του «ανήκειν» και την καλλιέργεια ισχυρών συνεκτικών κοινωνικών και πολιτικών δεσμών σχέσεων μεταξύ των μελών του πολιτειακού περιβάλλοντος (Τσάτσος, 2022).

Όσον αφορά τη σχέση και τον ρόλο της πολιτειότητας στο πλαίσιο λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος, η πολιτειότητα διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διατήρηση της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου, μέσω της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και μέσω της δραστηριοποίησης και εκπροσώπησης των πολιτών σε συλλογικές κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες (Χριστόπουλος, 2012).

2. Μοντέλα πολιτειότητας

Τα μοντέλα της πολιτειότητας περιγράφουν τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τον τρόπο που καθίσταται αντιληπτή η συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή και την πολιτική διαδικασία. Αυτά τα μοντέλα εστιάζουν στον ρόλο των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, τον σχηματισμό εμπεριστατωμένων απόψεων και τη διακυβέρνηση της κοινωνίας. Γενικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος πολιτειότητα συναντά τρία βασικά μοντέλα, τα οποία είναι και υπεύθυνα για τη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου γύρω από αυτήν (Hoskins, 2012).

Ειδικότερα, ως «Μοντέλα πολιτειότητας» στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίστηκαν τα εξής:

α) Το φιλελεύθερο μοντέλο

Το «φιλελεύθερο» μοντέλο αντικατοπτρίζει την έννοια της δημοκρατίας και δίνει έμφαση σε ελευθερίες και δικαιώματα του πολίτη με βάση τα οποία έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την κοινωνική του θέση, τους ρόλους και τις ταυτότητες που τον χαρακτηρίζουν και κατέχει στην κοινωνία αναφοράς (Osler & Starkey, 2005: σελ. 17). Η κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα του πολίτη στο πολιτικό επίπεδο περιορίζεται στο δικαίωμα ψηφοφορίας, το οποίο, σύμφωνα με το «φιλελεύθερο» μοντέλο πολιτειότητας, οι πολίτες δεν υποχρεούνται να ασκήσουν (McCowan, 2009: σελ. 6, Hoskins, 2012).

β) Το «Κοινοτιστικό» μοντέλο

Στο «κοινοτιστικό» μοντέλο έμφαση και περισσότερη σημασία αποδίδονται στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στον ίδιο τον πολίτη. Η κοινωνία είναι αυτή που σε σημαντικό βαθμό τις συμπεριφορές, τις ιδέες και τις αξίες του πολίτη (Hoskins, 2012). Έτσι η ταυτότητα του κάθε πολίτη διαμορφώνεται και επηρεάζεται μέσα από το ανήκειν σε συγκεκριμένες εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες (Osler & Starkey, 2005).

γ) το «Ρεπουμπλικανικό» μοντέλο

Αυτό το μοντέλο έχει ως βάση την ελληνική και τη ρωμαϊκή φιλοσοφική σκέψη, η οποία αποδίδει σημασία και έμφαση στην πολιτική σκέψη του πολίτη και στον ρόλο του αναφορικά με την εδραίωση της δημοκρατίας και των δημοκρατικών θεσμών (Hoskins, 2012). Κυρίαρχη θέση του μοντέλου αυτού είναι η αρχή ότι οι πολίτες οφείλουν να έχουν ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στην πολιτική και στην κοινωνία των πολιτών, προκειμένου να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά και προκειμένου να διασφαλίζεται η ευημερία και η πρόοδος των ίδιων των πολιτών (McCowan, 2009). Πιο συγκεκριμένα δίνεται σημασία και έμφαση στον ρόλο που διατηρεί η κοινότητα, προκειμένου να επιλύονται συγκρούσεις και εντάσεις που προκύπτουν κατά τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών. Οι ευθύνες προς την κάθε πολιτική κοινότητα ρυθμίζονται από το κράτος και γίνεται προσπάθεια να περιοριστούν οι ταυτότητες της τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας ή της κουλτούρας στον ιδιωτικό χώρο όπου το κράτος δεν παρεμβαίνει (Osler & Starkey 2005: σελ. 18).

Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση υπάρχουν και άλλες διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις της πολιτειότητας, που αφορούν διαφορετικούς τύπους και διαφορετικά μοντέλα με διαφορετικά κριτήρια διαχωρισμού. Μια άλλη κατηγοριοποίηση της πολιτειότητας συζητήθηκε από τον McLaughlin (1992). Η συγκεκριμένη αναφορά γίνεται σχετικά με σε στοιχειώδεις, αλλά και πιο ολοκληρωμένες αντιλήψεις σχετικά με την πολιτειότητα με σημείο αναφοράς τα στοιχεία που αναφέρονται στη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, τις αρετές και τις κοινωνικές προϋποθέσεις που συγκροτούν την πολιτειότητα. Σε σχέση με αυτά, αναφέρει συγκεκριμένα ο McLaughlin (1992: 236): *«Όσον αφορά στις 'στοιχειώδεις' απόψεις, η ταυτότητα που απονέμεται σε ένα άτομο με την ιδιότητα του πολίτη θεωρείται απλώς τυπικού, νομικού, δικαστικού χαρακτήρα... Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις στην πολιτειότητα ο πολίτης πρέπει να έχει συνείδηση του εαυτού του ως μέλους μιας ζωντανής κοινότητας με κοινή δημοκρατική κουλτούρα, η οποία συνεπάγεται υποχρεώσεις και ευθύνες, καθώς και δικαιώματα...»*.

Έτσι στα πλαίσια της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον δυτικό κόσμο, έχει δημιουργηθεί ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την έννοια της πολιτειότητας και έχει παράλληλα ξεκινήσει η προώθηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δράσεων που σχετίζονται με την πολιτική αγωγή. Όλες αυτές οι δράσεις έχουν σκοπό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην κατανόηση από πλευράς μαθητών νέων πολιτισμών και στην ανάπτυξη στάσεων υποδοχής προς αυτούς (Eurydice, 2005). Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων και ικανοτήτων έχουν σκοπό να καλύψουν όλο το φάσμα εκείνης της στάσης και συμπεριφοράς που εξοπλίζει τους σύγχρονους μαθητές ώστε να συμμετέχουν με όλο και περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο στη σύγχρονη κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική ζωή, καθώς και στην επίλυση των σύγχρονων πολύπλοκων προβλημάτων, όπου και όπως αυτό απαιτείται (Eurydice, 2005).

3. Η διδακτική και μαθησιακή αξία της πολιτειότητας

Στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έχει σχεδιαστεί με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική οργάνωση. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η πολιτειότητα ως διδακτικό και μαθησιακό αντικείμενο είτε ενσωματώνεται σε κάποια

μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος είτε τίθεται ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας (Eurydice, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σχετικά με τη διδασκαλία της πολιτειότητας κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι οι εξής:

- Οι μαθητές να αποκτήσουν πολιτική μόρφωση.
- Να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας.
- Οι μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες.

Συγκεκριμένα μέσα από τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας της έννοιας της πολιτειότητας σκοπός είναι οι νέοι να ευαισθητοποιηθούν, να γνωρίσουν, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πτυχές της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής ζωής σε τοπικό και διεθνές επίπεδο όπως τα παρακάτω (Learning and Teaching Scotland Organization, 2002:12) και ειδικότερα:

- Τα ζητήματα που αφορούν την επικαιρότητα σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.
- Τα δικαιώματα, τις ελευθερίες, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που έχουν οι πολίτες και οι κοινωνικές ομάδες στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Δηλαδή, τις κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου που διασφαλίζουν και λειτουργούν βάσει των αρχών της δημοκρατικής διακυβέρνησης, του κράτους δικαίου, του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και των πολιτικών ελευθεριών και της πολυφωνίας και του πλουραλισμού (Μηλιός, 2000)**.**
- Τις δυνατότητες που έχουν σήμερα οι πολίτες να παρέμβουν, να δράσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της ζωή τους.
- Τις προσπάθειες που είναι ανάγκη να καταβληθούν για να προστατευθούν, να προωθηθούν και να αναδειχθούν ζητήματα, όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη.
- Οι αιτίες και οι βασικοί παράγοντες που προέρχονται κυρίως από ζητήματα που αφορούν την οικονομία και την οικονομική ζωή κάθε τόπου και οδηγούν σε ανισότητα, φτώχεια, παρακμή, σε κοινωνικές συγκρούσεις, αλλά και στην επιβάρυνση των περιβαλλοντικών συνθηκών.
- Τους περιορισμούς, τους φραγμούς και τους αποκλεισμούς που προκαλεί η δημιουργία και η επίκληση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων, εξαιτίας εθνικής ή πολιτισμικής καταγωγής και προέλευσης ή εξαιτίας του φύλου, του χρώματος, της θρησκείας, των πολιτικών πεποιθήσεων, της κοινωνικής τάξης ή άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών.
- Τη διαδικασία που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων σε κάθε κοινωνία και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.
- Τα αποτελέσματα και τις νέες προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση στη ζωή των ανθρώπων και των κοινωνιών (Learning&TeachingScotlandOrganization, 2002:12)

Προκειμένου να προσεγγιστούν και να επιτευχθούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σχετικά με τη διδασκαλία περί της πολιτειότητας, κυρίως, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι σκόπιμο για τη διδασκαλία της έννοιας της «πολιτειότητας» να υιοθετούνται βιωματικές και αλληλεπιδραστικές μέθοδοι διδασκαλίας, κατά τις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν, αυτενεργούν, συνεργάζονται και συμμετέχουν και έτσι ασχολούνται με ζητήματα που αφορούν την πραγματική και

καθημερινή τους ζωή ή πρόκειται να τους απασχολήσουν στο σύντομο μέλλον. Στη βάση αυτή απαιτείται μια πιο άμεση, ουσιαστική και πιο συχνή σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα και τις δραστηριότητες τα οποία αναφέρονται στις διαδικασίες που συμβαίνουν στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα μιας κοινωνίας (Ντράικωρς, 1973), μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θα εφοδιάζονται και θα προετοιμάζονται με κατάλληλο τρόπο, μέσω της εκπαίδευσης σχετικά τον όρο «πολιτειότητα» και την «καλλιέργεια» αυτής της έννοιας στη συνείδηση τους, προκειμένου να καταστούν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες που θα είναι σε θέση να ελέγχουν τη ζωή τους και το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον τους(Eurydice, 2005).

Συνεπώς μέσα από την παράθεση των κυριότερων στόχων, που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση της έννοιας της «πολιτειότητας» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τίθενται τα συγκεκριμένα μαθησιακά και διδακτικά οφέλη της πολιτειότητας πολιτειότητας. Οι άξονες αυτοί είναι:

- Η πολιτειότητα ως έννοια καταγράφει στη συνείδηση των μαθητών τη φυσική και κοινωνική θέση του σύγχρονου πολίτη, δηλαδή τη θέση του μέσα στην «πολιτική κοινότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που διαβιούν σε κοινό γεωγραφικό χώρο και μοιράζονται σε έναν βαθμό κοινές αξίες, στόχους και συμφέροντα (Βλάχος, 1977).

- Ο μαθητής τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δικαιωμάτων, ελευθεριών, αλλά και υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων απέναντι στις οποίες οφείλει να είναι τυπικός και συνεπής, προκειμένου να επιτελεί σωστά και ολοκληρωμένα τον ρόλο του, όπως αυτός προκύπτει μέσα από την ιδιότητά του ως πολίτη.

- Οι μαθητές αποκτούν πολιτική αγωγή και προωθείται η ενεργός συμμετοχή τους στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου τους.

- Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν έννοιες όπως «κοινωνική δικαιοσύνη», «διαπολιτισμικός διάλογος» και να στοχαστούν επ' αυτών.

- Εξάλλου είναι σε θέση οι μαθητές να αντιληφθούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή τους, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου τους, όπως και τους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη ή στην όξυνση παθογενών κοινωνικών φαινομένων, να τους αναλύσουν και να συζητήσουν σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. (Osler & Starkey, 2005· Banks, 2009· Alderson, 2000).

4. Κατανόηση της πολιτειότητας μέσω των Αρχαίων Ελληνικών

Οι αρχαίοι Έλληνες έθεσαν τα θεμέλια για την άνθιση της πολιτειότητας μέσω των πόλεων-κρατών που δημιούργησαν. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αναδύοντας το πνεύμα και τον τρόπο σκέψης και δράσης των αρχαίων Ελλήνων, παρέχει την ευκαιρία να εξεταστεί η σημασία της πόλης (πολιτείας) ως του πλαισίου, όπου οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική διακυβέρνηση και τη λήψη αποφάσεων (Καλογιάννης, 2013)

- ✓ Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο της πολιτειότητας στη δημιουργία της αρχαίας ελληνικής πολιτικής, κοινωνικής και φιλοσοφικής σκέψης. Αυτή η ιστορική συνείδηση βοηθά να συνδέσουν τις αρχές του παρελθόντος με τον σύγχρονο κόσμο (Καλογιάννης, 2013).
- ✓ Με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν και να μελετήσουν τις ηθικές αξίες που δομούν και χαρακτηρίζουν μια κοινωνία και οι

οποίες απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία μιας πολιτείας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι αρχικά βρίσκονταν διασκορπισμένοι προς ποικίλες κατευθύνσεις και δε διέθεταν τις απαραίτητες τεχνικές και πολιτειακές δεξιότητες προκειμένου να οικοδομήσουν και να οργανώσουν πόλεις (Λεκατσάς, 1939, Σκουτερόπουλος, 2002).

- ✓ Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών απαιτεί την κατανόηση και τη χρήση πολύπλοκης γραμματικής και λεξιλογίου, γεγονός που επιφέρει αισθητή βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας και της ανάλυσης γραπτών και προφορικών κειμένων (Κοτσίδου, 2020).

5. Διδακτικό σενάριο στην 6η Διδακτική Ενότητα των Αρχαίων Ελληνικών Γ΄ Λυκείου, στο βιβλίο Φάκελος Υλικού

Επιλεγμένο Σενάριο Διδασκαλίας: «Συμμετέχοντας στα Κοινά: Εξερευνώντας την πολιτειότητα και την πολιτική αρετή»

Τόπος υλοποίησης διδακτικού σεναρίου: Εργαστήριο Πληροφορικής

Εφαρμόστηκε στο τμήμα θεωρητικής κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου στο Γενικό Λύκειο Μυκόνου

Διδακτικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσας, Διδαγμένο κείμενο Γ΄ Λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης

Διδακτική Ενότητα: Πλάτωνος Πρωταγόρας, «Ο πρωταγόρειος μύθος: το δώρο του Δία. Η πολιτική αρετή ως κοινή και αναγκαία ιδιότητα των ανθρώπων» (322a-323a)

Αρχαία Ελληνικά, Φάκελος υλικού,

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ"

ΑΘΗΝΑ 2019

Τάξη: Γ΄ Λυκείου

Τμήμα: Θεωρητική Κατεύθυνση

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Στόχοι διδακτικού σεναρίου:

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν το κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα μέσα από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας.
- Να διαπιστώσουν ότι μέσω του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου μπορούμε να προσεγγίσουμε έννοιες και όρους με διαχρονική αξία, όπως ο όρος «πολιτειότητα» και να κατανοήσουν σε βάθος αυτόν τον όρο.
- Να καταλάβουν ότι ο αρχαίος ελληνικός φιλοσοφικός λόγος και η βαθύτερη κατανόησή του μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του σύγχρονου πολιτικού λόγου.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές στη συγκριτική αντιπαράθεση και ανάλυση ανάμεσα στο πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πρωταγόρα και στο αντίστοιχο

πολιτικό περιεχόμενο του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου διαφόρων πολιτικών κομμάτων.

- Να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία της συμμετοχής στα κοινά είτε σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας είτε σε ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι η προσέγγιση του όρου πολιτειότητα, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄Λυκείου και συγκεκριμένα του Φιλοσοφικού Λόγου. Εξάλλου σκοπός είναι μέσα από την κατανόηση του όρου «πολιτειότητα», οι μαθητές να αντιληφθούν το περιεχόμενου του όρου έτσι όπως διατυπώνεται στον αρχαιοελληνικό λόγο του Πρωταγόρα, στο έργο του Πλάτωνα και να προχωρήσουν σε μια συγκριτική αντιπαραβολή ανάμεσα στον Πλατωνικό λόγο και στον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν ο καθένας από αυτούς τον όρο πολιτειότητα. Απώτερος σκοπός είναι η σε βάθος αντίληψη και κατανόηση του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου από την πλευρά των μαθητών.

6. Διαδικασία ανάπτυξης διδακτικού σεναρίου

Α) Θεωρητική Παραδοχή: Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται σε αρχές της θεωρίας του Κριτικού Εποικοδομισμού και του Κριτικού Αναστοχασμού. Το σενάριο προβάλλει ως βασικό σκοπό την κατανόηση του πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου του λόγου του Πλάτωνα, την προσέγγιση του όρου πολιτειότητα και την εξοικείωση των μαθητών στη συγκριτική αντιπαράθεση του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα με τον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο, προκειμένου οι μαθητές να τον κατανοήσουν σε μεγαλύτερο και ικανοποιητικότερο βαθμό. Γι αυτό και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα φτάσουν σ αυτό το σημείο και επιζητά την ουσιαστική κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού λόγου του Πρωταγόρα μέσα από το κείμενο του Πλάτωνα μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το κείμενο αναφοράς, αλλά και με τα παράλληλα κείμενα στη συνέχεια. Αφορά σε ένα θέμα που προέρχεται από τη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και έτσι συνιστά μια μορφή κριτικής, η οποία αξιοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών.

Β)Παρουσίαση περίπτωσης:Στη διδακτική ενότητα *Πλάτωνος Πρωταγόρας, Ο πρωταγόρειος μύθος: το δώρο του Δία. Η πολιτική αρετή ως κοινή και αναγκαία ιδιότητα των ανθρώπων. 322a-323a* (βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ Λυκείου, Φάκελος Υλικού επιδιώκεται να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη, τη διακριτική ικανότητα και τη δεξιότητα ανάλυσης σε βάθος των φιλοσοφικών ζητημάτων.

Γ) Επεξεργασία ερωτημάτων:
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «πολιτειότητας», όπως αναδεικνύεται μέσω του πλατωνικού διαλόγου «Πρωταγόρας»;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της «πολιτικής αρετής», μέσω του πλατωνικού διαλόγου «Πρωταγόρας» και πώς εκφράζονται στη σύγχρονη κοινωνία;

Για την απάντησε των ανωτέρω ερωτημάτων οι μαθητές ακολουθούν την ακόλουθη διδακτική διαδικασία

1η διδακτική ώρα: Όλες οι ομάδες των μαθητών είναι παρούσες και αποτελούμενες η καθεμία από τρεις ή τέσσερις μαθητές στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές παρακολουθούν ενημερωτικό αρχείο παρουσίασης του εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ακολουθεί προβολή του βιβλίου ως ηλεκτρονικού αρχείου στον διαδραστικό πίνακα, ανάγνωση αρχαίου κειμένου και της μετάφρασής του από τον διδάσκοντα και προβολή αποσπασμάτων βίντεο σχετικό με τη θεματική ενότητα και τον μύθο του Πρωταγόρα από το διαδικτυακές πηγές.

Ο μύθος του Προμηθέα: https://youtu.be/FTeoRK9RBi8?si=giMJDaDdp2f6N8LC

Η μετάφραση του κειμένου:
http://www.study4exams.gr/anc_greek/course/view.php?id=81#2

2η διδακτική ώρα: Μετάφραση και νοηματική προσπέλαση της διδακτικής ενότητας από τις ομάδες των μαθητών. Αφόρμηση από την τελευταία ενότητα του μύθου του Πρωταγόρα (αναφορά στην αναγκαιότητα της πολιτικής αρετής) και απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «πολιτειότητα». Συζήτηση, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), χρήση εργαλείου και CmapTools και εξοικείωση των μαθητών με αυτό, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη σχετικά με τον όρο πολιτειότητα, εκπόνηση δραστηριοτήτων – χρήση και αξιοποίηση φύλλων εργασίας.

Χρήση του κατάλληλου προγράμματος CmapTools: https://cmap.ihmc.us/, με σκοπό τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια «πολιτειότητα» και την ουσιαστική κατανόηση του όρου από μέρους τους.

3η διδακτική ώρα:

Οι μαθητές κατά ομάδες παίρνουν τη θέση τους τώρα μπροστά στους υπολογιστές, στους οποίους έχουν εγκατασταθεί και αποθηκευτεί ένα εισαγωγικό – ενημερωτικό αρχείο, βίντεο και φύλλο εργασίας.

Την ώρα αυτή θα γίνει ανάγνωση και διδακτική αξιοποίηση παράλληλων κειμένων με το αρχικό κείμενο αναφοράς, κειμένων που θα περιλαμβάνουν αποσπάσματα από επίκαιρο δημόσιο πολιτικό λόγο που προέρχεται από πολιτικά κόμματα του ελληνικού κοινοβουλίου (ΝΔ, ΣΥΡΙΖΑ, ΚΚΕ) αφού πρώτα προβληθούν τα αντίστοιχα βίντεο με τις συγκεκριμένες πολιτικές τοποθετήσεις.

Με αφορμή τον όρο πολιτειότητα θα γίνει συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των πολιτικών ανακοινώσεων. Εκπόνηση και συμπλήρωση φύλλων εργασίας με σκοπό και την προετοιμασία αφίσας με πολιτικό περιεχόμενο.

4η διδακτική ώρα:

Μαθητές από κάθε ομάδα παρουσιάζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο κείμενο αναφοράς και στο κάθε ένα από τα τρία πολιτικά κείμενα – ανακοινώσεις. Επίσης παρουσιάζεται η κριτική αποτίμηση της ομάδας σχετικά με την εννοιολόγηση και τον προσδιορισμό του όρου «πολιτειότητα», έτσι όπως προκύπτει από το κάθε ένα από τα τέσσερα κείμενα (Πλάτωνος Πρωταγόρας, ΝΔ, ΣΥΡΙΖΑ, ΚΚΕ) και η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της «πολιτική» αφίσα που δημιούργησε στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου.

Τέλος καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα των ομάδων των ομάδων από το διδακτικό σενάριο και παρουσιάζονται σε αρχείο παρουσίασης (ppt) με το κατάλληλο συνοδευτικό εποπτικό υλικό.

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ολοκληρώνεται με μια σύντομη και εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με την εκφορά του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου και τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με αυτόν.

Επέκταση διδακτικής πρότασης

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάστηκε μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές, προκειμένου να επιχειρήσουν μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη προσπέλαση του σύγχρονου πολιτικού λόγου σε όλες του τις εκφάνσεις (δημόσιος, γραπτός, προφορικός) και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πιο ολοκληρωμένα την έννοια της πολιτειότητας, της πολιτικής αρετής και να αντιληφθούν τη πολυδιάστατη σημασία της συμμετοχής στα κοινά, είτε σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας είτε σε ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξάλλου αντίστοιχη προσέγγιση του όρου «πολιτειότητα» μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω άλλων διδακτικών αντικειμένων. (νεοελληνική γλώσσα, κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, ιστορία κλπ)

Αξιολόγηση –Ανατροφοδότηση

Φορέας της αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός που παρεμβαίνει με διακριτικότητα, παρέχοντας υποδείξεις και ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση εξάλλου πραγματώνεται διακριτικά κατά τη διάρκεια εκπόνησης των δραστηριοτήτων: διαμορφωτική αξιολόγηση στις δύο πρώτες φάσεις και τελική αξιολόγηση στην τρίτη φάση, κατά την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να κρίνουν, να συγκρίνουν και να προβούν επίσης σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Τα κριτήρια αξιολόγησης γίνονται πριν από την επίδοση των φύλλων εργασίας στους μαθητές γνωστά στους μαθητές και είναι τα εξής:

- Ο βαθμός ανταπόκρισής τους στους πέντε (5) βασικούς διδακτικούς στόχους που διατυπώθηκαν κατά την κατασκευή του διδακτικού σεναρίου.
- Ο τρόπος επικοινωνίας και το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στα μέλη της ολομέλειας.
- Ο βαθμός κατανόησης του όρου «πολιτειότητα», του κοινωνικοπολιτικού περιεχομένου του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα και του συσχετισμού του περιεχομένου της ενότητας αναφοράς με τα παράλληλα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές.
- Ο βαθμός αξιοποίησης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με σαφήνεια, ορθό και τεκμηριωμένο περιεχόμενο, σωστή δόμηση, έκφραση και ακρίβεια στην εκφορά του λόγου.
- Η ικανότητα των μαθητών να προβαίνουν σε κριτική αποτίμηση των πληροφοριών, όσον αφορά την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

6. Συμπεράσματα – Κριτική αποτίμηση

Παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μάθημα κατεύθυνσης αυξημένης βαρύτητας, η «διδακτική» εφαρμογή προκάλεσε το ενδιαφέρον ακόμα και των πιο «αδύναμων» ή και «αδιάφορων» μαθητών. Η πρακτική εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου με τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς και με την τελική συγκριτική αντιπαραβολή του κειμένου της θεματικής ενότητας με αποσπάσματα σύγχρονου πολιτικού λόγου δημιούργησε νέα δεδομένα με αποτέλεσμα να δημιουργήσει νέα ερωτήματα και νέες προσδοκίες στους μαθητές, αλλά και την εντύπωση και πεποίθηση πλέον ότι ο αρχαίος ελληνικός φιλοσοφικός λόγος μπορεί να έχει σημαντική αναφορά στην επικαιρότητα και στον σύγχρονο πολιτικό λόγο των κομμάτων, δεν αποτελεί ένα «νεκρό» και «απονευρωμένο» κείμενο, ούτε κάτι αναχρονιστικό, συντηρητικό και ξεπερασμένο. Με απλά λόγια τους βοήθησε περισσότερο να καταλάβουν ότι ο αρχαίος ελληνικός λόγος είναι ένα σημαντικό «εργαλείο» για να διερευνήσουμε, να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε πολλές φορές τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της σημερινής εποχής.

Εξάλλου μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής επιχειρήθηκε και επετεύχθη μια σημαντική εννοιολογική προσέγγιση του όρου «πολιτειότητα», σε βαθμό που εκτός από την επεξήγηση του όρου, οι μαθητές να αντιληφθούν τα μεγέθη της σημασίας της και ακόμα περισσότερο τη σημασία της σήμερα, μια εποχή που επιχειρείται συνεχώς η ανάδειξη της ατομικής ευθύνης έναντι της συλλογικής, της κοινωνικής και της πολιτικής ευθύνης.

Συνοψίζοντας μπορούμε να καταγράψουμε τρία γενικά συμπεράσματα:

- Η πολιτειότητα ως όρος και έννοια παρουσιάζει σημαντική μαθησιακή και διδακτική αξία στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ΄ Λυκείου.

- Η μελέτη του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση της έννοιας της «πολιτειότητας» και στη συγκριτική μελέτη και αντιπαραβολή ανάμεσα στο περιεχόμενο του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού λόγου και του σύγχρονου πολιτικού λόγου, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος την αξία της έννοιας «πολιτειότητα» και κατά επέκταση τον σύγχρονο εκφερόμενο πολιτικό λόγο.

-Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της επιστήμης και της έρευνας, καθώς αποτελεί μια αφορμή για τη διερεύνηση της δυνατότητας καλλιέργειας και διδακτικής αξιοποίησης της έννοιας της πολιτειότητας, μέσα από περισσότερα ίσως διδακτικά και εκπαιδευτικά αντικείμενα, στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7. Συμπεράσματα από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου σχετικά με τον όρο «πολιτειότητα»

Κατά την εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου φάνηκε ότι σε έναν ικανοποιητικό βαθμό πραγματώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής. Καταρχάς οι μαθητές και οι μαθήτριες επέδειξαν ενθουσιασμό και αυξημένο ενδιαφέρον από την πρώτη διδακτική ώρα, γεγονός που συνδέθηκε και με τη χρήση της αίθουσας πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών για τη διδακτική εφαρμογή του σεναρίου. Εξάλλου φάνηκε ότι κατανοούν σε γενικές γραμμές αρχικά το κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο του φιλοσοφικού λόγου του Πλάτωνα, μέσα από τη διδασκαλία

της ενότητας και ότι είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις ερμηνευτικού τύπου και να συζητάνε ελεύθερα σε σχέση με τα βασικά νοήματα του περιεχομένου της ενότητας.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα του εργαλείου CmapTools προκάλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους με αποτέλεσμα να προσεγγίσουν με την καθοδήγηση του καθηγητή, πολύπλευρα και σε μεγάλο βαθμό τον όρο πολιτειότητα και να είναι σε θέση να τον εξηγήσουν και να τον ερμηνεύσουν.

Επιπρόσθετα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι μαθητές αντιμετώπισαν και την παράθεση των παράλληλων κειμένων του σύγχρονου δημόσιου πολιτικού λόγου, τα οποία τους δόθηκαν προς ανάγνωση και συγκριτική αντιπαραβολή με το κείμενο του Πλάτωνα. Οι δεξιότητες που καλλιέργησαν κατά τη μελέτη και την ερμηνεία του πλατωνικού λόγου συνέβαλαν στην ικανοποιητική πρόσληψη και κατανόηση των αποσπασμάτων του πολιτικού λόγου που τους επιδόθηκαν, στην κριτική τους αποτίμηση και τη συγκριτική τους αντιπαραβολή ως προς το κείμενο αναφοράς του Πλάτωνα, προκειμένου να αντιληφθούν πώς εκφέρεται και τι περιεχόμενο αποκτά ο όρος πολιτειότητα μέσα από τα συμφραζόμενα του κάθε κειμένου.

Τέλος έγινε προφανές ότι μετά την εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού σεναρίου οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε μεγαλύτερο εύρος τη σημασία και την αξία της συμμετοχής στα κοινά, είτε σε επίπεδο κοινωνικοπολιτικό είτε στο επίπεδο της μαθητικής κοινότητας και διαπίστωσαν ότι η πολιτειότητα αποτελεί μια έννοια μια διαχρονική αξία, η οποία υπόκειται σε διαχρονική μελέτη και συζήτηση από τον αρχαίο ελληνικό φιλοσοφικό λόγο μέχρι τον σύγχρονο δημόσιο πολιτικό λόγο.

Βιβλιογραφία

ΠΗΓΕΣ

Eurydice. (2000). *Private Education in the European Union. European Commission.*
IEA. (2014). CIVED. Retrieved from http://www.iea.nl/cived.html UNESCO. The Universal Declaration of Human Rights (1949). Retrieved from http://www.un.org/en/documents/udhr/ UNESCO. Convention on The Rights of the Child, CRC/GC/2001/1 (1989). Retrieved from http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument

Ελληνόγλωσση

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'. Αθήνα: Παπαζήση.*

Κοπιδάκης, Μ.-Ζ., Πατρικίου, Έ., Λυπουρλής, Δ., & Μωραϊτου, Δ. (χ.χ.). *Αρχαία Ελληνικά Φιλοσοφικός Λόγος. Ανάκτηση από*

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2660/Archaia-Ellinika-Filosofikos-Logos_G-Lykeiou-AnthrSp_html-empl/indexC_07.htm

Π. Λεκατσάς. [1939] *χ.χ. Αριστοτέλης. Πολιτικά. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. I–II. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.*

Μηλιός Γ. (*2000). Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός. Κριτική. Πρώτη έκδοση : 1988.*

Μικρή Πυξίδα. (χ.χ.*). Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά.*

Ανάκτησηαπόhttps://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/01/councileurope_compasito_gr218-224.pdf

Μπαμπινιώτης Γ. (2000). *Τα παιχνίδια τού πολιτικού λόγου. Ανάκτηση από*

https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/72-4-5-2-4-2000

Ντράικωρς P. (1973). *Κοινωνική ισοτιμία - τα προβλήματα της εποχής μας - Αθήνα: Κέδρος*

Σακκαλή, Κ.-Σ. (2020). *Η ιδιότητα του πολίτη, η έννοια της πολιτειότητας και των κοινών στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

Σκουτερόπουλος. Ν.Μ. 2002. *Πλάτων. Πολιτεία. Εισαγωγικό σημείωμα, μετάφραση,*

ερμηνευτικά σημειώματα. Αθήνα: Πόλις.

Σπανούδη, Ε.-Χ. (2018). *ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα Ανάκτηση από https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/984/%ce%a3%cf%80%ce%b1%ce%bd%ce%bf%cf%85%ce%b4%ce%b7.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Τούσκας, Ν. (2022). *ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ ΣΤΙΣΕΚΛΟΓΕΣ ΤΟΥ 2009 ΚΑΙ ΤΟΥ 2019. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Καστοριά Ανάκτηση από https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3190/%ce%a4%ce%bf%cf%8d%cf%83%ce%ba%ce%b1%cf%82%2c%20%ce%9d%ce%b9%ce%ba%cf%8c%ce%bb%ce%b1%ce%bf%cf%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Τσάτσος, Ι. (2022). *Προσωπική Επιστημολογία και νέοι γραμματισμοί στην Εκπαίδευση.*

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα Ανάκτηση από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/32210/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A3%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3%202022.pdf

Κοτσίδου, 2020, *«Ιστορία και δημοκρατική πολιτειότητα: Διερεύνηση των απόψεων τωνφοιτητών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στο παρόν και το παρελθόν» (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1764/%CE%9A%CE%9F%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y.*

Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.*

Ξενόγλωσση

Anderson R. E. & Dexter S. L. (2000*) School Technology Leadership: Incidence and Impact. (Rep. No. 6). Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California, Irvine, Irvine, CA, and University of Minnesota, Minneapolis, MN.*

Balibar, E. (2008). *Historical Dilemmas of Democracy and Their Contemporary Revelance of Citizenship. Rethinking Marxism, 20, 522–538.*

Banks, J. A. (2010). *Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks & C. A. Banks (Eds.) Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed., pp. 3-32). Boston, MA: Allyn&Bacon.*

Giroux, H. (2011). '*Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος*'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 21-26.

Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Γρόλλιος, Γ. (2010). 'Εισαγωγή'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, 11-61.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα

Freire, P. (2006*). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2011). *'Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο'*. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 87-100

Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D., & Veugelers, W. (2012*). Participatory Citizenship in the European Union (EACEA/2010/02). Brussels: European Commission, Europe for Citizens Programme*

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy. London ; New York: Continuum.*

McLaughlin, T. H. (1992). *Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. Journal of Moral Education, 21(3), 235-250. doi:10.1080/0305724920210307*

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education. New York: Open University Press.*

Veugelers, W. (2007). *Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 37(1), 105-119. doi:10.1080/03057920601061893*

Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Παναγιώτου Αλεξάνδρα

MEd, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης

Περίληψη

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με τους κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς που επιφέρουν αναδιάταξη στον παγκόσμιο χάρτη, έχουν διαμορφώσει συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού. Η εκπαίδευση φυσικά δε θα ήταν δυνατόν να παραμείνει ανεπηρέαστη από τις νέες συνθήκες. Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο, δημοκρατικό σχολείο, προϋποθέτει την παροχή ισότιμων ευκαιριών στο σύνολο των μελών του και τη διασφάλιση διαδραστικής σχέσης ανάμεσά τους, καλλιεργώντας μία νέα εκπαιδευτική κουλτούρα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής.Ο πολυπολιτισμικά προσανατολισμένος εκπαιδευτικός συμβάλλει στην καλλιέργεια κουλτούρας, που αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα ως στοιχείο θετικό και δημιουργικό σε μία κοινωνία. Ιδιαίτερα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όπου φοιτά πολύ μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να ενισχυθεί ο σεβασμός στην ετερότητα, στην αξία και την ισοτιμία ενός πολιτισμού διαφορετικού, να εξαλειφθεί ο φόβος και η υποτίμηση στο ξένο, στο αλλότριο. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα που παρουσιάζεται επιχειρεί να διαγνώσει την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου φοιτούν άτομα με εθνικοπολιτισμική ετερογένεια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-2020 σε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών, με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης, αφού εξετάστηκαν δεδομένα που προέκυψαν από συνεντεύξεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαθέτουν επαρκείς θεωρητικές γνώσεις όσον αφορά στην έννοια, τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και τις αρχές που την διέπουν, ωστόσο αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών στις τάξεις τους. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση και περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Προτείνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και να αποτελέσουν τη βάση για πιο ενδελεχή έρευνα σχετικά με τις δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκπαίδευση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτές ενηλίκων

Abstract

The contemporary globalized reality, combined with the socio-political and economic transformations that are rearranging the world map, have shaped conditions of cultural pluralism. Education, of course, could not possibly remain unaffected by these new conditions. The role that the modern, democratic school is called upon to play implies providing equal opportunities for all its members and ensuring an interactive relationship between them, fostering a new educational culture in the context of intercultural education. The multiculturally oriented teacher contributes to the cultivation of a culture that recognises cultural diversity as a

positive and creative element in a society. Particularly in Second Chance Schools where a large number of immigrants and refugees attend, the intercultural approach in the educational process is considered necessary in order to strengthen respect for diversity, the value and equality of a different culture, to eliminate fear and devaluation of the foreign, the alien. In this context, the presented research attempts to diagnose the intercultural readiness of adult educators in a Second Chance School where people with ethnocultural heterogeneity attend. The research was conducted in the school year 2019-2020 on a sample of 10 teachers, using the qualitative analysis method, after examining data obtained from interviews with the teachers of the Second Chance School. According to the results, adult educators have sufficient theoretical knowledge regarding the concept, the objectives of intercultural education and the principles underlying it, however, they face challenges in implementing intercultural practices in their classrooms. More specifically, the need for further training and education of teachers was highlighted. It is suggested that training programmes be developed to make teachers more effective in promoting intercultural education in multicultural educational settings. The results of the research could be used for the development of intercultural education training programmes and could also form the basis for more in-depth research on intercultural education skills and training available to teachers at all levels.

Keywords: intercultural education, second-chance schools, adult education, adult educators

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση στο σύνολο των σύγχρονων κοινωνιών. Η αθρόα μετακίνηση πληθυσμών που επέφεραν οι προαναφερόμενες αλλαγές, έχουν προσδώσει ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια.

Οι σύγχρονες κοινωνίες διακρίνονται για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που έχουν αποκτήσει, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, φαινόμενα των οποίων η κορύφωση εντοπίζεται στη σύγχρονη εποχή. Μία κοινωνία χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική *«εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν»* (Δαμανάκης, 2003:89). Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας χαρακτηρίζει μία κοινωνική κατάσταση, αρκετά συχνά ωστόσο συγχέεται με τον όρο διαπολιτισμικότητα.

Η διαφοροποίηση των δύο εννοιών όμως είναι επιβεβλημένη, καθώς η πολυπολιτισμικότητα προσδιορίζει, όπως προαναφέρθηκε, μία κοινωνική κατάσταση, μία δεδομένη πραγματικότητα, η οποία διακρίνεται για *«συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών»* (Μπαμπινιώτης,2002:1447). Ο όρος διαπολιτισμικότητα από την άλλη μεριά, χαρακτηρίζει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στους πολιτισμούς, που προκύπτει ως αποτέλεσμα των διαπροσωπικών σχέσεων ατόμων με ετερότητα πολιτισμικού υπόβαθρου (Δαμανάκης, 2003: 85-88). Επομένως ο όρος πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ η έννοια της διαπολιτισμικότητας αφορά στην εξελικτική διαδικασία που συνεπάγεται η συγκεκριμένη συνύπαρξη. Μία διαδικασία που προάγει το σεβασμό στο διαφορετικό, την αναγνώριση πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, την ύπαρξη θετικής αντίληψης απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, την ειρηνική συνύπαρξη(Νικολάου, 2011:289) και εν τέλει εξασφαλίζει την ισότητα στην παροχή ευκαιριών για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Η ύπαρξη διαπολιτισμικότητας συνεπάγεται την αποφυγή στερεοτυπικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων και ωθεί τα άτομα στη συνειδητοποίηση της αξίας και της σπουδαιότητας της πολιτισμικής ποικιλίας.

Στόχο των διαπολιτισμικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου δεν αποτελεί βεβαίως η αλλοίωση και αφομοίωση της κουλτούρας από τα μέλη της ισχυρής πολιτισμικής ομάδας. Τουναντίον σκοπός είναι η αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμικών στοιχείων μέσω μιας διαδικασίας ανταλλαγής, αλληλεξάρτησης και πολιτισμικής αμοιβαιότητας (Χατζησωτηρίου& Ξενοφώντος, 2014).

2. Διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα

Η Ελλάδα διαθέτει μακρά ιστορία στις πληθυσμιακές μετακινήσεις, καθώς πάντα κυριαρχούσε τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική μετανάστευση. Οι μεταναστευτικές ροές προς τη χώρα ωστόσο διογκώθηκαν κατά τις πρώτες και τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Ειδικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών ένα ουσιώδες στοιχείο που συνέβαλε στη μορφοποίηση της νέας ελληνικής πραγματικότητας, ήταν η τεράστια αύξηση των μεταναστευτικών εισροών, αιτούντων ασύλου και προσφύγων (Μαργαρίτης, 2019). Ως εκ τούτου η Ελλάδα απέκτησε ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, γεγονός που κατέστησε επιτακτική την υιοθέτηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην πολιτεία, την εκπαιδευτική και τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Το συμπέρασμα που εξήχθη αφορά στη διαπίστωση του χαρακτήρα της διαπολιτισμικής πολιτικής επιχειρηματολογίας όχι ως στατικό και συνεκτικό, εφόσον αντικατοπτρίζονται σε αυτήν οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις (Μαργαρίτης, 2019). Αυτό επιφέρει την ύπαρξη διαρκούς επαναπροσδιορισμού και οριοθέτησης της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς αυτή δεν περιορίζεται στις μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής , αλλά στοχεύει στην αναδιάρθρωση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της εκπαίδευσης. Άρα ο προσανατολισμός δεν αφορά μόνο στην επιτυχία του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά στις ευρύτερες μεταρρυθμίσεις μέσα από μία ανθρωπιστική προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι πρώτες προσεγγίσεις στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του 70 ωστόσο περιορίστηκαν σε διατάγματα με φιλανθρωπικό κατά κάποιο τρόπο χαρακτήρα, εφόσον μείωναν τη βαθμολογική απαίτηση σε εισαγωγικές και προαγωγικές εξετάσεις. Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε στην υπόθεση του ελλείμματος των ομογενών κυρίως σε γλωσσικό επίπεδο. Το διάστημα αυτό ιδρύονται τα Σχολεία Παλιννοστούντων Μαθητών (Νικολάου, 2009:59-60).

Το διάστημα από τις αρχές της δεκαετίας του ‘80 ως και τα τέλη της δεκαετίας του ’90 χαρακτηρίζεται από την προώθηση τμημάτων φροντιστηριακού χαρακτήρα και τάξεων υποδοχής. Η λειτουργία βέβαια των τμημάτων αυτών περιορίστηκε στη λογική της αφομοίωσης και της προσαρμογής των μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα, μη λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι ίδιοι διέθεταν από την χώρα καταγωγής(Νικολάου, 2009:60-62).

Από τις πιο αξιοσημείωτες προσπάθειες σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί η περίπτωση των σχολείων των παιδιών μουσουλμανικής κοινότητας στην περιοχή της Θράκης. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και χαρακτηρίζεται για το δημοκρατικό του χαρακτήρα (Κανακίδου, 1997:85). Ωστόσο τα φτωχά θετικά αποτελέσματα συνηγορούν στην ύπαρξη και άλλων σημαντικών παραμέτρων που συμβάλλουν στην επιτυχία των σχολικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες προσανατολίζονται στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στα πλαίσια των διαρκών μεταβολών που παρατηρείται να συντελούνται διεθνώς στον τεχνολογικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα τα τελευταία χρόνια, έχουν διαμορφωθεί καινούργια δεδομένα στα οποία η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο. Οι ταχύτατες αυτές εξελίξεις επιτάσσουν τον συστηματικό τεχνολογικό εκσυγχρονισμό, καθιστώντας την ίδια στιγμή ανεπαρκή την εκπαίδευση που περιορίζεται στα υποχρεωτικά έτη. Η ανάπτυξη μίας διεθνούς οικονομίας, ο οξυμένος οικονομικός ανταγωνισμός μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς, η ανάγκη για την ύπαρξη ανταγωνιστικής οικονομίας, μεταβάλλουν τα προϋπάρχοντα δεδομένα και δημιουργούν νέες απαιτήσεις στον τομέα της απασχόλησης (Καράλης&Βεργίδης, 2004). Επιπλέον η αύξηση της υπογεννητικότητας η οποία έχει επιφέρει σημαντική αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των εργαζόμενων, προϋποθέτει τη διαρκή βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις τεχνολογικές εξελίξεις και τους νέους επιχειρηματικούς τομείς που αναδεικνύονται.

Οι θέσεις εργασίας που δημιουργούνται απαιτούν μεγάλη εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού και ραγδαία προσαρμογή στην ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των νέων επιχειρηματικών τομέων, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η απασχολησιμότητα και η ποιότητα των υπηρεσιών και των προϊόντων που παρέχονται (Κείμενο Στρατηγικής, 2005). Ωστόσο η ανάγκη για διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και του εκπαιδευτικού επιπέδου δεν αφορά αποκλειστικά το εργατικό δυναμικό του δευτερογενούς και τριτογενούς τομέα. Το πρόβλημα της ανεπάρκειας εκπαίδευσης και κατάρτισης διαπιστώνεται και στον πρωτογενή τομέα όπου σημειώνεται υψηλό ποσοστό υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995). Τα δεδομένα της εποχής επιτάσσουν την υιοθέτηση νέων μεθόδων καλλιέργειας ή τυποποίησης και προώθησης των προϊόντων τους, γεγονός που προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και ικανότητες.

Εν τούτοις οι εξελίξεις σε τεχνολογικό επίπεδο δεν έχουν μεταβάλλει τα δεδομένα μόνο στο επίπεδο των επαγγελμάτων και της απασχόλησης αλλά και της καθημερινότητας των πολιτών. Οι απλές καθημερινές συναλλαγές παρουσιάζουν για πολλούς πολίτες εξαιρετικές δυσκολίες, καθώς έχοντας εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση, υστερούν σημαντικά σε βασικές δεξιότητες. Σύμφωνα με την έκθεση παρακολούθησης και κατάρτισης 2019 για την Ελλάδα, το ποσοστό νέων 18-24 που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, ανέρχεται σε 4,7% (για το έτος 2017). Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι, υπό αυτά τα δεδομένα, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι υποεκπαιδευόμενοι πολίτες, στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους στο πλαίσιο της αυξανόμενης ψηφιοποίησης.

Πέρα όμως από την προσαρμοστικότητα και μετεξέλιξη για τις διαρκώς αυξημένες καθημερινές ανάγκες, καθοριστικός είναι και ο ρόλος της για τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων και της ενεργής συμμετοχής στα κοινά. Ο Jarvis (2003) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να διευκολύνει τον άνθρωπο να επιβιώσει στις διαρκείς κοινωνικές εξελίξεις. Επομένως η συμβολή της στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής είναι τεράστια. Η έννοια της ενεργούς πολιτότητας αφορά σε αυτήν ακριβώς την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, εφόσον καλλιεργείται ο κριτικός τρόπος σκέψης του πολίτη και προωθείται η ενεργή συμμετοχή στην πολιτική ζωή, συντελώντας έτσι στην *«αυτοπραγμάτωση»* των ατόμων (Κόκκος, 2007).

Δυστυχώς η ταχύτητα της ανάπτυξης σε τεχνολογικό και οικονομικό επίπεδο οδηγούν τα άτομα με εκπαιδευτική ανεπάρκεια στο περιθώριο των πολιτισμικών και

οικονομικών εξελίξεων και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα αναρίθμητα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύνολο των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα των παρεχόμενων ευκαιριών σε κοινωνικό αλλά και οικονομικό επίπεδο (Βεργίδης, 1995). Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την αποφυγή της περιθωριοποίησης, μέσω των διευρυμένων παροχών ευκαιριών για συμμετοχή σε προγράμματα που εξασφαλίζουν αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Αν και δεν έχει υπάρξει απόλυτη αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού, στη σύγχρονη κοινωνία κυριαρχεί η άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι δυνατόν να αμβλυνθούν μέσω της εκπαίδευσης. Βάση του ισχυρισμού αυτού αποτελεί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία επισημαίνει ότι η εκπαίδευση προσφέρει στο άτομο γνώσεις και δεξιότητες διευρύνοντας μελλοντικές επαγγελματικές και ακαδημαϊκές επιλογές. Το ανθρώπινο κεφάλαιο *« ...είναι το σύνολο της σοφίας , των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ταλέντων, των εμπνεύσεων που οδηγούν σε καινοτομίες ή/και καθιστούν δυνατή την ανταπόκριση σε μεγάλους στόχους»* (Ψαχαρόπουλος, 1999). Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης τα αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις αυξημένες ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση με οφέλη τόσο υλικά όσο και συμβολικά.

Επιπλέον τα υψηλά ποσοστά των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης κοινωνίας καθιστούν πιο επιτακτική από ποτέ την αύξηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικες. Μέσω των συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης είναι δυνατόν να επιτευχθεί τόσο η κοινωνική ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού, όσο και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης.

4. Εκπαιδευτής ενηλίκων και διαπολιτισμική κατάρτιση

Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι πολυσύνθετος και ιδιαιτέρως απαιτητικός, καθώς ένα μέρος της επιτυχούς έκβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από την επάρκεια κατάρτισης και την αποτελεσματικότητα του ίδιου. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στο ρόλο του δασκάλου με την παραδοσιακή έννοια, αλλά περιλαμβάνει αυτόν του συντονιστή, του ψυχολόγου, του διαμεσολαβητή, του εμψυχωτή, που αναλαμβάνει να λειτουργήσει αποτελεσματικά ανάλογα με τις κατά περίσταση ανάγκες των εκπαιδευομένων του και να συμβάλλει κατ΄ αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του συνόλου των συμμετεχόντων (Καραλής& Κόκκος, 2008). Και ο Rogers συντάσσεται με την άποψη της πολλαπλότητας των ρόλων του εκπαιδευτών ενηλίκων («*ακροατής*, *δάσκαλος*, *μέλος*, *αρχηγός..»*), γεγονός που απαιτεί να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές του δεξιότητες και να επιτραπεί στην ομάδα μία αυτόνομη λειτουργία (2002:219).

Κατά τον Knowles (1980) υπάρχει συχνή ταύτιση του όρου εκπαιδευτής και του όρου «διευκολυντής». Επαναπροσδιορίζεται επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος αντί για επιστημονική αυθεντία και κύρια πηγή γνώσης, αποτελεί πλέον τον «διευκολυντή» που κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους στην προσωπική κατάκτηση των γνώσεων. Η επιστημονική του επάρκεια δεν τον καθιστά την αυθεντία της τάξης, η οποία μεταλαμπαδεύει πληροφορίες του γνωστικού του αντικειμένου, που οι συμμετέχοντες καλούνται να αφομοιώσουν και να υιοθετήσουν αναντίρρητα. Τουναντίον, ο εκπαιδευτής αποτελεί το συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την επιτυχή έκβαση της οποίας απαιτείται η καλλιέργεια της συμμετοχικής μάθησης, του κριτικού στοχασμού και η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005) Η ενίσχυση της αυτονομίας και της

ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής του εκπαιδευόμενου σε κάθε στάδιο της υλοποίησης του εκάστοτε προγράμματος, μέσω της εφαρμογής κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ειδικότερα αναφορικά με τις ευπαθείς ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων, απαιτείται περεταίρω ευελιξία εκ μέρους του εκπαιδευτή. Η ύπαρξη σεβασμού και η αξιοποίηση της ετερότητας της ομάδας αποτελεί ουσιώδη παράμετρο, από την οποία εξαρτάται η επιτυχής έκβαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Φλώρου, 2019). Οφείλει να υπάρξει επισταμένη μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων που ασκούν καθοριστικό ρόλο στη δυναμική της ομάδας, ώστε να οργανωθεί στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών, που θα αναδιαμορφώνονται αναλόγως των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (Βεργίδης, 2008). Ο εκπαιδευτής λαμβάνει υπόψη χαρακτηριστικά προερχόμενα από το πολιτισμικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων, καλλιεργώντας το σεβασμό στην ετερότητα και προωθώντας την αποφυγή στερεοτυπικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων. Διαμορφώνει με τον τρόπο αυτό κλίμα ασφάλειας και φιλικότητας, στοιχεία απαραίτητα για τη διασφάλιση της ολοκλήρωσης και επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Απαιτείται ενσυναίσθηση εκ μέρους του προκειμένου να κατανοεί τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων και να αναγνωρίζει τα αίτια και τις παραμέτρους τους (Brookfield, 1986).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει εκτός από διαπολιτισμική συνείδηση να διαθέτει συνεργατικό πνεύμα και να προάγει την επικοινωνία. Σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγικής οφείλει να υιοθετεί μέθοδο ομαδοσυνεργατική και να μην επιδιώκει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, τον οποίο αφήνει για τους μαθητές του, αφού αντιλαμβάνεται τη μαθητοκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιάζει, επαναπροσδιορίζει και αξιολογεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες της ομάδα και υιοθετεί ποικίλες τεχνικές οι οποίες ανταποκρίνονται στους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, είναι κατανοητές και ελκυστικές. Ο Mezirowεπισημαίνει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να βοηθάει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να προχωράει στην κατανόηση του νοήματος των εμπειριών του (2007). Χρειάζεται αυτογνωσία εκ μέρους του εκπαιδευτή και διάθεση για αλλαγή. Σύμφωνα με τον Κόκκο ο ρόλος του απαιτεί την διευκόλυνση της διεργασίας «αυτοπροσδιορισμού» του ενήλικα εκπαιδευόμενου χωρίς να τραυματίζεται η αυτοεκτίμησή του (2005:83).

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η προσωπική συνέντευξη με τη χρήση πρωτοκόλλου, προκειμένου να ολοκληρωθεί η συλλογή όλων των στοιχείων που είχαν σχέση με το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Για το λόγο αυτό επελέγη η ημιδομημένη συνέντευξη σε εκπαιδευτές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Άρτας, η οποία περιλάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να έχουμε πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων που δόθηκαν και να καταγράψουμε τα βιώματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό είχαμε μια ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Όπως αναφέρει η Κεδράκα (2008), η συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιεί τη συνέντευξη ως το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων.

Για την πραγματοποίηση της συνέντευξης, ως συνεντευκτήςορίστηκε ίδιος ο ερευνητής. Χρησιμοποιώντας τη συνέντευξη ως εργαλείοδόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς, και

υπήρξε μεγάλη ευελιξία καθώς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν δυνατόν να αλλάζει η σειρά των ερωτήσεων ή να γίνεται τροποποίησή τους ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και να δίνονται διευκρινήσεις (Robson, 2010). Λόγω των έκτακτων συνθηκών που επικράτησαν στην Ελλάδα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, εξαιτίας της πανδημίας, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω Skype, εφόσον η συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης βρίσκονταν σε αναστολή λειτουργίας.

Πριν τη συνέντευξη προηγήθηκε επαφή με το ΣΔΕ Άρτας και εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη άδεια για τη διεξαγωγή της.Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνάς μας και δόθηκε έμφαση στο ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία και οι προστασία των προσωπικών δεδομένων έτσι ώστε να έχουμε προθυμοποίηση για συμμετοχή αλλά και αξιοπιστία στις απαντήσεις πουδόθηκαν. Είχε συνταχθεί τα κατάλληλο έντυπο συναίνεσης των συνεντευξιαζόμενων, το οποίο χορηγήθηκε και συμπληρώθηκε, πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Αφού ζητήθηκε η συγκατάθεσή των συνεντευξιαζόμενων, έγινε χρήση μαγνητοφώνου προκειμένου να καταγραφούν με ακρίβεια όλες οι πληροφορίες. Επισημάνθηκε ότι υπάρχει η δυνατότητα διαγραφής μέρος των λεγόμενών τους αν κάποιος το επιθυμεί. Η ηχογράφηση διευκόλυνε την επικοινωνία με τους ερωτώμενους, αφού δεν απαιτούσε καταγραφή από τον συνεντευκτή. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αποδελτίωση της συνέντευξης ώστε να γίνει κατάταξη των πληροφοριών σε υποκατηγορίες με βάση τις μεταβλητές της έρευνάς μας.

6. Αποτελέσματα της έρευνας-Το προφίλ των συμμετεχόντων

Α/Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
	Άνδρας	54	Μεταπτυχιακό	Μόνιμος	18	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Πληροφορική
	Άνδρας	44	2ο Πτυχίο	Μόνιμος	14	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Πολιτισμική αγωγή
	Άνδρας	59	Πτυχίο	Μόνιμος	29	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Ελληνική γλώσσα
	Γυναίκα	36	Διδακτορικό	Ωρομίσθια	6	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Φυσικές επιστήμες
	Γυναίκα	50	Πτυχίο	Ωρομίσθια	10	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Μαθηματικά
	Γυναίκα	51	Μεταπτυχιακό	Ωρομίσθια	7	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Κοινωνική εκπαίδευση
	Άνδρας	45	Μεταπτυχιακό	Ωρομίσθιος	5	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Περιβαλλοντική εκπαίδευση
	Γυναίκα	54	Μεταπτυχιακό	Ωρομίσθια	6	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Κοινωνική εκπαίδευση
	Γυναίκα	32	Μεταπτυχιακό	Ωρομίσθια	4	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Πληροφορική
0	Γυναίκα	42	Πτυχίο	Μόνιμη	13	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Αγγλική γλώσσα

Η ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά στη διερεύνηση των δεξιοτήτων, σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή, όπως αυτές προκύπτουν από τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές στην πράξη, ανέδειξε τα εξής:

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αναδεικνύουν τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών στα ΣΔΕ, οι εκπαιδευτές φαίνεται να προσπαθούν να το πετύχουν μέσω του διαλόγου, της συζήτησης και της καλλιέργειας ουσιαστικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, ενώ ανέφεραν ως σημαντικό στοιχείο την ύπαρξη σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και την επικράτηση κλίματος αποδοχής. Σε σχέση με το αν πιστεύουν ότι παρέχονται ευκαιρίες στα ΣΔΕ προκειμένου να διατηρηθεί το διαφορετικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, οι εκπαιδευτές στο σύνολό τους απάντησαν θετικά, καθώς φαίνεται να θεωρούν ότι η συγκεκριμένη δομή υπερτερεί σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση. Επίσης όσον αφορά στο διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, δήλωσαν ότι αναπτύσσεται πολύ συχνά. Το ερώτημα αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ωστόσο, φαίνεται να αναδεικνύει διαφοροποίηση των απαντήσεων, καθώς σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτές απάντησαν ότι δε χρησιμοποιούν συγκεκριμένο υλικό, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα του σχολείου, έντυπο υλικό και οπτικοακουστικά μέσα. Πιο συγκεκριμένα τέσσερις από αυτούς έκαναν λόγο για έντυπο υλικό και τρεις για οπτικοακουστικό υλικό, προτζέκτορες και χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Διαφοροποίηση στις απαντήσεις διαπιστώθηκε επίσης και στο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας για τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με άλλους εκπαιδευτές. Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι μισοί συμμετέχοντας δήλωσαν ότι συνεργάζονται (ή έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν) με συναδέλφους του σχολείου, ενώ οι άλλοι μισοί απάντησαν αρνητικά. Σε σχέση με τον ποιο τρόπο επιλέγουν να εξαλείψουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους επεσήμαναν το διάλογο, τη συζήτηση και την ύπαρξη επικοινωνίας, ενώ πολλοί αναφέρθηκαν στην απόρριψη τέτοιου είδους αντιλήψεων από τους ίδιους αλλά και στη σημασία της γνωριμίας και επαφής με το ξένο. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ότι ένας εκπαιδευτικός με διαπολιτισμικές δεξιότητες μπορεί να προσφέρει σε ένα ΣΔΕ. Τέλος σε σχέση με την πρακτική που θα ακολουθούσαν στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενός τους δεχόταν ρατσιστικές συμπεριφορές, οι εκπαιδευτές υποστήριξαν στην πλειοψηφία τους την ενθάρρυνση ομαδικής εργασίας, μέσα από την οποία καλλιεργείται η καλύτερη γνωριμία των μαθητών και άρα η εξάλειψη τέτοιων φαινομένων. Μόλις δύο εκπαιδευτές ανέφεραν ότι θα κατέφευγαν στη βοήθεια του διευθυντή και του συλλόγου, για την επίλυση του ζητήματος.

Όσον αφορά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που εντοπίζουν στην εφαρμογή και υιοθέτηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ΣΔΕ, που αποτελούσε το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας, τα ευρήματα φαίνεται να δηλώνουν επάρκεια στα εποπτικά μέσα που διαθέτουν τα ΣΔΕ, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτών. Μόλις δύο από αυτούς αναφέρθηκαν στο περιορισμένο υλικό που διατίθεται στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Επίσης στη συντριπτική πλειοψηφία οι εκπαιδευτές δεν προχώρησαν στον εντοπισμό και προσδιορισμό εμποδίων στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και γνώσεων και ένας επεσήμανε την αδιαφορία των εκπαιδευτικών ως πιθανό εμπόδιο. Τέλος οι εκπαιδευτές στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος υπηρετεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τρεις από αυτούς να συγκαταλέγουν την ευελιξία του

προγράμματος σπουδών, στα πλεονεκτήματα του σχολείου, προς την κατεύθυνση αυτή.

Ο τελευταίος άξονας της συνέντευξης συνδέεται με το τρίτο ερώτημα της έρευνας, το οποίο επιχειρούσε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ΣΔΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης καθώς και τις προτάσεις τους για μελλοντική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων έχουν ως ακολούθως:

Σε σχέση με την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως δεν διαθέτουν επάρκεια, καθώς μόνο όσοι είχαν σχετική επιμόρφωση απάντησαν θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα. Αναλυτικότερα επτά εκπαιδευτές απάντησαν πως θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο εν λόγω αντικείμενο. Μάλιστα οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ φαίνεται να υποστηρίζουν την επιμόρφωση ως σημαντικό θεσμό, καθώς εφτά στους δέκα ερωτώμενους υποστήριξε ότι η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ θα έπρεπε μάλλον να είναι υποχρεωτική. Σχετικά με την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τρεις συμμετέχοντες προτείνουν τα πανεπιστήμια ως αξιόπιστους φορείς υλοποίησης, δύο από αυτούς έκαναν λόγο για το υπουργείο παιδείας, ένας αναφέρθηκε στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ ως ενδεχόμενο επιμορφωτικό φορέα, ενώ δόθηκε έμφαση στο δημόσιο και επίσημο χαρακτήρα των εν λόγω φορέων καθώς και την αξιοπιστία τους. Όσον αφορά στην χρονική διάρκεια ενός τέτοιου είδους προγράμματος, οι 200-400 ώρες επιλέχθηκαν ως επαρκής διάρκεια από πέντε ερωτώμενους, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντας πρόβαλλαν τα προγράμματα δίμηνης έως εξάμηνης διάρκειας ως επαρκή. Αναφορικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδεχόμενα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές στο σύνολο τους αναφέρθηκαν στο κόστος συμμετοχής, με ορισμένους να σχολιάζουν το γεγονός ότι διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί έχουν επωμιστεί το κόστος των επιμορφώσεών τους. Πέρα όμως από το οικονομικό ως απαγορευτικό παράγοντα για μία μελλοντική επιμόρφωση, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απόσταση από τον τόπο διεξαγωγής και επεσήμαναν επιπλέον το απαιτητικό πρόγραμμα και το ωράριο, ως πιθανή δυσκολία. Ωστόσο όλοι συνηγόρησαν στην αξία της επιμόρφωσης, γιατί όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, η υιοθέτηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση και την εξάλειψη του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών πεποιθήσεων, να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών και να ενισχύσει το σεβασμό στην πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική ετερότητα, προάγοντας την ειρηνική συνύπαρξη. Στις προτάσεις τους για ενδεχόμενη μελλοντική επιμόρφωση στη διαπολιστισμική εκπαίδευση, συμπεριέλαβαν το χαμηλό κόστος ή τη δωρεάν παροχή ως απαραίτητα, ενώ τέσσερις αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα ύπαρξης ευέλικτου προγράμματος. Δύο εκπαιδευτές πρότειναν η επιμόρφωση να παρέχεται εξ αποστάσεως σε ασύγχρονη μορφή, ενώ δύο έκαναν λόγω για το δημόσιο χαρακτήρα που κατά τη γνώμη τους οφείλουν να έχουν τα προγράμματα αυτά, με τον μεγαλύτερο σε ηλικία εκπαιδευτικό να προασπίζεται το πανεπιστήμιο ως τον ιδανικό φορέα υλοποίησης.

7. Συμπερασματική συζήτηση

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΣΔΕ συνάδουν με προγενέστερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτών μεταναστών. Στην έρευνα του Λαζαρόπουλου (2011) αναδείχτηκε επίσης η ανάγκη να υπάρξουν κατάλληλα

προγράμματα για την επιμόρφωση του εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών. Σε παρόμοια έρευνα της Χαμαλίδου (2011) όπου εξετάστηκαν οι πρακτικές, οι τρόποι και οι στρατηγικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μεταναστών και προσφύγων, επίσης αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Επίσης παρατηρήθηκε ότι και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν πιο παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, παρά σύγχρονη μέθοδο βασισμένη σε περισσότερο επικοινωνιακές τεχνικές. Η Μπασδάρα (2019) με την έρευνά της ανέδειξε, όπως και η παρούσα μελέτη, την έλλειψη σχετικής πιστοποίησης, επιμόρφωσης και διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων των εκπαιδευτών του προγράμματος Οδυσσέας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν απόλυτα με τα ευρήματα της έρευνας των Σγούρα και συν. (2018) η οποία φανερώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83%) σε σχολεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Αχαϊας, όπου υπήρχαν μαθητές με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, δεν διέθεταν σχετική επιμόρφωση. Και στη συγκεκριμένη μελέτη άλλωστε αναδεικνύεται η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Παρόμοια και στο χώρο της πρωτοβάθμιας επίσης η έρευνα των Μαυρομάτη και Βέλκου (2010) ανέδειξε την ανάγκη επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων, εφόσον παρατηρήθηκε τάση ξενοφοβίας και διακρίσεων προς στους μαθητές.

Ενώ όμως η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, όπως αποκαλύπτει και η έρευνα του Νικολάου (2011), όπως ακριβώς και στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, εντούτοις οι ίδιοι δεν αισθάνονται έτοιμοι και κατάλληλα ενημερωμένοι από την πολιτεία για το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα καταβάλλουν προσπάθεια να αναπληρωθεί η ελλιπής ενημέρωση μέσω επιμορφώσεων ή μετεκπαίδευσης, αποτέλεσμα που ταυτίζεται και με τα δικά μας συμπεράσματα.

8. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε μία ποιοτική προσέγγιση του ζητήματος, επομένως θα ήταν ανέφικτη μία γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο προτείνεται η μελλοντική διεξαγωγή ποσοτικής μελέτης, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα, τα οποία να βασίζονται σε ικανότερο αριθμητικά, δείγμα και να αναδεικνύει επαρκέστερα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων και σε άλλες δομές, εκτός από τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Ενδεχομένως να παρουσίαζε ενδιαφέρον για έναν ερευνητή στο μέλλον ο συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων, προκειμένου να αναδειχθούν πολύτιμες πληροφορίες. Τέτοια μέθοδο θα μπορούσε να αποτελέσει, λόγου χάριν, η παρατήρηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην πράξη. Ίσως να είχε ενδιαφέρον και η διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνα που να φωτίζει πτυχές της εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών από την οπτική των εκπαιδευτών ή ακόμη και των ίδιων των εκπαιδευόμενων με τη χρήση ερωτηματολογίων ή ημερολογίων. Στην περίπτωση τριγωνοποίησης των μεθόδων, θα ήταν δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων των ερευνών και άρα η αξιοποίησή τους από κάποιο φορέα, για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενδεδειγμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας επάρκεια και γνώσεις, που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ., (1995). Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις, Αθήνα: Ύψιλον Κόκκος, Α., (2005).

Βεργίδης Δ., Πρόκου Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ., (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της, (τομ. Β). Πάτρα: ΑνοιχτόΠανεπιστήμιο

Δαμανάκης, Μ., (2003). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα :Gutenb

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (1997). Διαπολιτιμική Αγωγή. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Καραλής, Θ., και Κόκκος, Α.,(2008). Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2007) στο Καραλής (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της πραγματικότητας

Κερδάκα, Σ., (2008). Μεθοδολογία λήψης συνένετυξης. Όπως ανακτήθηκε στο: https://eclass.duth.gr στις 10-5-2020

Κόκκος, Α., (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α., (2007). Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης. Τόμος Ι, Εκπαιδευτικό υλικό για Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ Κοντιάδης, Ξ., και Κατρούγκαλος, Γ., (2005). Κοινωνικά δικαιώματα ευάλωτων ομάδων: Οι κανονιστικές δεσμεύσεις του κοινού νομοθέτη. Στο Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας. Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδεςκαι σε πολυπολιτισμικές κοινότητες. Ζαϊμάκης, Γ., &Κανδυλάκη, (επιμ.) : Κριτική

Λαζαρόπουλος, Α. (2011). «Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων: Προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καθιστά τους εκπαιδευτές ενηλίκων διαπολιτισμικά έτοιμους». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΠάτραΌπως ανακτήθηκε στο https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10880/5118/3/Nimertislazaropoulos.pdf στις 27/3/2020

Μαργαρίτης, Λ., (2019). Ελληνική πραγματικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Socialpolicy.gr Κοινωνική πολιτική- Κοινωνική θεωρία. Όπως ανακτήθηκε στο http://socialpolicy.gr/2019/02/%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9.html

Μαυρομμάτης, Γ. &Βέλκου Κ. (2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Ν. Ροδόπης, 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη (7-9 Μαΐου 2010) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας Τόμος ΙΙ. (Επιμ. ΓεωργογιάννηςΠ.&Μπάρος Β.)

Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα

Νικολάου, Γ., (2011). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο

Νικολάου, Γ., (2009). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Νικολάου, Γ., (2011). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο

Παπανούτσος, Ε.Π., (1984). Πρακτική Φιλοσοφία. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα:Δωδώνη (σελ.42)

Σγούρα, Α., Μάνεση, Ν., & Μητροπούλου, Φ., (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όπως ανακτήθηκε στο: http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278 στις 30/4/2020

Φλώρου, Ι., (2019). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων. Αντιλήψεις εκπαιδευτών των μεταναστών και προσφύγων από το διαμέρισμα της Θεσσαλίας» Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. ΄Οπως ανακτήθηκε από https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/sw119 στις 11-03-2020

Χατζησωτηρίου, Χ& Ξενοφώντος, Κ., (Επιμ.). (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαϊτα. ΄Οπως ανακτήθηκε από: http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%Education.pdf

Χαμαλίδου, Φ., (2011). Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ του ΙΔΕΚΕ" Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα": η περίπτωση του ΚΕΕ Χαλανδρίου:(Διπλωματική διατριβή) Χατζησωτηρίου, Χ& Ξενοφώντος, Κ., (Επιμ.). (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαϊτα. ΄Οπως ανακτήθηκε από: http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%Education.pdf

Ψαχαρόπουλος, Γ., (1999). «Οικονομική της εκπαίδευσης». Αθήνα :Παπαζήσης

Ξενόγλωσση

Brookfield, S., (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. TheOpenUniversityPress

Knowles, M. (1980). The modern practice of education Houston: gulf publishing

Mezirow, J. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα : Μεταίχμιο Ofsted (2002). Achievement of African Caribean pupils: three successful primary schools. London: Ofsted

Robson, C., (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα:Gutenberg

Rogers, C., (2002). Η εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα :Μεταίχμιο

Κριτικές Προσεγγίσεις της Ψηφιακής Γνώσης: Προκλήσεις

Κοντόσταυλου Ειρήνη Ζωή

Υποψήφια Διδάκτορας

ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Κατσιαμπούρα Γιάννα

Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η Ψηφιακή Γνώση αναδύεται ως έννοια από τη σύγχρονη πρόοδο της Τεχνολογίας και τη μετάβαση προς την Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας, καταλαμβάνοντας σημαίνουσα βαρύτητα ως αποτέλεσμα της Ψηφιακής Επανάστασης. Η Ψηφιακή Γνώση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις έννοιες της ψηφιακής ικανότητας και των ψηφιακών δεξιοτήτων, αμφότερες κομβικές συνιστώσες των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Με αυτά τα δεδομένα, η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στις αρχές και στις παραδοχές της Κριτικής Εκπαίδευσης, διερευνά τον ρόλο του σχολείου στη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας και τις δυνατότητες προώθησης της κοινωνικής ευαισθητοποίησης μέσω της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των πρόσφατων Κριτικών Προσεγγίσεων της Ψηφιακής Γνώσης. Η παρούσα εργασία εστιάζεται στις έννοιες του Ψηφιακού Γραμματισμού, του Ψηφιακού Χάσματος στην εκπαίδευση και της Ψηφιακής Ένταξης. Η μέχρι στιγμής έρευνα αποδεικνύει ότι η Κριτική Θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί στον τομέα της Ψηφιακής Γνώσης μέσω του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού, μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τους/τις μαθητές/τριες να αναλύουν κριτικά τον ψηφιακό κόσμο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να δρουν ως υπεύθυνοι/ες πολίτες, να αποκτούν κοινωνική συνείδηση και να διεκδικούν κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή Γνώση, Ψηφιακές δεξιότητες, Ψηφιακός Γραμματισμός, Ψηφιακό Χάσμα, Ψηφιακή Ένταξη

1. Εισαγωγή

Ο όρος Ψηφιακή Γνώση έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία τα τελευταία χρόνια, καθώς συνδέεται άμεσα με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη μετάβασή της σε μια Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας. Η Ψηφιακή Επανάσταση, γνωστή και ως 4η Βιομηχανική Επανάσταση, μπορεί να έχει κοινωνικά οφέλη, ωστόσο ο ρυθμός εξέλιξης της τεχνολογίας υπερβαίνει συχνά την ικανότητα προσαρμογής διαφόρων τομέων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Η τεχνολογία αλλάζει διαρκώς δεδομένα που άλλοτε θεωρούνταν αμετάβλητα, επηρεάζοντας όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας σε παγκόσμια κλίμακα, και άρα δημιουργώντας ένα νέο παγκόσμιο τοπίο.

Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστος από τις ευρύτερες τεχνολογικές εξελίξεις, δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί μία ουδέτερη διαδικασία, επηρεάζεται αναπόφευκτα από το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται. Παρά την προσαρμογή της στις νέες συνθήκες, παρατηρείται μια υστέρηση σε σχέση με τον ρυθμό μετασχηματισμού άλλων τομέων. Παρόλο που η τεχνολογία ήδη μετασχηματίζει τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, εξακολουθεί η ανησυχία ότι η εκπαιδευτική

διαδικασία δεν εξελίσσεται με την ίδια ταχύτητα. Η πρόκληση που ανακύπτει είναι η ανάγκη της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί ταχύτερα στις τεχνολογικές αλλαγές, προκειμένου να καλύψει τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής και να προετοιμάσει επαρκώς τους/τις μαθητές/τριες για τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται (Albion & Tondeur, 2018).

Σύμφωνα με τις διεθνείς στρατηγικές που υιοθέτησε ο ΟΟΣΑ, η εκπαίδευση του μέλλοντος θα πρέπει να ακολουθεί τις παγκόσμιες τάσεις και μεταβολές που διαμορφώνουν το σημερινό τοπίο. Είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η ικανότητα των ατόμων να εξελίσσονται τόσο ως πολίτες όσο και ως επαγγελματίες, καθώς ο ταχέως μεταβαλλόμενος κόσμος απαιτεί επανασχεδιασμό των τυπικών και άτυπων μαθησιακών περιβαλλόντων. Η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας, και ως εκ τούτου, η εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει στην προετοιμασία για τις νέες προκλήσεις που φέρνουν οι σύγχρονες κοινωνίες και να εξετάσει πώς μπορεί να επηρεάσει τις τρέχουσες τάσεις (OECD, 2019).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει δύο βασικούς στόχους: αφενός να προσαρμοστεί στους νέους μετασχηματισμούς που συντελούνται στις σύγχρονες κοινωνίες και αφετέρου να συμβάλλει στη διαμόρφωση και επιρροή των τρεχουσών κοινωνικών τάσεων (OECD, 2019). Η τρέχουσα δεκαετία, δηλαδή η δεκαετία του 2020, είναι μια περίοδος κατά την οποία ο ψηφιακός μετασχηματισμός θα πρέπει να είναι σε πλήρη εφαρμογή, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο μάθησης του ΟΟΣΑ για το 2030 αναγνωρίζει τον ψηφιακό γραμματισμό ως κρίσιμη δεξιότητα για την εκπαίδευση του μέλλοντος, ενσωματώνοντάς τον στην αναπτυσσόμενη έννοια της ψηφιακής νοημοσύνης. Αυτή η σύνδεση υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας ψηφιακών ικανοτήτων, προκειμένου οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί να είναι έτοιμοι/ες να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

2. Ψηφιακή Γνώση

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται η εποχή της Ψηφιακής Γνώσης, καθώς κατά τη διάρκειά του εμφανίστηκαν και υιοθετήθηκαν πλήθος τεχνολογικών καινοτομιών που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην παραγωγή και στη διαχείριση της γνώσης (Bozkurt, 2020). Η διαδικτυακή τεχνολογία, ειδικότερα, έχει μεγαλύτερη επιρροή από ποτέ σε αυτή τη διαδικασία (Winn, 2002). Η Ψηφιακή Γνώση δεν αφορά μόνο την πληροφορία που παράγεται μέσω των ψηφιακών εργαλείων, αλλά και την επεξεργασία και αξιοποίησή της μέσω αυτών. Η πρόσβαση στην πληροφορία μέσω τεχνολογίας επιτρέπει τη διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων, γεγονός που απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η συλλογή, επιλογή, σύνθεση, ερμηνεία και αξιολόγηση της πληροφορίας (Bélisle, 2006).

Η Ψηφιακή Γνώση συνδέεται άμεσα με την ψηφιακή ικανότητα, η οποία αφορά δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία. Η ψηφιακή ικανότητα είναι μία από τις θεμελιώδεις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος πολίτης στην Κοινωνία της Γνώσης, καθώς θεωρείται απαραίτητη για την πλήρη συμμετοχή του. Σύμφωνα με τους Ilomäki et al. (2016), η ψηφιακή ικανότητα περιλαμβάνει δεξιότητες χρήσης και εφαρμογής της τεχνολογίας σε τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση και η καθημερινή ζωή, καθώς και την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των ψηφιακών μέσων και την ενίσχυση του κινήτρου για συμμετοχή στην ψηφιακή κουλτούρα (Ilomäki et al., 2016).

3. Ψηφιακός Γραμματισμός

Στο τέλος του περασμένου αιώνα εισήχθη, ο όρος «Τεχνολογικός Γραμματισμός», ο οποίος αφορούσε τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνταν για τον αποτελεσματικό χειρισμό ενός υπολογιστή. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, το ερευνητικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας αυξήθηκε και περισσότεροι/ες ερευνητές/τριες άρχισαν να χρησιμοποιούν τον όρο «Ψηφιακός Γραμματισμός», ο οποίος συχνά θεωρείται συνώνυμος του όρου «Ψηφιακή Ικανότητα».

Είναι βέβαιο αποδεδειγμένο ότι ο Γραμματισμός δεν μπορεί να διαχωριστεί από τους οικονομικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που επικρατούν σε μια ιστορική περίοδο. Η κυριαρχία της γραφής έχει αντικατασταθεί από την κυριαρχία της εικόνας, και το βιβλίο έχει δώσει τη θέση του στην οθόνη. Αυτές οι μεταβολές έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εφαρμογή του γραμματισμού σε όλα τα επίπεδα (Kress 2003).

Από την άλλη ο Gilster (1997) εισήγαγε τον όρο «Ψηφιακός Γραμματισμός», αναφερόμενος στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης πληροφοριών που προέρχονται από μια ποικιλία ψηφιακών πηγών. Αυτός ο τύπος γραμματισμού περιλαμβάνει ψηφιακές ικανότητες ανώτερου επιπέδου, οι οποίες δεν σχετίζονται αποκλειστικά με την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης ψηφιακών μέσων. Ο Ψηφιακός Γραμματισμός περιλαμβάνει:

1. Δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών.
2. Κατανόηση των πληροφοριών.
3. Ικανότητα χρήσης τους.

Αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στους/στις χρήστες/τριες να λειτουργούν με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Martin, 2008). Ο Ng (2012) διακρίνει τον ψηφιακό γραμματισμό σε τρεις διακριτές και αλληλένδετες διαστάσεις:

- Τεχνική διάσταση: Οι βασικές δεξιότητες στη χρήση ψηφιακών εργαλείων.
- Γνωστική διάσταση: Η ικανότητα κατανόησης και αξιολόγησης των πληροφοριών.
- Κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση: Η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες στο ψηφιακό περιβάλλον.

Για να θεωρηθεί, δηλαδή κάποιος/α ψηφιακά εγγράμματος/η, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και των τριών αυτών διαστάσεων.

Η σημασία του Ψηφιακού Γραμματισμού είναι προφανής, καθώς επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Τα άτομα με ψηφιακή παιδεία είναι σε θέση να συμμετέχουν χωρίς αποκλεισμούς στην κοινωνία. Συνεπώς, ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια του Ψηφιακού Γραμματισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Τα σχολεία δεν θα πρέπει απλώς να παρέχουν βασικές γνώσεις ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά να υιοθετούν μια συστηματική προσέγγιση για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kim et al., 2021).

Αυτή η προσέγγιση δεν αφορά μόνο τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες πρέπει να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες και να είναι σε θέση να τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους, εξυπηρετώντας τις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Δεδομένου βέβαια ότι η ψηφιακή ετοιμότητα

διαφέρει ανάλογα με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, επομένως και οι εκπαιδευτικές πρακτικές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάλογες συνθήκες.

Συνοψίζοντας, ο Ψηφιακός Γραμματισμός αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία, και η ανάπτυξή του είναι καθοριστική για τη συμμετοχή των ατόμων στην ψηφιακή εποχή.

4. Ψηφιακό Χάσμα και Κοινωνικές Ανισότητες

Η έννοια του ψηφιακού χάσματος συνιστά μια κρίσιμη διάσταση στην κατανόηση των σύγχρονων κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς υποδηλώνει τη διαφορά πρόσβασης και συμμετοχής των ατόμων στον ψηφιακό κόσμο. Αυτό το χάσμα δεν περιορίζεται μόνο στην απουσία υλικών πόρων, αλλά επεκτείνεται και στις διαφορές ικανοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Ο ψηφιακός κόσμος είναι συνυφασμένος με τη σύγχρονη ζωή και οι ανισότητες στην πρόσβαση και τη χρήση του μπορούν να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, δημιουργώντας έτσι μια αναγκαιότητα για στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση αυτού του χάσματος (Graham, 2010).

Η διαδικασία της πρόσβασης στις ψηφιακές τεχνολογίες, αναλύεται επιτυχώς στο πλαίσιο της θεωρίας των πόρων. Η συγκεκριμένη θεωρία αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν την κατανομή των πόρων και την πρόσβαση στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας. Αναδεικνύεται έτσι ότι, η άνιση κατανομή των πόρων οδηγεί σε άνιση πρόσβαση στις τεχνολογίες, επηρεάζοντας με τη σειρά της τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία και ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η φυλή και το επίπεδο εκπαίδευσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των ανισοτήτων, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για στρατηγικές εκπαίδευσης και πολιτικής που να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων στα ψηφιακά μέσα (Van Dijk, 2017).

Η Ψηφιακή Ένταξη συχνά εφαρμόζεται ως πολιτική πρωτοβουλία για την παροχή υποστήριξης και τη βελτίωση της πρόσβασης στις ΤΠΕ, με στόχο τη γεφύρωση του Ψηφιακού Χάσματος. Για την επίτευξη της ψηφιακής ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες, προτείνεται ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία. Πρώτον, η ανάπτυξη ψηφιακής υποδομής στον τομέα της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη. Δεύτερον, χρειάζεται να διασφαλιστεί η παροχή επαρκούς σχολικής υποστήριξης για την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών. Τέλος, είναι αναγκαία η καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/ις μαθητές/τριες, καθώς και στα στελέχη της εκπαίδευσης (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα, 2023).

5. Τα Επίπεδα του Ψηφιακού Χάσματος

Ο όρος του Ψηφιακού Χάσματος αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει τις ανισότητες στην πρόσβαση και τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Το ψηφιακό χάσμα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερα επίπεδα, καθένα από τα οποία αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές του φαινομένου.

Το Ψηφιακό Χάσμα πρώτου επιπέδου εστιάζει στην απλή πρόσβαση στα ψηφιακά μέσα και το Διαδίκτυο, καθώς αφορά αφενός την υλική δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές, αφετέρου στην προσβασιμότητα στο διαδίκτυο. Αυτό το επίπεδο σχετίζεται με την ανισότητα στην πρόσβαση, η οποία αποτέλεσε το κεντρικό θέμα μελέτης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, με αποτέλεσμα την εμφάνιση περισσότερων από 14.000 δημοσιεύσεων σχετικά με το θέμα (Yu, 2006).

Το ψηφιακό χάσμα δεύτερου επιπέδου εστιάζει στις ανισότητες που προκύπτουν από τις ψηφιακές δεξιότητες και την ικανότητα χρήσης των τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι τεχνικές δεξιότητες και η αυτονομία των χρηστών/τριών, καθώς και ψυχολογικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη χρήση της τεχνολογίας, όπως το άγχος με τους υπολογιστές και η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Van Dijk & Hacker, 2003).

Το ψηφιακό χάσμα τρίτου επιπέδου αναφέρεται στις ανισότητες που δημιουργούνται από την ικανότητα των χρηστών να αποκομίσουν οφέλη από την πρόσβαση και τη χρήση των ΤΠΕ. Η έμφαση εδώ δίνεται στα ευεργετικά αποτελέσματα της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, αναγνωρίζοντας ότι η απλή πρόσβαση δεν ισοδυναμεί με αποτελεσματική και ωφέλιμη χρήση (Wei et al., 2011).

Τέλος, το ψηφιακό χάσμα τέταρτου επιπέδου συνδέεται με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που επηρεάζουν την πρόσβαση και τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Σε αυτό το επίπεδο, η προσοχή στρέφεται στις ψηφιακές υποδομές και το περιβάλλον μάθησης, περιλαμβάνοντας παράγοντες, όπως η γονική υποστήριξη και η διάθεση των εκπαιδευτικών να παρέχουν ψηφιακή εκπαίδευση (Norman et al., 2022).

Συνολικά, αυτά τα τέσσερα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος αναδεικνύουν τις διαφορετικές πτυχές της ψηφιακής ανισότητας και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χρήστες/τριες στην ψηφιακή εποχή.

6. Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός

Ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός (ΚΨΓ) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν περιεχόμενο στον ψηφιακό κόσμο, με σκοπό την κατανόηση και την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών που κατακλύζουν την καθημερινότητά τους. Στον σύγχρονο ψηφιακό χώρο, όπου οι πληροφορίες ρέουν ακατάπαυστα και οι πηγές ποικίλλουν σε εγκυρότητα, ο ΚΨΓ αναδύεται ως θεμελιώδης δεξιότητα για τη συμμετοχή σε μια ενημερωμένη και δημοκρατική κοινωνία (Gounari, 2009).

Ο ΚΨΓ μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης και κριτικής αξιολόγησης των ψηφιακών μέσων και των περιεχομένων τους, καθώς και η ικανότητα παραγωγής νέων κειμένων και πληροφοριών με υπεύθυνο και ηθικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Hinrichsen και Coombs (2013), η κριτική διάσταση περιλαμβάνει τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές ερμηνείες. Οι εσωτερικές σχετίζονται με την ανάλυση του περιεχομένου και των τεχνολογικών εργαλείων, ενώ οι εξωτερικές επικεντρώνονται στις κοινωνικές σχέσεις και τις επιπτώσεις της τεχνολογίας.

Η σημασία του ΚΨΓ είναι πολλαπλή. Αρχικά, προάγει την ικανότητα των ατόμων να γίνονται κριτικοί αποδέκτες πληροφοριών, προστατεύοντάς τα από την παραπληροφόρηση και τις ψευδείς ειδήσεις. Στην εποχή της πληροφορίας, η ικανότητα να διακρίνεται και να αξιολογείται η εγκυρότητα των πηγών είναι κρίσιμη, καθώς οι χρήστες/τριες συχνά εκτίθενται σε παραπλανητικά περιεχόμενα (Darvin, 2017).

Επιπλέον, ο ΚΨΓ ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια σφαίρα. Όταν οι πολίτες είναι σε θέση να κατανοούν και να αναλύουν τις ψηφιακές πληροφορίες, μπορούν να συμμετέχουν σε κοινωνικούς διαλόγους, να εκφράζουν απόψεις και να αμφισβητούν υπάρχουσες εξουσίες και νόρμες (White & Cooper, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, ο ΚΨΓ προάγει τη δικαιοσύνη και την ισότητα.

Τέλος, ο ΚΨΓ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση. Στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προάγουν την ανάπτυξη του

ΚΨΓ στους/στις μαθητές/τριες τους, ώστε να τους προετοιμάσουν για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στον ψηφιακό κόσμο. Όπως τονίζουν οι White και Cooper (2015), οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να αποκτούν την ικανότητα να εξετάζουν κριτικά τα ψηφιακά μέσα, ώστε να οδηγούνται σε ορθές αποφάσεις και να αναπτύσσουν έναν υπεύθυνο και ηθικό τρόπο σκέψης. Επομένως ο ΚΨΓ βοηθά τόσο τους/ις εκπαιδευτικούς όσο και τους/ις μαθητές/τριες να εξετάζουν κριτικά τον ψηφιακό κόσμο, παρέχοντάς τους τα εργαλεία για την ανάπτυξη υπεύθυνης πολιτικής στάσης, την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης, καθώς και την ικανότητα να αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αφηγήσεις (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα, 2024).

Ο ΚΨΓ αποτελεί μια αναγκαία δεξιότητα για τη σύγχρονη κοινωνία, επιτρέποντας στα άτομα να γίνουν ενεργοί και κριτικοί πολίτες στον ψηφιακό κόσμο. Η καλλιέργεια και η ανάδειξη του ΚΨΓ, είναι αναγκαία συνθήκη για τη συγκρότηση μιας ενημερωμένης και υπεύθυνης κοινωνίας, όπου οι πληροφορίες αξιολογούνται με κριτικούς όρους και η γνώση αναπτύσσεται με αποδοχή και σεβασμό στις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές αλλά και με τις αρχές της κοινωνικής δικαιωσύνης (Darvin, 2016).

7. Παιδαγωγικές Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού: Η Αναγκαιότητα του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ο ΚΨΓ αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ικανότητας των μαθητών/τριών να πλοηγούνται και να συμμετέχουν ενεργά στη σύγχρονη πραγματικότητα και του ευρύτερου δημόσιου χώρου (Merchant, 2007). Σύμφωνα με τον Merchant (2007), οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να εξοπλίσουν τους/τις μαθητές/τριες με τα απαραίτητα εργαλεία και δεξιότητες για να αναλύουν κριτικά κοινωνικά ζητήματα, σχέσεις εξουσίας, προκαταλήψεις και ανισότητες.

Η έννοια αυτή σχετίζεται άμεσα με τις ιδέες του Giroux (1989) σχετικά με την κριτική εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ελευθερίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην απλή μεταφορά γνώσεων, αλλά να προάγει την κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών ως υπευθύνων πολιτών στο δημόσιο χώρο.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του ΚΨΓ, είναι αναγκαίο τα προγράμματα σπουδών να περιλαμβάνουν όχι μόνο την εκμάθηση ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη κριτικής αξιολόγησης του περιεχομένου που καταναλώνεται. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία της ενσωμάτωσης κριτικής αντιμετώπισης στη διδασκαλία του ψηφιακού γραμματισμού και να δημιουργούν ευκαιρίες για συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αλληλεπιδράσεις που προάγουν αυτή την ικανότητα (Knight et al., 2020).

Η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων είναι θεμελιώδους σημασίας για την οικοδόμηση γνώσης και τη συμβολή στην κοινωνική αλλαγή. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στις πληροφορίες και τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία αυτές χρησιμοποιούνται. Αυτό απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να προάγουν έναν τύπο διδασκαλίας που ενθαρρύνει τον κριτικό αναστοχασμό και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών (Pangrazio, 2016, Σκορδούλης & Κατσιαμπούρα, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τα απαραίτητα εφόδια και ευκαιρίες να βλέπουν κριτικά τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούν, προάγοντας τη συνείδηση και την κριτική σκέψη σε σχέση

με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (Dooly & Darvin, 2022).

Η ανάγκη για ΚΨΓ συνδέεται επίσης με τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που προκύπτουν από τις τεχνολογικές εξελίξεις. Η διαδικτυακή επικοινωνία λειτουργεί ως χώρος αλληλεπίδρασης που μπορεί να περιθωριοποιήσει ορισμένες ομάδες και να αποκλείσει ανθρώπους (Leander & Burriss, 2020), γι' αυτό οι μαθητές/τριες πρέπει να αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν αυτές τις ανισότητες στον ψηφιακό κόσμο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν θα πρέπει να εξετάζει όχι μόνο τις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτές ενσωματώνονται στα υπάρχοντα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Tagg & Seargeant, 2019). Οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη να ενσωματώσουν αυτές τις προσεγγίσεις στην τάξη, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές δομές που επηρεάζουν τη χρήση των ψηφιακών μέσων.

8. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση στην εποχή της πληροφορίας απαιτεί την ενσωμάτωση του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού (ΚΨΓ) σε όλα τα επίπεδα. Καθώς οι μαθητές/τριες έρχονται καθημερινά σε επαφή με πληθώρα ψηφιακών μέσων, είναι κρίσιμο να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν περιεχόμενο με κριτική αντίληψη. Η ικανότητα αυτή όχι μόνο ενισχύει τις ψηφιακές τους δεξιότητες αλλά προάγει επίσης τη συνείδηση σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις της ψηφιακής τους αλληλεπίδρασης (Merchant, 2007; Facer, 2011). Η ανάπτυξη του ΚΨΓ καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες να εξετάζουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τις προκαταλήψεις που επικρατούν στο ψηφιακό περιβάλλον, οδηγώντας τους να γίνουν πιο υπεύθυνοι/ες χρήστες/τριες των ψηφιακών μέσων (Dooly & Darvin, 2022).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στην προώθηση του ΚΨΓ. Με τη διδασκαλία που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τη συμμετοχή και τη δράση των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών (Pangrazio, 2016; Knight et al., 2020). Η ενσωμάτωσή του στα προγράμματα σπουδών είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ενημερωμένων ψηφιακών πολιτών, που είναι ικανοί/ες να διαχειρίζονται τις ψηφιακές τους σχέσεις και τις πληροφορίες που καταναλώνουν (Tagg & Seargeant, 2019).

Τέλος, ο ΚΨΓ δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση πρέπει να εξετάζει τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη χρήση των ψηφιακών μέσων και να ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τις ανισότητες και τις προκαταλήψεις που μπορεί να προκύψουν στο ψηφιακό περιβάλλον (Leander & Burriss, 2020). Μόνο με αυτή την προσέγγιση μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης και βιώσιμης κοινωνίας, προωθώντας τον κριτικό αναστοχασμό και την κοινωνική αλλαγή (Facer, 2011; Pangrazio, 2016).

Βιβλιογραφία

Κοντόσταυλου Ε.- Ζ. & Κατσιαμπούρα Γ. (2023). Κριτικές προσεγγίσεις τη ψηφιακής γνώσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 75, 56-68.*

https://doi.org/10.26266/jpevol75pp56-68

Κοντόσταυλου Ε.-Ζ. & Κατσιαμπούρα Γ. (2024). Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στη ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση. 5(1), 32-43.*

Σκορδούλης Κ. & Κατσιαμπούρα Γ. (2019). Πολιτισμικές και κριτικές προσεγγίσεις των φυσικών επιστημών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 68, 178-193. https://doi.org/10.26266/jpevol68pp178-193*

Albion, P. R., &Tondeur, J. (2018). *Information and Communication Technology and Education: Meaningful Change Through Teacher Agency*. *March*, 381–396. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_25

Bélisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. In *Digital Literacies for Learning* (pp. 51–67). https://doi.org/10.29085/9781856049870.007

Bozkurt, A. (2020). Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. *Journal of Interactive Media in Education*, *2020*(1), 18. https://doi.org/10.5334/jime.570

Dooly, M., & Darvin, R. (2022). Intercultural communicative competence in the digital age: critical digital literacy and inquiry-based pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, *22*(3), 354–366. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2063304

Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, *21*(1063519), 1–16. https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334

Facer, K. (2011). Learning futures: Education, technology and social change. In *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*.

Gilster, P. (1997). Digital literacy. *Wiley*, 1–145.

Giroux, H. A. (1989). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*. The University of Minnessota Press.

Gounari, P. (2009). Rethinking Critical Literacy in the New Information Age. *Critical Inquiry in Language Studies*, *6*(3), 148–175. https://doi.org/10.1080/15427580903115164

Graham, R. (2010). Group differences in attitudes towards technology among Americans. *New Media and Society*, *12*(6), 985–1003. https://doi.org/10.1177/1461444809341436

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, *21*(3), 655–679.

Kim, H. J., Yi, P., & Hong, J. I. (2021). Are schools digitally inclusive for all? Profiles of school digital inclusion using PISA 2018. *Computers and Education*, *170*(April), 104226. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104226

Knight, J., Dooly, M., & Barberà, E. (2020). Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*, *0*(0), 1–24.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Leander, K. M., & Burriss, S. K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When

people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, *51*(4), 1262–1276. https://doi.org/10.1111/bjet.12924

Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, *41*(3), 118–128. https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers and Education*, *59*(3), 1065–1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Norman, H., Adnan, N. H., Nordin, N., Ally, M., & Tsinakos, A. (2022). The Educational Digital Divide for Vulnerable Students in the Pandemic: Towards the New Agenda 2030. *Sustainability*, *14*(16), 10332. https://doi.org/10.3390/su141610332

OECD. (2019). Trends Shaping Education 2019. *Bildung, Trends, Zukunft 2019*, 1–3.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse*, *37*(2), 163–174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Tagg, C., & Seargeant, P. (2019). Context design and critical language/media awareness: Implications for a social digital literacies education. *Linguistics and Education*, *62*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100776

Van Dijk, J. (2017). Digital Divide: Impact of Access. In *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–11). https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043

Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *Information Society*, *19*(4), 315–326. https://doi.org/10.1080/01972240309487

Wei, K. K., Teo, H. H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, *22*(1), 170–187. https://doi.org/10.1287/isre.1090.0273

White, R., & Cooper, K. (2015). What is Critical Literacy? *Book: Democracy and Its Discontents*, *1*(4), 1–32. http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/

Winn, W. (2002). Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, *14*(3), 331–351. https://doi.org/10.1023/A:1016068530070

Yu, L. (2006). Understanding information inequality: Making sense of the literature of the information and digital divides. *JournalofLibrarianshipandInformationScience*, *38*(4), 229–252. https://doi.org/10.1177/0961000606070600

Ο υβριδικός χαρακτήρας της ταυτότητας μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Διερεύνηση των αντιλήψεων εφήβων δεύτερης γενιάς μεταναστών

Σπαχίου Ιωάννα

Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μανιάτης Παναγιώτης

Διδάσκων ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η ταυτότητα είναι μια μεταβαλλόμενη, δυναμική κατασκευή με πολλαπλές διαστάσεις που περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων για τον εαυτό, ενώ διαμεσολαβεί μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού κόσμου, καθώς εμπεριέχει συλλογικά και ατομικά στοιχεία του εαυτού. Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, η ταυτότητα δεν μπορεί να θεωρείται σταθερή και στατική αλλά οικοδομείται διαρκώς στη βάση των σταθερών στοιχείων που προκύπτουν από την υπαγωγή του ατόμου σε διάφορες ομάδες από τη μια, αλλά και από την υποκειμενική τους πρόσληψη και τον επαναπροσδιορισμό τους από το άτομο αλλά και τη σχέση αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει με τα άλλα άτομα. Η υβριδικότητα, ως έννοια που διαφοροποιείται αναλόγως με τον χρόνο και τα πολιτισμικά πλαίσια, αναδεικνύει την πολιτισμική ανάμειξη και τη σύγκλιση διαφορετικών πολιτισμών. Στην πραγματικότητα ανοίγει έναν τρίτο χώρο στο πεδίο μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας και σηματοδοτεί έναν μεταβατικό χώρο στον οποίο τα άτομα έχουν πολλαπλές φωνές και εκτιμούν τον αυξανόμενο πλουραλισμό. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο έφηβοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους, έτσι ώστε να διαπιστωθεί το ενδεχόμενο συγκρότησης από την πλευρά τους υβριδικών ταυτοτήτων. Επιπλέον εξετάζονται οι στρατηγικές επιπολιτισμού οι οποίες υιοθετούνται από τα υποκείμενα και εξετάζεται ο ρόλος των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε αυτή τη διαδικασία της συγκρότησης ταυτότητας. Η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική μέθοδο, αξιοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο που γεννήθηκαν ή μετοίκησαν σε πρώιμη παιδική ηλικία και διαμένουν αρκετά χρόνια στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας καταδεικνύουν τη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων από την πλευρά των υποκειμένων, σε μια προσπάθεια συνδυασμού διαφορετικών και, συχνά, αντιφατικών και συγκρουσιακών πολιτισμικών στοιχείων. Επιπλέον επισημαίνουν τη σημασία της γλώσσας στη διαδικασία του επιπολιτισμού και οδηγούν σε σημαντικές διαπιστώσεις για τη σημασία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, ετερότητα, τρίτος χώρος, υβριδικότητα, δεύτερη γενιά μεταναστών

Abstract

The article discusses the concept of identity as a dynamic and multifaceted construct that includes beliefs, perceptions, and emotions about oneself. It highlights how identity mediates between the individual and the social world, incorporating both collective and individual elements. In modern pluralistic societies, identity is not static but continuously constructed based on stable elements from group affiliations and subjective perceptions and redefinitions

by the individual. The text also introduces the concept of hybridity, which emphasizes cultural mixing and convergence of different cultures, creating a transitional space where individuals have multiple voices and appreciate increasing pluralism. The research presented investigates how adolescents with a migratory background perceive themselves and others, exploring the formation of hybrid identities and the role of stereotypes and prejudices in this process. The study uses qualitative methods, specifically semi-structured interviews with adolescents who were born or moved to Greece at an early age and have lived there for several years. The findings indicate the formation of hybrid identities as the subjects attempt to combine different cultural elements.

Key words: identity, otherness, third space, hybridity, second-generation immigrants

1. Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις: Ταυτότητα, Υβριδικότητα και Τρίτος Χώρος

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη συγκρότηση ταυτότητας εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η ταυτότητα αποτελεί μια μεταβαλλόμενη, δυναμική κατασκευή με πολλαπλές διαστάσεις και η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων για τον εαυτό, μέσω του οποίου διασφαλίζεται η συνοχή μεταξύ εμπειριών, ιδεών και αξιών. Περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων για τον εαυτό, μέσω του οποίου διασφαλίζεται η συνοχή μεταξύ εμπειριών, ιδεών και αξιών. Η ταυτότητα διαμεσολαβεί μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού κόσμου, καθώς εμπεριέχει συλλογικά και ατομικά στοιχεία του εαυτού. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ ταυτότητας και περιβάλλοντος αιτιολογεί τη δυναμική της μέσα στον χρόνο (Τσιρώνης, 2008). Επομένως, η ταυτότητα δεν είναι στατική, καθώς πρόκειται για μια κοινωνική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές επιρροές, κάτι που υποδηλώνει τη συνεχή εξέλιξη και αναδιαμόρφωσή της.

Στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολιτισμική πολλαπλότητας αναδεικνύονται ως βασικές έννοιες για την κατανόηση της δυναμικής διαδικασίας συγκρότησης ταυτότητας οι έννοιες της υβριδικότητας και του Τρίτου Χώρου. Η υβριδικότητα αναδεικνύει την πολιτισμική ανάμειξη και τη σύγκλιση διαφορετικών πολιτισμών, διαδικασίες από τις οποίες αναδύεται ένας νέος, υβριδικός πολιτισμός (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015). Ο Homi Bhabha χρησιμοποιεί τον όρο της υβριδικότητας για να περιγράψει το άτομο ως σημείο συνάντησης διάφορων διαδρομών της ταυτότητας (Gilroy, 1993). Στην ουσία, καθώς τα άτομα διατηρούν στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και υιοθετούν χαρακτηριστικά του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, διαμορφώνουν μια υβριδική ταυτότητα που προσφέρει νέες προοπτικές για αλλαγή και ενδυνάμωση (McKinley et al., 2019). Έτσι, κάθε άτομο μπορεί να βρίσκεται σε κατάσταση υβριδικότητας σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε ένα ορισμένο περιβάλλον (Hollinshead, 1998). Στον σύγχρονο κόσμο, οι υβριδικές ταυτότητες, λόγω του πολλαπλού και πολυδιάστατου χαρακτήρα τους, αντανακλούν την κοινωνία, η οποία, επίσης, μεταβάλλεται διαρκώς. Ως εκ τούτου, οι ταυτότητες θεωρούνται ρευστές και ασταθείς και αποτελούν αντικείμενα συνεχούς διαπραγμάτευσης (Χατζησωτηρίου, 2014).

Μέσω της υβριδοποίησης, διανοίγεται ένας τρίτος χώρος στο πεδίο μεταξύ της ταυτότητας και της ετερότητας, ο οποίος σηματοδοτεί ένα μεταβατικό πεδίο στο οποίο τα άτομα έχουν πολλαπλές φωνές και εκτιμούν την αυξανόμενο πλουραλισμό. Ο τρίτος ή ενδιάμεσος χώρος (intermediate/third space) είναι ένας ευέλικτος όρος που επιδιώκει να ορίσει τι είναι στην πραγματικότητα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και μεταλλασσόμενο περιβάλλον ιδεών, νοημάτων και γεγονότων. Αναπτύχθηκε αρχικά από τον Bhabha (1990, 1994) ως τον χώρο όπου συναντιούνται οι κουλτούρες

(παγκόσμιες αλλά και τοπικές) και όπου δημιουργούνται υβριδικές ταυτότητες. Έτσι, ο τρίτος χώρος δεν αποτελεί απλώς πεδίο συνάντησης πολιτισμών, άλλα έναν χώρο από τον οποίο αναδύεται κάτι νέο: η δημιουργία της υβριδικότητας (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015). Η υβριδική ταυτότητα, τοποθετημένη στον τρίτο χώρο, διευκολύνει την μίξη των πολιτισμών, τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμικότητα, επιτρέποντας στα άτομα να αναπτύξουν την ικανότητα να συνδυάζουν πολιτισμούς και να διαπραγματεύονται τις ομοιότητες και διαφορές (Meredith, 1998). Έτσι, ο τρίτος χώρος λειτουργεί ως σφαίρα διαπολιτισμικότητας (McKinley et al., 2019), προάγοντας τη διαπολιτισμική επίγνωση, τη διαμεσολάβηση και τον μετασχηματισμό και λειτουργώντας ως ένα διεθνικό πλαίσιο μάθησης και αναστοχαστικής δράσης (Αρβανίτη, 2014). Εκεί παράγονται νέες μορφές πολιτισμικού νοήματος, αμβλύνονται τα υφιστάμενα όρια και αμφισβητούνται καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις του πολιτισμού και της ταυτότητας και αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός γραμματισμός των υποκειμένων.

2. Η έρευνα

2.1 Βασικές μεθοδολογικές αρχές: Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και συμμετέχοντες

Έχοντας ως αφετηρία τις προηγούμενες θεωρητικές αναφορές ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ταυτότητές τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως υβριδικές. Μεταξύ των στόχων της έρευνας είναι να αναδυθούν οι αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και να διερευνηθεί η επίδραση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων στη διαδικασία αυτή. Παράλληλα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί εάν οι έφηβοι έχουν διαμορφώσει έναν τρίτο χώρο, στον οποίο διαμορφώνονται οι υβριδικές τους ταυτότητες και να προσδιοριστεί η στρατηγική επιπολιτισμού που έχουν επιλέξει.

Λαμβάνοντας τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας υπόψη, τα ερευνητικά ερωτήματα στην έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1) Ποια είναι η συνηθέστερη στρατηγική επιπολιτισμού για τους εφήβους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που γεννήθηκαν στην Ελλάδα;
2) Πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους;
3) Πώς αναδεικνύεται η υβριδικότητα της ταυτότητάς τους;
4) Ποιος είναι ο τρίτος χώρος στον οποίο κινούνται;
5) Ποια είναι η δυναμική των στερεότυπων και προκαταλήψεων στη σκέψη και την πραγματικότητά τους;

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι έφηβοι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν ανάγκες, στόχους και προσδοκίες που διαφοροποιούνται από τους συνομηλίκους τους που κατάγονται και ζουν στην Ελλάδα, θεωρήθηκε σημαντικό η έρευνα να στηριχθεί στο υποκειμενικό τους βίωμα (Παυλόπουλος & Μπεζεβέγκης, 2008). Έτσι, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία εστιάζει στο νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στον κόσμο και τις εμπειρίες τους, καθώς και στον τρόπο νοηματοδότησής τους (Creswell, 2013).

Για την επιλογή των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας ομοιογενούς δείγματος (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Ritchie et al., 2003), καθώς η ερευνήτρια επέλεξε να αναζητήσει μαθητές από συγκεκριμένο Γυμνάσιο, με

βάση συγκεκριμένα κριτήρια: την ηλικία (12-16 ετών) και το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρό τους, λόγω της διαφορετικής καταγωγής των γονέων τους. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 12 έφηβοι, μαθητές Γυμνασίου, με ηλικιακό εύρος 12 έως 16 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες γεννήθηκαν στην Ελλάδα, εκτός από έναν (ο έφηβος Σ2), ο οποίος γεννήθηκε στην Ινδία και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 2 ετών. Το δείγμα αποτελείται από έξι κορίτσια και έξι αγόρια, οι γονείς των οποίων γεννήθηκαν σε άλλες χώρες (Αλβανία, Ρουμανία, Ινδία, Αίγυπτο, Ιταλία και Αρμενία). Οι περισσότεροι από τους γονείς εγκατέλειψαν τη χώρα τους λόγω οικονομικών δυσκολιών. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Τα ονόματα των εφήβων αντικαταστάθηκαν από κωδικούς (Σ1 έως Σ12), προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Τάξη	Χώρα γέννησης
Σ1	Κορίτσι	14,5	Γ΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ2	Αγόρι	14	Γ΄ Γυμνασίου	Ινδία
Σ3	Κορίτσι	13	Β΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ4	Κορίτσι	13	Α΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ5	Κορίτσι	12	Α΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ6	Αγόρι	16	Γ΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ7	Αγόρι	15	Γ΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ8	Αγόρι	14	Β΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ9	Κορίτσι	13	Α΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ910	Αγόρι	13	Β΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ11	Αγόρι	14	Β΄ Γυμνασίου	Ελλάδα
Σ12	κορίτσι	12	Α΄ Γυμνασίου	Ελλάδα

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι πρώτες ερωτήσεις που δόθηκαν στους εφήβους αφορούσαν γενικές πληροφορίες για τον εαυτό τους και τους γονείς τους. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε οκτώ άξονες, που αφορούσαν α) το σχολείο, β) τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, γ) τις γλώσσες που μιλούν, δ) τη σχέση τους με τη χώρα υποδοχής και ε) τη χώρα προέλευσης, στ) την καθημερινότητά τους και ζ) τον προσδιορισμό της εθνικής-πολιτισμικής και η) της προσωπικής τους ταυτότητας. Για την ανάδειξη των αντιλήψεων, συναισθημάτων και εμπειριών των συμμετεχόντων, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006· Willig, 2001).

2.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από τη θεματική ανάλυση αναδύθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες περιλάμβανε δύο με τρεις υποκατηγορίες, όπως αποτυπώνεται στον θεματικό χάρτη που ακολουθεί.



Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν διαφορετικά συναισθήματα και δεσμούς με τη χώρα καταγωγής και τη χώρα υποδοχής. Σε σχέση με την Ελλάδα, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν θετικά συναισθήματα, κάτι που κάποιοι από αυτούς αποδίδουν στο γεγονός ότι αποτελεί τη χώρα γέννησής τους. Μόνο η συμμετέχουσα Σ1 αισθάνεται ανασφάλεια, που, ωστόσο, οφείλεται στην τρέχουσα κοινωνική κατάσταση, παρά σε προσωπικές της εμπειρίες:

> *Όχι και πολύ καλά, δεν νιώθω ασφάλεια με όλα αυτά που γίνονται. Με τα Τέμπη, τις δολοφονίες. Οι περισσότεροι φεύγουν για το εξωτερικό. Νιώθω ότι δεν έχουν άδικο (Σ1)*

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για τη ζωή τους στην Ελλάδα, με βάση τις εμπειρίες τους. Η θετική στάση των εφήβων προς την Ελλάδα διακρίνεται και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα. Σε σχέση με τη χώρα καταγωγής τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων την επισκέπτεται σποραδικά, αλλά σε τακτική βάση, κυρίως για να συναντήσουν τους συγγενείς και τους φίλους τους. Οι έφηβοι απολαμβάνουν τις επισκέψεις αυτές, βιώνοντας ευχάριστες εμπειρίες. Ωστόσο, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους. Στην υποθετική ερώτηση να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους, οι περισσότεροι έφηβοι απάντησαν ότι η ενσωμάτωσή τους εκεί θα ήταν δύσκολη:

> *... το σχολείο είναι διαφορετικό από δω. Γενικά το περιβάλλον είναι πολύ διαφορετικό (Σ2)*
>
> *... θα στεναχωριόμουν γιατί θα έχανα τις φίλες μου (Σ4)*
>
> *... είναι διαφορετικός ο τρόπος ζωής και ο καιρός (Σ8)*
>
> *Θα δυσκολευόμουν πολύ με την αλλαγή (Σ12)*

Σχεδόν το σύνολο των εφήβων κινείται σε έναν ενδιάμεσο χώρο, προσδιορίζοντας τον εαυτό τους με βάση τις χώρες καταγωγής και υποδοχής, με τον

καθένα να αισθάνεται περισσότερο κοντά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης ή της Ελλάδας και σε διαφορετικό βαθμό. Όπως χαρακτηριστικά περιέγραψαν, αισθάνονται Έλληνες επειδή ζουν στην Ελλάδα και ταυτόχρονα νοιώθουν οικεία με το εθνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, λόγω της καταγωγής τους. Οι απαντήσεις δύο εφήβων (Σ7 και Σ11) προκαλούν ενδιαφέρον, καθώς ο ένας (ο Σ7) αισθάνεται Έλληνας, αλλά οι άλλοι τον προσδιορίζουν διαφορετικά, καθώς στην Ελλάδα τον αποκαλούν Αλβανό και στη χώρα καταγωγής του τον αποκαλούν Έλληνα, ενώ ο άλλος (ο Σ11), έχοντας δηλώσει ότι αισθάνεται περισσότερο Έλληνας, απορρίπτει το αλβανικό του υπόβαθρο και ισχυρίζεται ότι το ιταλικό του υπόβαθρο είναι προτιμότερο:

> *Νιώθω Έλληνας. Αλλά εδώ με λένε Αλβανό και στην Αλβανία με λένε Έλληνα (Σ7)*

> *Δεν είμαι Αλβανός, απλώς είναι η μητέρα μου από κει. Ιταλός δεν έχω πρόβλημα (Σ11)*

Από τους συμμετέχοντες, κάποιοι μόνο (Σ6 και Σ12) βιώνουν τη διαφορετικότητα, λόγω του πολιτισμικού τους υπόβαθρου, κάτι που αιτιολογούν με βάση τις διαφορές που εντοπίζουν σε σχέση με τους Έλληνες. Από την άλλη πλευρά, ο Σ7 διευρύνει την έννοια της ετερότητας, εντοπίζοντας διαφορές στην εξωτερική του εμφάνιση και τις απόψεις του, χωρίς να αναφέρεται στην καταγωγή του:

> *Είμαι γενικά διαφορετικός και στις απόψεις μου και στην εμφάνιση. Έχω σημάδια γέννησης και στο χέρι και στα μαλλιά (Σ7)*

> *... κάποιες φορές κάνω πράγματα που αυτοί δεν θα τα έκαναν (...) Δοκιμάζω πιο εύκολα πράγματα, όπως διαφορετικά φαγητά (Σ6)*

> *... εγώ έχω άλλες δυσκολίες από έναν Έλληνα, όπως είναι η προφορά (Σ12)*

Ωστόσο, όλοι, ακόμη και οι έφηβοι που εντόπισαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους Έλληνες, εντοπίζουν περισσότερες ομοιότητες, παρά διαφορές.Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους, οι περισσότεροι εστίασαν σε στοιχεία διαφορετικά από το πολιτισμικό τους υπόβαθρου, υπογραμμίζοντας άλλοτε τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και άλλοτε στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους. Μόνο δύο συμμετέχοντες (Σ6 και Σ12) συμπεριέλαβαν την καταγωγή τους στις περιγραφές τους:

> *... είμαι από την Αλβανία και είμαι 16 χρονών. Είμαι καλό παιδί (Σ6)*

> *Είμαι Αλβανίδα (...) είμαι πολύ καλή στην ζωγραφική (Σ12)*

Σε σχέση με τον τρόπο που θέλουν οι άλλοι να τους βλέπουν, οι έφηβοι έχουν παρόμοιες προσδοκίες, καθώς οι περισσότεροι επιθυμούν οι άλλοι να εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά τους και τις ομοιότητες με τους συνομηλίκους τους. Αναφορικά με τις προσδοκίες τους για το μέλλον, τους στόχους και τις επιθυμίες τους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν συμβατικές ανησυχίες και όνειρα, όπως κάθε παιδί της ηλικίας τους, με τους περισσότερους να αναφέρονται στην εξωτερική τους εμφάνιση, την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την οικονομική τους ευμάρεια και τη δημιουργία οικογένειας.

Στην καθημερινότητά τους, οι έφηβοι κινούνται μεταξύ δύο η περισσότερων γλωσσών, εναλλάσσοντας τις γλωσσικές τους προτιμήσεις, ανάλογα με το συγκείμενο. Στο οικογενειακό τους περιβάλλον, οι περισσότεροι έφηβοι μιλούν και τις δύο γλώσσες, την ελληνική και τη μητρική τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων δήλωσε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει και τις δύο γλώσσες, τη μητρική και την ελληνική, σε μία συνομιλία. Ωστόσο, κάποιοι έφηβοι επιμένουν να χρησιμοποιούν την

ελληνική, παρά το γεγονός ότι ένας ή και οι δύο γονείς μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες μιλούν τη μητρική τους γλώσσα με τα αδέρφια τους. Παρομοίως, στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ή την ελληνική με τους συγγενείς τους που τη γνωρίζουν. Στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο καλούνται να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, κάποιοι μιλούν τη μητρική τους με ομοεθνείς φίλους τους, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους, όπως εξηγούν:

Αν θέλουν οι φίλοι να μάθουν αραβικά τους μιλάω (Σ3)

Με την φίλη μου που είναι από την Αλβανία, όταν δεν ξέρω κάποια λέξη μιλάω αλβανικά (...) καταλαβαινόμαστε (...) Όταν δεν μπορώ να βρω μια λέξη στα ελληνικά, τότε το λέω στα αλβανικά (Σ12)

Ωστόσο, σε αντίθεση με τους παραπάνω συμμετέχοντες, οι οποίοι αισθάνονται άνετα να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, κάποιοι άλλοι αποφεύγουν ή αρνούνται να τη χρησιμοποιήσουν. Κάποιοι άλλοι δεν γνωρίζουν επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα, ενώ όλοι αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση να μιλούν την ελληνική. Άλλωστε, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν έχουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα, κυρίως λόγω του ότι μεγάλωσαν στην Ελλάδα, ενώ όσοι από τους εφήβους είχαν κάποια προβλήματα παλαιότερα, σήμερα τα έχουν ξεπεράσει.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η γλώσσα αποτελεί μια πολύτιμη στρατηγική επιπολιτισμού, στην οποία μπορεί ένας μαθητής δεύτερης γενεάς να επενδύσει. Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική επιτυχία, όπως και η μελλοντική ζωή στη χώρα υποδοχής συσχετίζεται άμεσα με την επάρκεια χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Esser, 2006). Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων λειτουργεί ως μέσο σύνδεσης με την οικογένεια τους, τον τόπο και τον πολιτισμό της καταγωγής τους ή και ακόμη με τους ομοεθνείς. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής και η συχνή χρήση της μπορεί να ενισχυθεί από κίνητρα για πολιτισμική προσαρμογή, δηλαδή τη θέληση για συμμετοχή στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής, από τις θετικές στάσεις προς τον εαυτό, το περιβάλλον υποδοχής και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και τη συναισθηματική σχέση με τους ημεδαπούς (Mogli & Papadopoulou, 2018).

Οι έφηβοι φάνηκε πως έχουν αναπτύξει πολλές φιλίες και σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι έχουν διαφορετικά ή παρόμοια πολιτισμικά υπόβαθρα με τους ίδιους. Μάλιστα, φαίνεται ότι το σχολείο αποτελεί τον βασικό χώρο, στον οποίο επικοινωνούν και διατηρούν υγιείς σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αντίστοιχη είναι και η αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Παρομοίως, οι έφηβοι διατηρούν φιλίες και εκτός σχολείου, διευρύνοντας τον κοινωνικό τους κύκλο και εναλλάσσοντας περιβάλλοντα, κάτι που συμβάλλει στην ποικιλομορφία και την ανάπτυξή τους ως άτομα, καθώς εμπλέκονται σε ποικίλες πολιτισμικές πρακτικές. Σε σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των φίλων τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αισθάνονται περισσότερο οικεία με τους Έλληνες φίλους τους και κάποιοι ανέφεραν ότι οι πιο στενοί τους φίλοι είναι από την Ελλάδα. Κάποιοι συμμετέχοντες, από την άλλη πλευρά, αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση με τους φίλους με τους οποίους μοιράζονται κοινά πολιτισμικά στοιχεία και κυρίως τη γλώσσα:

Με αυτούς που είναι από Αίγυπτο γιατί με καταλαβαίνουν καλύτερα, επειδή όταν μιλάω, λέω τα πράγματα αλλιώς και κάποιες φορές δεν βγάζουν νόημα (Σ3)

Με την φίλη μου που είναι από την Αλβανία. Γιατί όταν προσπαθώ να περιγράψω κάτι με καταλαβαίνει. Ενώ η φίλη μου που είναι από την Ελλάδα, προσπαθώ να της πω κάτι και δεν με καταλαβαίνει κάποιες φορές (Σ12)

Ωστόσο, οι έφηβοι συμμετέχοντες αναπτύσσουν και διατηρούν φιλίες και με συνομηλίκους τους που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Οι περισσότεροι έφηβοι αισθάνονται άνετα να συνομιλούν και να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Παρομοίως, ανεξάρτητα από το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των φίλων τους, οι περισσότεροι οι έφηβοι εμπιστεύονται τους πιο στενούς τους φίλους, ενώ κάποιοι από αυτούς εμπιστεύονται και τους γονείς τους ή τα αδέρφια τους. Η πολιτισμική ποικιλομορφία των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων πιθανά οφείλεται στο γεγονός ότι και οι γονείς τους επιλέγουν τους φίλους τους, ανεξάρτητα από το εθνικό και πολιτικό τους υπόβαθρο.

Φαίνεται λοιπόν, από τα ερευνητικά δεδομένα ότι, ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν αναπτύξει φιλίες με τους συνομηλίκους τους, ιδίως εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με την πλειοψηφία να αναφέρει ότι είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Τα δεδομένα αυτά σκιαγραφούν μία αλλαγή στους μαθητές μετανάστες δεύτερης γενεάς, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, σε σύγκριση με τους μετανάστες μαθητές κάποιων δεκαετιών πριν, οι οποίοι ήταν πρώτης γενεάς. Οι πρώτης γενεάς μετανάστες, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, δεν είχαν θετική στάση προς το σχολείο ή τις κοινωνικές τους σχέσεις στη χώρα υποδοχής, ούτε υποστηρικτικά δίκτυα, πέραν των ομοεθνών τους. Οι δεύτερης γενεάς μετανάστες δείχνουν όχι μόνο μεγαλύτερη εμπλοκή στον ελληνικό πολιτισμό αλλά και υψηλότερες σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007).

Μια σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας είναι ότι οι έφηβοι κινούνται στη ρευστότητα της πραγματικότητάς τους, επιλέγοντας τις επιπολιτισμικές στρατηγικές της εναρμόνισης και αφομοίωσης, ανάλογα με το περιβάλλον. Αναφορικά με τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το σχολικό τους περιβάλλον, το σύνολο των εφήβων εξέφρασε θετικά σχόλια. Κάποιες από τις χαρακτηριστικές τους απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

Άνετα, σαν να είναι το σπίτι μου (Σ3)

Μια χαρά (…) νιώθω σαν το σπίτι μου (Σ7)

Οι απαντήσεις τους σχετικά με το σχολικό περιβάλλον ήταν θετικές, όπως και η σχολική επίδοση της πλειοψηφίας -κάποιοι ωστόσο παρουσιάζουν δυσκολίες στα αρχαιά, στην ιστορία, στη φυσική και στα μαθηματικά. Οι ίδιοι βιώνουν σε γενικές γραμμές την ισοτιμία εντός της σχολικής τάξης και δήλωσαν ότι οι δάσκαλοί τους δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ αυτών και των ημεδαπών μαθητών. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και αναδεικνύουν πως η πολυπολιτισμική σχολική τάξη μπορεί να είναι πρακτική και αποδοτική. Επιπλέον, η θετική στάση των μαθητών της δεύτερης γενεάς αναδεικνύει ότι για τους μαθητές αυτούς η πολιτισμική αφομοίωση είναι ευκολότερη (Andreouli etal., 2016; Μόττη-Στεφανίδη Παυλόπουλος & Καπώνη, 2007).

Πέραν της γνωστικής διάστασης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αισθάνονται ισότιμα στην τάξη και ότι εκφράζονται με άνεση, όπως και οι συμμαθητές τους. Ελάχιστοι μόνο έφηβοι περιέγραψαν τους εαυτούς τους ως ντροπαλούς και συνεσταλμένους, χωρίς ωστόσο να υποδηλώνουν την έλλειψη ισότιμων ευκαιριών, εκτός από τη συμμετέχουσα Σ4 και Σ12, οι οποίες αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα, λόγω παλαιότερων αρνητικών εμπειριών:

… ντρέπομαι. Στο Δημοτικό τα παιδιά με κορόιδευαν για κάθε απάντηση που έδινα και νομίζω ότι το ίδιο θα γίνει και τώρα, οπότε δεν σηκώνω χέρι (Σ4)

Δεν νιώθω άνετα. Δεν σηκώνω το χέρι. Φοβάμαι πως θα το πάρουν τα παιδιά. Πιο παλιά ρωτούσα συνέχεια γιατί δεν καταλάβαινα πολλές λέξεις και με κορόιδευαν. Ήθελα να ρωτήσω κάτι αλλά δεν μπορούσα να το εκφράσω και δεν μπορούσαν να με καταλάβουν. Έτσι δεν πολύ-σηκώνω το χέρι (Σ12)

Όταν ρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ίδιους, κάποιοι συμμετέχοντες εστίασαν στη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα τους, ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρθηκαν στις αντιλήψεις των καθηγητών τους σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις, τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Είναι ενθαρρυντικό, ωστόσο, το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί δεν τους διαχωρίζουν και είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις ή στερεότυπα.

Γενικά με θεωρούν καλή μαθήτρια και καλό παιδί (Σ5)

Όλοι λένε ότι είμαι καλό παιδί και ήσυχος μέσα στην τάξη (Σ7)

Έχω αρκετές γνώσεις και ότι είμαι λίγο ζωηρός στη τάξη. Αλλά γενικά με θεωρούν σοβαρό, έξυπνο και τακτικό με τα μαθήματα (Σ8)

Σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν περιορισμένη συχνότητα επαφών μεταξύ των γονέων τους και του σχολείου, κυρίως για να ενημερωθούν για τη βαθμολογία τους, ενώ ορισμένοι δήλωσαν ότι οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο μόνο εφόσον προκύψει κάτι σημαντικό. Οι περισσότεροι έφηβοι κατανοούν τον περιορισμένο χρόνο των γονέων τους, λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων:

... έρχονται μόνο για τους βαθμούς. Γιατί δουλεύουν (Σ1)

Όχι γιατί δεν προλαβαίνουν. Γυρνάνε και οι δύο πολύ κουρασμένοι. Έρχονται όμως για τους βαθμούς (Σ7)

... μόνο όταν θέλει κάτι ο διευθυντής (Σ11)

Παρά την περιορισμένη επικοινωνία τους με το σχολείο, οι προσδοκίες των γονέων των συμμετεχόντων απεικονίζουν εκείνες κάθε γονέα, που επιθυμεί το παιδί του να έχει καλή σχολική απόδοση, με στόχο τη μελλοντική του πρόοδο:

Να διαβάζω, να φέρνω καλούς βαθμούς (Σ2)

Να διαβάζουμε και να είμαστε καλές μαθήτριες (Σ5)

Να γράφω στα διαγωνίσματα 18 και πάνω (Σ8)

Διαπιστώνεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εφήβων, ότι η επαφή των γονέων τους με το σχολείο περιορίζεται μόνο στα απαραίτητα, οι προσδοκίες ωστόσο για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι ενθαρρυντικές. Αυτό το στοιχείο παραμένει κοινό σε γονείς μετανάστες πρώτης γενεάς, οι οποίοι κυρίως λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία, καθώς μεγάλη μερίδα αυτών δεν έχει μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, διατηρούν μόνο μία τυπική επαφή με το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2009).

Εστιάζοντας στις καθημερινές πολιτισμικές πρακτικές και προτιμήσεις των συμμετεχόντων δεν διαφέρουν από εκείνες των Ελλήνων συμμαθητών τους, ενώ δεν φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τήρηση των εθίμων της χώρας καταγωγής τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει ότι στο πλαίσιο του τρίτου χώρου η ετερότητα προσεγγίζεται με θετικό τρόπο, οδηγώντας σε μια μορφή υβριδικού πολιτισμού (Zhou & Pilcher, 2019). Ο τρίτος χώρος

συνιστά έναν ενδιάμεσο χώρο που λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής (Αντωνοπούλου, Καρακάση & Πετροπούλου, 2015), γεγονός που αναδεικνύεται από τις απόψεις των εφήβων συμμετεχόντων, οι οποίοι δηλώνουν συνδεδεμένοι τόσο με την καταγωγή τους όσο και με τη χώρα υποδοχής. Οι συμμετέχοντες άλλωστε παρουσιάζουν ένα μάλλον υψηλό βαθμό προσαρμογής και φέροντας τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους, επιθυμούν να ζήσουν, να σπουδάσουν, να εργαστούν και να κάνουν οικογένεια στην Ελλάδα.

Ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και τη δυναμική των στερεότυπων και προκαταλήψεων στη σκέψη και την πραγματικότητά τους, οι βασικές διαφορές που εντόπισαν οι συμμετέχοντες αφορούν αρχικά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μεταξύ των ιδίων και των Ελλήνων, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτισμικών διαφορών (γλώσσα, έθιμα, ενδυμασία, διατροφή και συμπεριφορά). Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, οι ρατσιστικές συμπεριφορές που επιβάλλονται με διάφορους τρόπους διάφορες πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο περιλαμβάνουν τις απαξιωτικές συμπεριφορές, τις λεκτικές προσβολές, τις καταχρηστικές συμπεριφορές και την περιθωριοποίηση (Μπουτουλούση, 2002).

Αναφορά πραγματοποιήθηκε σε ρατσιστικές συμπεριφορές (απομόνωση, περιθωριοποίηση, κοροϊδία και βρισιές, άρνηση παρέας, σχολικός εκφοβισμός). Το γεγονός ότι άτομα του δείγματος περιγράφουν ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους, αποκαλύπτει ότι οι μετανάστες δεν αποτελούν μια ενιαία κατηγορία στη διαδικασία της πολιτισμικής αφομοίωσης. Επιπλέον, αποκαλύπτει ότι αυτοί οι μετανάστες επιλέγουν να κατασκευάσουν υβριδικές ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες που δεν ευθυγραμμίζονται με τις στερεότυπες κατηγορικές παραδοχές της κατωτερότητας και της υποταγής (Bhabha, 2004). Από τα ευρήματα διαφαίνεται, και είναι αξιοσημείωτο, ότι οι συμμετέχοντες δεν επηρεάζονται από τις στερεοτυπικές/ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις και δεν τις χρησιμοποιούν ως μέσο αυτοπροσδιορισμού ή ετεροπροσδιορισμού. Οι συνεντευξιαζόμενοι απέφυγαν να σταθούν περισσότερο στο ζήτημα των στερεοτυπικών ή ρατσιστικών συμπεριφορών που έχουν εισπράξει όντας μετανάστες δεύτερης γενεάς και υπήρχε μία τάση να τα αφήσουν αυτά πίσω, στο παρελθόν. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα στην πλειοψηφία τους, η μακροχρόνια διαμονή τους τους προσδίδει μια οικειότητα για την Ελλάδα. Το στοιχείο αυτό είναι διαφορετικό σε μετανάστες πρώτης γενεάς εν συγκρίσει με εκείνους της δεύτερης γενεάς, οι οποίο δεύτεροι φαίνεται εντέλει ότι δεν είναι μόνο πιο εναρμονισμένοι με το ελληνικό στοιχείο και αφομοιωμένοι, αλλά επιδιώκουν, παρά τις δυσκολίες που έχουν βιώσει, να ζήσουν την υπόλοιπη ζωή τους στην Ελλάδα (Andreouli και συν., 2016).

3. Συμπεράσματα

Σχετικά με τον προσδιορισμό της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος κινείται σε έναν ενδιάμεσο χώρο, προσδιορίζοντας τον εαυτό τους με βάση τις χώρες καταγωγής και υποδοχής. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι αισθάνονται Έλληνες επειδή ζουν στην Ελλάδα αλλά νιώθουν και οικεία με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Από το εύρημα αυτό διαπιστώνεται η υπόθεση ότι οι μαθητές δεύτερης γενιάς δεν ταυτίζονται αποκλειστικά με τη χώρα καταγωγής, αλλά αναπτύσσουν μια νέα, υβριδική ταυτότητα (Maniatis, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέγραψαν μια αλλαγή προσανατολισμού των νέων δεύτερης γενιάς σε σχέση με τα δεδομένα προγενέστερων ερευνών που αφορούν άτομα της πρώτης γενιάς. Διαπιστώνεται ότι ότι για τους εφήβους μαθητές δεύτερης γενεάς,

που γεννήθηκαν ή μετοίκησαν σε πρώιμη παιδική ηλικία και διανέμουν για πολλά χρόνια στη χώρα μας, οι συνθήκες του επιπολιτισμού τους είναι βελτιωμένες.

Οι μαθητές φοίτησαν από την προσχολική ηλικία στις ελληνικές σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου είναι εξοικειωμένοι με την ελληνική γλώσσα, τους κανόνες της και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το γεγονός αυτό έχει βοηθήσει στο να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις προς το σχολείο και να έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, εν συγκρίσει με την προηγουμένη γενιά μεταναστών. Όπως μελετήθηκε, το ισχυρότερο εργαλείο επιπολιτισμού που επιλέγουν είναι η χρήση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, την οποία την προσαρμόζουν αναλόγως των αναγκών και των περιστάσεων. Τα κοινωνικά δίκτυα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ανάπτυξη δικτυών φίλων είναι επαρκή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όμοια και η υβριδικότητά τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους επιθυμεί να ζήσει την ενήλικη ζωή της στην Ελλάδα. Η λειτουργία μέσα στη σχολική τάξη και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους είναι εξίσου θετικές και ενθαρρυντικές. Μάλιστα, η πολιτισμική προσαρμογή και αφομοίωση των συνεντευξιαζόμενων είναι τόσο υψηλή, ώστε να θεωρούν ότι αν αναγκαστούν να μετοικήσουν στη χώρα καταγωγή τους, θα δυσκολευτούν να προσαρμοστούν.

Συνεπώς, οι συνεντευξιαζόμενοι παρουσιάζουν υψηλό βαθμό προσαρμογής στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και παρότι έχουν υποστεί συμπεριφορές εκφοβισμού, ρατσισμού και προκαταλήψεις, δεν έχει επηρεαστεί δυσμενώς ο αυτοπροσδιορισμός και ετεροπροσδιορισμός τους, ούτε η ταυτότητά τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα εγείρουν ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των ταυτοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προκύπτει έντονη η ανάγκη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό που θα επιτρέπουν και θα υποστηρίζουν τη διαμόρφωση περιεκτικών ταυτοτήτων με υβριδικό χαρακτήρα. Προγράμματα εκπαίδευσης που θα διαμορφώνουν συνθήκες διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων στηγη βάση της ισοτμίας, μιας διαπραγμάτευσης που θα οδηγεί στην ανάδειξη υβριδικών ταυτοτήτων κυρίως μέσω της καλλιέργειας της κριτικής στάσης των ατόμων πρωτίστως απέναντι στην κουλτούρα τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Habermas “Οι πολιτισμικές παραδόσεις, και οι εκφρασμένοι τρόποι ζωής, αναπαράγονται όταν πείσουν τα υποκείμενα, τα οποία πρέπει να έχουν την ελευθερία να αποφανθούν θετικά ή αρνητικά, για την αναπαραγωγή αυτών των παραδόσεων. Ζω σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να αντιπαρατεθώ και να μετασχηματίσω την κουλτούρα της προέλευσής μου ή και ακόμη να απομακρυνθώ από αυτή».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). Διαπολιτισμικότητα. Στο Α. Αντωνοπούλου, Α. Καρακάση, & Π. Πετροπούλου (Επιμ.). *Συγκριτολογία* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4338

Αρβανίτη, Ε. (2014). Διαπολιτισμικότητα και τρίτος χώρος: Οι πολιτικές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τη διασπορά. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή* (σελ. 40-52). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βέικου, Μ., & Λαλαγιάννη, Β. (2015). *Μετανάστευση. Κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις: Θεωρητικά σχήματα, εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ορολογία.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα kallipos.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Kallipos, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., & Καπώνη, Κ. (2007). Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή Ποντίων παλιννοστούντων εφήβων. Στο Μ. Χριστογιώργος (Επιμ.), *Θέματα Ψυχοδυναμικής και Ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής* (σελ. 549-567). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπουτουλούση, Ε. (2002). *Το πολυπολιτισμικό σχολείο: Κριτικές προσεγγίσεις και η πολιτισμική συνειδητοποίηση.* Πρακτικά Ημερίδας των προγραμμάτων Comenius και Εκπαίδευσης χωρίς σύνορα, 28 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2001, Θεσσαλονίκη, 39-88.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). *Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους.* 12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009.

Παυλόπουλος, Β. Γ., & Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (2008β). Διεργασίες επιπολιτισμού των μεταναστών. Στο. Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 54-71). Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης* (σελ. 123-140) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα. Κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (14-42). Εκδόσεις Σαΐτα.

Ξενόγλωσση

Andreouli, E., Figgou, L., Kadianaki, I., Sapountzis, A., &Xenitidou, M. (2017). "Europe" in Greece: Lay constructions of Europe in the context of Greek immigration debates. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 27*(2), 158–168. DOI: doi.org/10.1002/casp.2301

Bhabha, H. (1990). "The Third Space. Interview with Homi Bhabha." In J. Rutherford (ed.). *Identity, Community, Culture, Difference,* (pp. 207-221). London: Lawrence and Winhar.

Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. Routledge.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Esser, H. (2006). Migration, language and integration. AKI Research Review. Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Research Center.

Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic, Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.

Hollinshead, K. (1998). Tourism, hybridity, and ambiguity: The relevance of Bhabha's 'third space'cultures. *Journal of Leisure Research*, *30* (1), 121-156. https://doi.org/10.1080/00222216.1998.11949822

McKinley, J., Dunworth, K., Grimshaw, T., & Iwaniec, J. (2019). Developing intercultural competence in a 'comfortable' third space: Postgraduate studies in the UK. Language and Intercultural Communication, *19*(1), 9-22. https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1545028

Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *10* (1), 156-167. http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-11.pdf

Meredith, P. (1998). *Hybridity in the Third Space: Rethinking bi-cultural politics in Aotearoa/New Zealand*. Proceedings of Te Oru Rangahau Maori Research and Development Conference. Massey University.

Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). "If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. *Research Papers in Language Teaching and Learning,* 9 (1), 181-194.

Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Sage.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης* (σελ. 123-140) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method.* Open University Press.

Zhou, V. X., & Pilcher, N. (2019). Revisiting the 'third space'in language and intercultural studies. *LanguageandInterculturalCommunication*, *19*(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1553363

Το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι στους χώρους της προσχολικής αγωγής: εμπόδια και αντιλήψεις

Ψυρρόπουλος Ζήσης

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ανθρώπινη Απόδοση

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο: Το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι παρέχει οφέλη για την υγεία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, όπως και δεξιότητες αξιολόγησης κινδύνου, ευεξία και προαγωγή κοινωνικών ικανοτήτων και ανθεκτικότητας αλλά και κοινωνικές δεξιότητες (Harper & Obee, 2021). Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι ορίζεται ως μία συναρπαστική και προκλητική μορφή παιχνιδιού που εμπεριέχει την πιθανότητα σωματικού τραυματισμού αλλά έχει συνδεθεί με αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία (Obee et al., 2021). Η σύγχρονη δυτική κοινωνία είναι ιδιαίτερα επιφυλακτική με το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών και τα περισσότερα παιδιά προστατεύονται από κινδύνους που αντιμετώπιζαν πιο αποτελεσματικά οι προηγούμενες γενιές. Στα δυτικά πλαίσια, οι ευκαιρίες των παιδιών για ριψοκίνδυνο παιχνίδι μειώνονται. Κοινωνικοί παράγοντες όπως οι στάσεις και πεποιθήσεις των επαγγελματιών και των γονέων έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τις ευκαιρίες των παιδιών να συμμετέχουν σε ριψοκίνδυνο παιχνίδι. Σκοπός: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τα εμπόδια που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι μέσα από τις απόψεις γονιών και παιδαγωγών. Μεθοδολογία: Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με λέξεις κλειδιά στις βάσεις δεδομένων Scopus, Google Scholar και Web of Sciences. Συμπεράσματα: Τα ευρήματα πολλών παρεμβατικών κυρίως ερευνών, έδειξαν ότι το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι βελτίωσε τη σωματική δραστηριότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητά τους, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών (Brussoni et al., 2017). Σε άλλη μελέτη (McFarland & Laird, 2018) οι γονείς συμφωνούν με τους παιδαγωγούς ότι το υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι είναι ωφέλιμο για τα παιδιά τους αλλά για λόγους ασφάλειας είναι επιφυλακτικοί. Ωστόσο υπάρχουν και πολιτισμικές διαφορές στην αντίληψη για το επικίνδυνο παιχνίδι που πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη. Οι βόρειες χώρες που έχουν πιο ανεπτυγμένα δίκτυα σχολείων του δάσους είναι πιο θετικά κείμενες στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι απ' ότι οι μεσογειακές χώρες (Sandseter et al., 2020). Παρεμβατικά προγράμματα στους χώρους κυρίως της προσχολικής αγωγής μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις απόψεις γονέων και παιδαγωγών για τα οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά: υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι, προσχολική ηλικία, γονείς, παιδαγωγοί, οφέλη

Abstract

Introduction: Risky outdoor play provides benefits for children's health and all-round development, such as risk assessment skills, well-being and the promotion of social competence and resilience as well as social skills (Harper & Obee, 2021). Risky play is defined as an exciting and challenging form of play that involves the possibility of physical injury but has been linked to developmental benefits for children in early childhood (Obee et al., 2021). Modern Western society is particularly wary of children's outdoor play, and most children are protected from dangers that previous generations dealt with more effectively. In Western contexts, children's opportunities for risky play are reduced. Social factors such as the attitudes

and beliefs of professionals and parents have been found to influence children's opportunities to engage in risky play. The aim of this study is to investigate the perceptions and barriers mentioned in the literature about outdoor risky play through the views of parents and teachers. Methodology: The collection of data was carried out through the bibliographic review with keywords in the databases Scopus, Google Scholar and Web of Sciences. Conclusions: The findings of several mainly interventional studies showed that outdoor risky play improved the physical activity and social skills of preschool children and enhanced their self-confidence and creativity, according to the views of the teachers (Brussoni et al., 2017). In another study (McFarland & Laird, 2018) parents agree with teachers that outdoor risky play is beneficial for their children but for safety reasons they are cautious. However, there are also cultural differences in the perception of dangerous play that must always be taken into account. Northern countries that have more developed forest school networks are more positive towards risky play than Mediterranean countries (Sandseter et al., 2020). Intervention programs in the areas of preschool education can positively influence the views of parents and teachers on the benefits of risky play.

Key words: risky play, preschool age, parents, teachers, benefits of risky play

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση για την πρόσβαση των παιδιών στο υπαίθριο παιχνίδι αλλά και για την ανησυχία κυρίως των γονέων για την ασφάλεια και τους κινδύνους που μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά, κινδύνους που οι προηγούμενες γενιές θεωρούσαν δεδομένους και ασήμαντους (Gill, 2007; Little, 2015; Κοντοπούλου, 2016). Οι δάσκαλοι από την άλλη πλευρά, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή των παιδιών στο υπαίθριο παιχνίδι, ωστόσο περιορίζουν την πρόσβασή τους σε ευκαιρίες υπαίθριου και ακόμα περισσότερο ριψοκίνδυνου παιχνιδιού επικαλούμενοι το «καθήκον φροντίδας» τους και φοβούμενοι ότι θα μπορεί να κατηγορηθούν σε περίπτωση τραυματισμών, όσο μικροί κι αν είναι (Little & Wyver, 2008). Πολλές μελέτες όμως αναφέρουν την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών σε υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι καθώς οι εξωτερικοί χώροι προσφέρουν πλούσιες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων όπως αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά έλκονται από εμπειρίες και καταστάσεις που τους επιτρέπουν να δοκιμάσουν τα όρια της σωματικής, διανοητικής και συναισθηματικής αντοχής και ανάπτυξης (Little, 2017).

1.1 Η έννοια του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού

Τα παιδιά σε όλες τις ηλικίες απολαμβάνουν το υπαίθριο παιχνίδι. Ακόμα περισσότερο απολαμβάνουν και έλκονται από το ριψοκίνδυνο παιχνίδι. Με τον όρο ριψοκίνδυνο παιχνίδι, δεν εννοούμε την επικίνδυνη και απερίσκεπτη συμπεριφορά ή την ώθηση των παιδιών πέρα από τις δυνατότητές τους ή το παιχνίδι σε επικίνδυνες περιοχές. Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι αναφέρεται σε παιχνίδι που περιλαμβάνει συναρπαστικές, σωματικά προκλητικές δραστηριότητες όπως αναρρίχηση, άλματα, ισορροπία ή παιχνίδια σωματικής επαφής, καθώς και απόκρυψη ή απομόνωση από τη συνεχή επιτήρηση των μεγάλων. Αυτές οι δραστηριότητες προσφέρουν μια αίσθηση διασκέδασης, απόλαυσης και χαράς. Από την οπτική γωνία ενός παιδιού, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι είναι η δοκιμή νέων εμπειριών, η πρόκληση στις δυνατότητες και στις αντοχές του και η επέκταση των δεξιοτήτων του βγαίνοντας από τη ζώνη της άνεσης και της ρουτίνας του. Το μέρος του κινδύνου αφορά κυρίως τους ενήλικες με

το αίσθημα της αγωνίας και επιθυμίας να κρατήσουν τα παιδιά τους ασφαλή (Little, 2017).

1.2 Τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου ριψοκίνδυνου παιχνιδιού

Κατά τη Stephenson, (2003) τα παιχνίδια στην ύπαιθρο και κυρίως η οδήγηση ποδηλάτων πολύ γρήγορα, η αναρρίχηση, το τρέξιμο κατά μήκος μιας διαδρομής με εμπόδια και η αιώρηση πολύ ψηλά, έλκουν τα παιδιά και αντανακλούν την αισθητή επιθυμία τους να προκαλέσουν σωματικά τον εαυτό τους και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους. Ένα βασικό στοιχείο αυτού του τύπου ριψοκίνδυνου παιχνιδιού περιλαμβάνει την απόπειρα για κάτι που δεν έχει γίνει πιο πριν, την αίσθηση για την υπέρβαση των ορίων, αλλά και ταυτόχρονα συναισθήματα χαράς και φόβου που τα παιδιά καλούνται να ξεπεράσουν για να πετύχουν το στόχο τους.

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές μορφές, αλλά το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η ελευθερία που χρειάζονται τα παιδιά για να χτίσουν αυτοπεποίθηση και να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους με τους δικούς τους όρους. Σύμφωνα με την Sandseter, (2007), υπάρχουν έξι κατηγορίες ριψοκίνδυνου παιχνιδιού με τις ανάλογες συμπεριφορές που διακρίνουν κάθε τύπο παιχνιδιού:

- Παιχνίδι σε υψόμετρο (όπου υπάρχει κίνδυνος πτώσης).
- Παιχνίδι με μεγάλη ταχύτητα (καταστάσεις που περιλαμβάνουν ανεξέλεγκτη ταχύτητα και ρυθμό που ενδέχεται να οδηγήσουν σε σύγκρουση με άτομα ή αντικείμενα).
- Παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία (όπου υπάρχει κίνδυνος τραυματισμού).
- Παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία (που περιλαμβάνει την πιθανότητα πτώσης μέσα σε ή από κάτι).
- Παιχνίδι με σωματική επαφή (όπου τα παιδιά μπορούν να βλάψουν το ένα το άλλο).
- Παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορούν να κρυφτούν ή να μην τα βλέπουν οι ενήλικες.

1.3 Τα οφέλη του υπαίθριου ριψοκίνδυνου παιχνιδιού

Η αδόμητη, ευέλικτη, ανοιχτή και δυναμική φύση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού παρέχει ένα επίπεδο απρόβλεπτου και η ενασχόληση των παιδιών με το περιβάλλον εμπεριέχει εγγενώς ένα ορισμένο στοιχείο αβεβαιότητας ή κινδύνου. Μέσα από το διερευνητικό, προκλητικό και ριψοκίνδυνο παιχνίδι, τα παιδιά εξοικειώνονται με το περιβάλλον τους, καθώς και με τις δικές τους δυνατότητες (Sandseter etal., 2020). Αυτό το είδος παιχνιδιού συμβάλλει στην αναδυόμενη αυτονομία, την αλληλεξάρτηση και την κοινωνική συναισθηματική ευημερία των παιδιών καθώς αντιμετωπίζουν την αλλαγή και την αβεβαιότητα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους, τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, μπορούν να είναι περιπετειώδη και τολμηρά, να αντιμετωπίσουν το άγνωστο και να μαθαίνουν να αξιολογούν και να διαχειρίζονται τον κίνδυνο. Όλες αυτές οι δοκιμασίες υποστηρίζουν τα παιδιά στο να εμπλέκονται στην προσωπική τους μάθηση και να την απολαμβάνουν σαν κάτι φυσικό κι όχι επιβεβλημένο.

Μέσω του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, τα παιδιά βιώνουν μια σειρά από οφέλη μάθησης και ανάπτυξης. Η φυσικότητα πολλών από τις εμπειρίες παιχνιδιού που περιγράφονται από πολλούς μελετητές (Sandseter, 2007) παρέχει δυνητικά ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν και τελικά να κατακτήσουν μια σειρά από θεμελιώδεις

δεξιότητες κίνησης όπως τρέξιμο, άλμα, κλοτσιές και ισορροπία, καθώς και ανάπτυξη μυϊκής και σκελετικής δύναμης, κινητικής ικανότητας και αντοχής. Η εμπειρία της επιτυχίας και η απόκτηση κυριαρχίας μέσω της ενασχόλησης με ριψοκίνδυνο σωματικό παιχνίδι παρέχει στα παιδιά μια αίσθηση ολοκλήρωσης, η οποία στη συνέχεια καλλιεργεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ικανότητα και αυτοεκτίμηση. Αυτό ενθαρρύνει περαιτέρω τα παιδιά να αναζητήσουν νέες προκλήσεις και να μάθουν νέες δεξιότητες. Η αυξημένη κινητική ικανότητα και η αυτοπεποίθηση που αποκτούν τα παιδιά μέσω αυτών των εμπειριών είναι πιθανό να συμβάλλουν στη φυσική κατάσταση και στη συνεχή ενασχόληση με τη σωματική δραστηριότητα (Brussonietal., 2017).

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι παρέχει επίσης ένα πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονται στα παιδιά πραγματικοί αλλά διαχειριζόμενοι κίνδυνοι που υποστηρίζουν την εμφάνιση δεξιοτήτων εκτίμησης και διαχείρισης κινδύνων. Οι αποφάσεις που παίρνουν τα παιδιά και η ευθύνη που αναλαμβάνουν για τις ενέργειές τους κατά τη διάρκεια του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας, της ανθεκτικότητας και της αίσθησης της ηλικιακής ωριμότητας (Little & Wyver, 2008).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού τα παιδιά βιώνουν ταυτόχρονα συναισθήματα χαράς και φόβου (Sandseter & Kennair, 2011). Η αντιμετώπιση απογοητεύσεων και απροσδόκητων αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών και βοηθά στην αντιμετώπιση του φόβου μέσω της εξοικείωσης με τις εμπειρίες που προέρχονται από το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Sandseter&Kennair, 2011). Οι απαντήσεις των ενηλίκων στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι των παιδιών είναι επίσης σημαντικές. Η γονική συμπεριφορά που περιλαμβάνει την ενθάρρυνση των παιδιών να υπερβούν τα όριά τους και να μην απογοητεύονται από την αποτυχία, μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο του παιδικού στρες (Majdandžić etal., 2018).

1.4 Περιβάλλοντα που ευνοούν την ανάληψη ρίσκου στο παιχνίδι

Ένας από τους παράγοντες που επιτρέπουν στα παιδιά να αναλαμβάνουν υπολογισμένους κινδύνους είναι τα φυσικά χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος που παρέχουμε. Τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες του περιβάλλοντος παιχνιδιού επηρεάζουν τη φύση και την έκταση του παιχνιδιού. Τα περιβάλλοντα που προωθούν το ριψοκίνδυνο παιχνίδι περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα φυσικών και βιομηχανικών χαρακτηριστικών (Sandseter, 2009b) όπως:

- Σταθερός ή κινητός κατασκευασμένος εξοπλισμός παιδικής χαράς ή φυσικά στοιχεία στο περιβάλλον, όπως δέντρα, βράχοι ή τύμβοι που αντέχουν στην αναρρίχηση.
- Πλατφόρμες, κούτσουρα, δέντρα, βράχοι, σταθερός ή κινητός εξοπλισμός παρέχουν ευκαιρίες για άλματα από ύψη.
- Οι κατασκευασμένοι δοκοί ζυγοστάθμισης, κορμοί, επαναχρησιμοποιημένα χαλαρά εξαρτήματα, όπως σωλήνες ή κορμοί δέντρων παρέχουν δοκιμασίες ισορροπίας.
- Παραδοσιακές κατασκευασμένες κούνιες ή αυτοσχέδιες κούνιες ελαστικών ή σχοινιών προσαρτημένες σε κλαδιά, ή δέντρα με κλαδιά κατάλληλου ύψους και διαμέτρου που μπορούν να πιάσουν τα παιδιά, να ταλαντεύονται, επιτρέποντας το παιχνίδι τόσο με ύψος όσο και με ταχύτητα.
- Οι επικλινείς επιφάνειες εδάφους προσφέρουν ολίσθηση, κύλιση, τρέξιμο, ποδηλασία και την αίσθηση της ταχύτητας.

- Στοιχεία που δίνουν την αίσθηση της αστάθειας, όπως οι ταλαντευόμενες γέφυρες από σχοινί και οι σκάλες από σχοινί προσφέρουν την αίσθηση του απρόβλεπτου.
- Εργαλεία – πραγματικά ξυλουργικά εργαλεία όπως σφυριά, πριόνια και τρυπάνια χειρός.
- Οι απομονωμένοι χώροι παρέχουν στα παιδιά την αίσθηση ότι βρίσκονται μακριά από τα άγρυπνα μάτια των ενηλίκων, όπου μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους ιδιωτικούς κόσμους.

Η εξερεύνηση σε εξωτερικούς χώρους με χρήση φυσικών υλικών όπως κορμοί, κούτσουρα δέντρων, βράχοι, νερό και ευρήματα όπως παλιά ελαστικά και σωλήνες PVC προσφέρει τεράστιες ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά. Για παράδειγμα, η συμπερίληψη μιας μικρής ξηρής κοίτης κολπίσκου από όπου μπορεί να διοχετεύεται με νερό, καθιστώντας κάπως ριψοκίνδυνη τη διάσχιση με βράχους διαφόρων μεγεθών που μπορεί να γλιστρούν όταν είναι υγροί, επιτρέπει τον προγραμματισμό και την ανακάλυψη καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται την πορεία τους στην κοίτη του κολπίσκου. Η παροχή τεμαχίων ξυλείας διαφόρων μεγεθών επιτρέπει την κατασκευή - ίσως χτίζοντας μια γέφυρα πάνω στο νερό ή μια ράμπα για να γλιστρήσει προς τα κάτω. Αυτό παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν τα σχέδιά τους και να κάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις (Κοντοπούλου, 2014, 2015).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία μελετά πληροφορίες και αποτελέσματα προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας που καλύπτει το θέμα του υπαίθριου ριψοκίνδυνου παιχνιδιού στους χώρους της προσχολικής αγωγής και ευρύτερα κατά την προσχολική ηλικία. Στην αναζήτηση της υπάρχουσας βιβλιογραφία, αξιοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο αναζήτησης ερευνών και επιστημονικών άρθρων, το Scopus, Google Scholar και Web of Sciences. Η στρατηγική αναζήτησης διατυπώθηκε με λέξεις κλειδιά στα ελληνικά ως «Υπαίθριο ριψοκίνδυνο παιχνίδι», «Χώροι υπαίθριου παιχνιδιού», «Προσχολική ηλικία» και στα τα αγγλικά ως «Riskyplayinearlychildhood». Από την αναζήτηση για την ελληνική βιβλιογραφία από το 2015 και μετά προέκυψαν περίπου 17 αποτελέσματα, ενώ για την ξενόγλωσση περίπου 18.400 αποτελέσματα. Τα κριτήρια επιλογής των ερευνών διαμορφώθηκαν με βάση τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ως εξής:

α) Οι συμμετέχοντες στις έρευνες να είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας (0-6 ετών).

β) Το υπαίθριο παιχνίδι να αφορά παιδιά, γονείς και παιδαγωγούς.

γ) Έρευνες μετά το 2015, όσο το δυνατόν.

Από την πρώτη διαλογή, βάσει του τίτλου των ερευνητικών άρθρων προέκυψαν 7 έρευνες ελληνικής βιβλιογραφίας και 2500 έρευνες ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, ύστερα από την ανάγνωση των περιλήψεων ο αριθμός μειώθηκε σε 62 έρευνες ξενόγλωσσης και 3 ελληνικής βιβλιογραφίας. Τέλος, έπειτα μέσα από την ανάγνωση των λεπτομερειών, επιλέχθηκαν 34 έρευνες από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία και 3 εργασίες ελληνικής βιβλιογραφίας προς παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση. Ο λόγος απόρριψης των υπολοίπων ερευνών είναι η ασυμβατότητα τους με

τα κριτήρια επιλογής. Οι έρευνες της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας παρουσιάζονται ομαδοποιημένες με βάση τις καταγραφές και τις μετρήσεις των δεξιοτήτων των παιδιών, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο υπαίθριο επικίνδυνο παιχνίδι.

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

Πολλές έρευνες των τελευταίων ετών υποστηρίζουν τη σημασία του ρίσκου στο παιχνίδι των παιδιών (Lavrysenetal., 2017, Obee, 2019,Quinones, 2023,Hinchion etal., 2021). Η ανάληψη ρίσκου θεωρείται μέσο μάθησης, εξοικείωσης με το περιβάλλον και ενίσχυσης των δεξιοτήτων των παιδιών. Παράλληλα πολλές μελέτες επισημαίνουν τον περιορισμό της ανάληψης ρίσκου στο παιχνίδι στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες λόγω της έλλειψης υπαίθριων χώρων που το διευκολύνουν και της προτεραιότητας που δίνουν γονείς και παιδαγωγοί στην ασφάλειά τους. Η φροντίδα όμως για την ελαχιστοποίηση των κινδύνων, στερεί τα παιδιά από τα οφέλη που προκύπτουν από τις εμπειρίες διαχείρισης ριψοκίνδυνων καταστάσεων. Κατά συνέπεια, η αποφυγή του ρίσκου μπορεί να τα εκθέτει σε σοβαρότερους κινδύνους για την υγιή ανάπτυξή τους από τις πιθανές συνέπειές του.

3.1 Ριψοκίνδυνο παιχνίδι και ανάπτυξη των παιδιών

Αναφορικά με την επίδραση του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών πολλοί μελετητές αναφέρουν ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές μειώσεις στο καταθλιπτικό συναίσθημα των παιδιών, την αντικοινωνική συμπεριφορά και τη μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα. Τα παιδιά μέσα από την ανάληψη ρίσκου στο παιχνίδι εξοικειώθηκαν με φυσικά υλικά, εργαλεία και δραστηριότητες που παράλληλα βελτίωσαν τις προκοινωνικές τους συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτιωμένη κοινωνικοποίηση, επίλυση προβλημάτων, εστίαση, αυτορρύθμιση, δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση και μειωμένο άγχος για τραυματισμό (Brussonietal., 2017; Obeeetal., 2021; Sandoetal., 2021; Sandseteretal., 2021). Επιπλέον ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εμπλοκή των παιδιών σε επικίνδυνο παιχνίδι υποστηρίζει την αίσθηση του ανήκειν μέσω της κοινής εμπλοκής τους σε εμπειρίες ριψοκίνδυνου παιχνιδιού (Little & Stapleton, 2023).

3.2 Ριψοκίνδυνο παιχνίδι και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Ο μεγάλος αριθμός κανόνων και περιορισμών στην τάξη, στην αυλή ή στο χώρο πολλαπλών χρήσεων κάθε σχολικής δομής μειώνουν τις δυνατότητες ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, την ανάληψη ρίσκου και την ενεργητικότητα των παιδιών για παιχνίδια σωματικής επαφής, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται βαρετά και να οδηγούνται σε συγκρούσεις ή ακατάλληλες συμπεριφορές. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών η ανησυχία για την ασφάλεια γίνεται μεγαλύτερη και οι κανόνες αυστηρότεροι (Jerebine, Fitton-Davies, & Lander, 2022). Οι Brussonietal., (2017), αναφέρουν πως πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν το άγχος τους για τις επιπτώσεις του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, καθώς αισθάνονται πως δεν μπορούν να ελέγξουν τα παιδιά. Επιπλέον αισθάνονται φόβο για τις πιθανές νομικές επιπτώσεις σε περίπτωση ατυχήματος. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία για την οποία θεωρούν ότι έχουν περισσότερες ευθύνες φροντίδας και ασφάλειας, ακόμα κι αν γνωρίζουν τα οφέλη του ριψοκίνδυνου

παιχνιδιού, διστάζουν να το ενσωματώσουν στο καθημερινό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν ανάλογα με την εθνικότητά τους. Για παράδειγμα στις βορειοευρωπαϊκές χώρες οι νηπιαγωγοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι σε σχέση με τους Αμερικανούς και Αυστραλούς (Sandseteretal., 2021). Στη Νορβηγία συγκεκριμένα η αυτονομία των παιδιών ενθαρρύνεται όπως επίσης και η ενασχόληση τους με επικίνδυνα αντικείμενα όπως είναι εργαλεία για ευρεία χρήση στο δάσος. Μόνο το 9.4% των εκπαιδευτικών στη Βόρεια Ευρώπη θεώρησε τον φόβο του τραυματισμού σοβαρό εμπόδιο για το παιχνίδι των παιδιών και το 3.1% ανέφερε το άγχος ως παράγοντα για την αποφυγή του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού (Sandeter et al., 2021). Οι Liu & Birkeland (2022) συγκρίνουν την προσέγγιση των Νορβηγών δασκάλων προσχολικής αγωγής με αυτών στην Κίνα. Οι Νορβηγοί δάσκαλοι ενσωματώνουν στην καθημερινότητά τους το ριψοκίνδυνο παιχνίδι με μεγαλύτερη ευκολία απ' ότι οι Κινέζοι δάσκαλοι λόγω πολιτισμικών διαφορών και μεγαλύτερου άγχους για την ασφάλεια των παιδιών και την πρόληψη των τραυματισμών.

Η φιλοσοφία των σχολείων της φύσης ή του δάσους είναι πιο κοντά στη φιλοσοφία του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία του δάσους, όπου το ριψοκίνδυνο παιχνίδι αποτελεί μέρος του προγράμματος, αναφέρονται σε δημιουργικές στρατηγικές που ακολουθούν τους κανόνες της επαφής με τη φύση, σέβονται τους κινδύνους αλλά δεν αποτρέπονται από αυτούς. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν λεπτομερή περιγραφή της εκτίμησης του κινδύνου, εργασία με τα παιδιά σε μικρές ομάδες, συμπερίληψη των γονέων σε δραστηριότητες ριψοκίνδυνου παιχνιδιού και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν (Harper & Obee, 2020). Η επικοινωνία και η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους ενήλικες σε σχέση με το ριψοκίνδυνο παιχνίδι είναι ένα στοιχείο που παίζει το δικό του ρόλο στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι και στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάληψης του ρίσκου. Παραινέσεις όπως: «πρόσεχε», «πιο σιγά» και «όχι τόσο ψηλά», συνήθως αποφεύγονται από τους ενήλικες για να μην προκαλέσουν φόβο στα παιδιά. Ταυτόχρονα δεν προσφέρουν καθοδήγηση για να μην αναστείλουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Η εναλλακτική αντιμετώπιση που προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της φύσης, είναι μια παύση για 15-30 δευτερόλεπτα, να παρατηρήσουν το παιχνίδι και στην συνέχεια να παρέμβουν με συμμετοχή στη δραστηριότητα κι όχι με απαγόρευσή της.

3.3 Ριψοκίνδυνο παιχνίδι και αντιλήψεις γονέων

Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα στυλ γονικής μέριμνας και το φύλο του γονέα, το επίπεδο εκπαίδευσης και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες των σκέψεων των γονέων σχετικά με τις πρακτικές και τα οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού (McFarland & Laird, 2018). Ειδικότερα, η υπερπροστατευτική ανατροφή δρα αρνητικά στη συμμετοχή των παιδιών στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι ενώ τα δημοκρατικά στυλ ανατροφής και η συμμετοχή των γονέων στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι των παιδιών τους υποστηρίζουν την επιθυμία των παιδιών για ριψοκίνδυνο παιχνίδι και αυξάνουν τα οφέλη του στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016). Σε έρευνα της Little (2010), οι γονείς επέβλεπαν κυρίως το παιχνίδι του παιδιού τους και παρείχαν

ενθάρρυνση και υποστήριξη για τη συμμετοχή των παιδιών στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι και τη χρήση εξοπλισμού. Δεν παρέμβαιναν για να αποτρέψουν το επικίνδυνο παιχνίδι των παιδιών, αλλά παρείχαν συμβουλές για το πώς να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα με ασφάλεια. Σε άλλες μελέτες οι γονείς είχαν ουδέτερα συναισθήματα για τον κίνδυνο τραυματισμού του παιδιού τους μέσω του παιχνιδιού, αντίθετα ανησυχούσαν για την οδική ασφάλεια και τον «άγνωστο κίνδυνο». Υπήρξε ισχυρή συμφωνία ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά από την έκθεση στον κίνδυνο και την πρόκληση και ότι οι κανόνες υγείας και ασφάλειας είναι πολύ αυστηροί. Ωστόσο ενώ οι γονείς συμφωνούν ότι το παιδί τους είναι πιθανό να επωφεληθεί από το ριψοκίνδυνο παιχνίδι, δεν έχουν την αυτοπεποίθηση να επιτρέψουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες (Jelleymanetal., 2019).

4. Συμπεράσματα

Παρεμβατικά προγράμματα στους χώρους κυρίως της προσχολικής αγωγής μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις απόψεις γονέων και παιδαγωγών για τα οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα εμπόδια και τους φόβους κατά την εφαρμογή στρατηγικών για τη διευκόλυνση του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού. Τέλος μια διαφοροποιημένη προσέγγιση ανάμεσα στις διαφορετικές χώρες, απέναντι στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι, θα ήταν η περισσότερο αποτελεσματική.

Βιβλιογραφία

Κοντοπούλου, Μ. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 20-34. Retrievedfromhttps://doi.org/10.12681/dial.10512

Κοντοπούλου, Μ. (2014). Η αγωγή των παιδιών σε κρίση: Αναζητώντας νέες ισορροπίες. Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία (pp. 62-67). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ. Retrievedfromhttp://www.nured.auth.gr/congress2014

Κοντοπούλου, Μ. (2015). Ο χώρος ως πλαίσιο παιχνιδιού για τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή. Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή (σσ. 344-353). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από http://epublishing.ekt.gr/el/12239

Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology,* 54, 139-150. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001

Cevher-Kalburan, N., Ivrendi, A. (2016). Risky Play and Parenting Styles. *Journal of Child Family Studies* 25, 355–366. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0236-1

Gill, T. (2007). No fear: Growing up in a risk averse society. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Harper, N. J., & Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 21*(2), 184-194. https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784766

Hinchion, S., McAuliffe, E., & Lynch, H. (2021). Fraught with frights or full of fun: perspectives of risky play among six-to-eight-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(5), 696-714. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968460

Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: the New Zealand state of play survey. *International journal of environmental research and public health,16*(2), 262. https://doi.org/10.3390/ijerph16020262

Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E. L., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2022). "All the fun stuff, the teachers say,'that's dangerous!'" Hearing from children on safety and risk in active play in schools: a systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 19*(1), 72. https://doi.org/10.1186/s12966-022-01305-0

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(1), 89-105. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33-40. https://doi.org/10.1177/183693910803300206

Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research, 8(*3), 315-330. https://doi.org/10.1177/1476718X10368587

Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 15*(1), 24-39. https://doi.org/10.1080/14729679.2013.842178

Little, H. (2017). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research, 15*(1), 83-98. https://doi.org/10.1177/1476718X15579743

Little, H., & Stapleton, M. (2023). Exploring toddlers' rituals of 'belonging'through risky play in the outdoor environment. *Contemporary Issues in Early Childhood, 24(*3), 281-297. https://doi.org/10.1177/1463949120987656

Liu, J., Birkeland, Å. (2022). Perceptions of Risky Play among Kindergarten Teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood* 54, 339–360. https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8

McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal,* 46, 159-168. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8

Majdandžić, M., Lazarus, R., Oort, F., van der Sluis, C., Dodd, H., & Morris, T. (2018). The structure of challenging parenting behaviour and association with anxiety in Dutch and Australian children. *Journal of Child and Adolescent Psychology, 47*(2), 282-295. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1381915

Obee, P. (2019). Risky play in early childhood education and care in Norway (Doctoral dissertation). http://hdl.handle.net/1828/10953

Obee, P., Sandseter, E. B. H., & Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 191*(16), 2607-2625. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904

Quinones, G. (2023). An infant-toddler outdoor risky play practices in an early childhood centre in Australia. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 26*(3), 463-477. https://doi.org/10.1007/s42322-023-00148-y

Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research, 14*(4), 1435-1451. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5

Sandseter, E. B. (2007). Categorising risky play – how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237-252. https://doi.org/10.1080/13502930701321733

Sandseter, E.B. (2009b). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal, 36*(5), 439-446. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2

Sandseter, E. B. & Kennair, L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effect of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257-284. https://doi.org/10.1177/147470491100900212

Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice, 26*(2), 111-129. https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, *49*, 303-312.https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *EarlyYears, 23*(1), 35-43. https://doi.org/10.1080/0957514032000045573

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ντεγιρμεντζόγλου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας

Τσώλη Κωνσταντίνα

Επίκουρη καθηγήτρια

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής

Περίληψη

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, αποτελεί η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Πρόκειται για ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο που συνίσταται στην εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη εκδήλωση επιθετικότητας και βίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, περίπου το 15% των μαθητών έχουν υπάρξει θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, ενώ στην Ελλάδα οι επιδημιολογικές έρευνες έχουν δείξει πως 1 στους 10 μαθητές είναι θύμα εκφοβισμού και βίας στο σχολείο. Οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι, σύμφωνα με πανελλήνια έρευνα, ο λεκτικός και ο σωματικός εκφοβισμός. Όποια μορφή όμως και να παρουσιάζει το φαινόμενο, έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση σοβαρών ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών επιπτώσεων. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικές αρχές πολλών χωρών παρουσιάζουν διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, προκειμένου να καταπολεμηθεί η σχολική βία και ο εκφοβισμός και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα και η διαδικασία της μάθησης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση των προσπαθειών αντιμετώπισης του φαινομένου μέσω της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο δημοτικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 12 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της Αττικής κι έχουν εφαρμόσει στην τάξη τους ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ακολουθώντας την ποιοτική μεθοδολογία, διεξήχθη με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί: α) θεωρούν τη βιωματικότητα των δράσεων και τη συμμετοχή των γονέων ως τα αποτελεσματικότερα στοιχεία των προγραμμάτων που εφάρμοσαν, β) υποστηρίζουν ότι οι κυριότερες αδυναμίες των προγραμμάτων αυτών είναι η αποσπασματικότητα, η χαμηλή συχνότητα και η αδυναμία συνεργασίας με σχολικούς ψυχολόγους και γ) αναγνωρίζουν ως επιτακτικές ανάγκες την επιμόρφωσή τους, την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου να μειωθεί η διδακτέα ύλη και να απελευθερωθεί χρόνος για την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και τη συστημική προσέγγιση του φαινομένου, μέσα από τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (στελεχών εκπαίδευσης, γονέων και ειδικών επιστημόνων). Τα ευρήματα της έρευνας, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού προκειμένου να καταπολεμηθεί το φαινόμενο.

Λέξεις – κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός (bullying), σχολική βία, ολοκληρωμένα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά του εκφοβισμού

Abstract

One of the most important challenges of the modern educational community is dealing with school violence and bullying. It is a complex and multifactorial phenomenon that consists of the deliberate and repeated manifestation of aggression and violence within the school context. According to international research, approximately 15% of students have been victims of school violence and bullying, while in Greece epidemiological research has shown that 1 in 10 students is a victim of bullying and violence at school. The most common forms of school bullying are, according to a panhellenic survey, verbal and physical bullying. No matter what form the phenomenon presents, it has been associated with the appearance of serious psychosocial and learning effects. For this reason, the educational authorities of many countries show an ever-increasing interest in the development of prevention and intervention programs in order to combat school violence and bullying and to improve the school climate and the learning process.The purpose of this study is to contribute to the improvement of efforts dealing with the phenomenon by investigating the effectiveness of the intervention programs against school bullying that have already been implemented in elementary school. The participants of the research were 12 active primary education teachers, who work in private and public schools of Attica and have implemented an integrated program against school bullying in their class.The collection of research data, according to the qualitative method, was carried out with individual semi-structured interviews. The results of the research showed that the teachers: a) consider the experiential nature of the actions and the participation of the parents as the most effective elements of the programs they implemented, b) argue that the main weaknesses of these programs are fragmentation, low frequency and the inability to cooperate with school psychologists and c) recognize the imperative need of their further education and training, the restructuring of the curriculum, in order to reduce the teaching material and free up time for the implementation of integrated anti-bullying programs and the systemic approach of the phenomenon, through the cooperation of the entire school community (educational staff, parents and experts). The findings of this research could be taken into account for the design and implementation of new more effective prevention and intervention programs against school bullying in order to combat the phenomenon.

Keywords: school bullying, school violence, integrated prevention and intervention programs against school bullying

Α' μέρος – Θεωρητικό

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μελετά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με τη συστηματική χρήση βίας ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο. Πρόκειται για ένα φαινόμενο ιδιαίτερα παλιό και διαδεδομένο που σύμφωνα με κάποιες αντιλήψεις τείνει ακόμη και σήμερα να θεωρείται φυσιολογικό μέρος της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων (Rigby, 2008). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί πως επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών και των εφήβων και ως εκ τούτου χρήζει προσοχής και αντιμετώπισης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστεί και να αναλυθεί η έννοια του σχολικού εκφοβισμού και της βίας μέσα από συνοπτική παρουσίαση των ορισμών που έχουν αποδοθεί στο φαινόμενο από τους μελετητές του. Έπειτα ακολουθεί μια αναφορά στις μορφές έκφανσης του σχολικού εκφοβισμού, στις συνέπειές του αλλά και στα προγράμματα αντιμετώπισής του που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία τα τελευταία χρόνια.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, που αφορά την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης προκειμένου να αξιολογηθούν τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που εφάρμοσαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί στην τάξη τους. Σε αυτό το μέρος θα παρουσιαστούν εν συντομία τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τα ευρήματα της έρευνας κατά θεματικό άξονα.

2. Εννοιολογική προσέγγιση σχολικής βίας και εκφοβισμού

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού παρόλο που έχει κάνει την εμφάνισή του στα σχολεία από πολύ παλιά, φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους μελετητές τα τελευταία χρόνια καθώς έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση σοβαρών ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών επιπτώσεων, τόσο στους μαθητές-θύτες, όσο και στους μαθητές-θύματα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015). Μάλιστα, με βάση τα αποτελέσματα ερευνών στα σχολεία της χώρας μας, η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν αναγνωριστεί ως σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα της εποχής μας (ΕΨΥΠΕ, 2010).

Ο Σουηδός ψυχολόγος DanOlweus, ήταν ο πρώτος που ξεκίνησε να μελετά συστηματικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις Σκανδιναβικές χώρες τη δεκαετία του ‘70. Εξηγεί ότι ο αντίστοιχος όρος του “bullying” στη Σκανδιναβία είναι “mobbing”, μια λέξη που προέρχεται από το αγγλικό “mob” που σημαίνει όχλος. Επομένως, αναφέρεται σε μια ομάδα θυτών που ασκεί εκφοβισμό σε ένα ή περισσότερα θύματα. Σύμφωνα με τον ορισμό του ψυχολόγου, σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση είναι η κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής «εκτίθεται, επανειλημμένα και με διάρκεια, σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών» (Olweus, 1993, p.9). Τονίζει μάλιστα πως οι *αρνητικές πράξεις* γίνονται ηθελημένα με σκοπό να προκαλέσουν τον τραυματισμό ή τη δυσφορία του θύματος και μπορεί να έχουν φυσική (σωματική βία), λεκτική (κοροϊδία, βρίσιμο) ή και κοινωνική μορφή (αποκλεισμός, διάδοση φημών). Τέλος, ο Olweus καθιστά σαφές πως προκειμένου να υπάρξει σχολικός εκφοβισμός πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει διάρκεια και επαναληπτικότητα στις επιθετικές πράξεις αλλά και μια ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα. Με άλλα λόγια, ο μαθητής-θύμα είναι αδύναμος απέναντι στον μαθητή-θύτη ή στους μαθητές-θύτες και δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Rigby, 2008).

ORigby (2008) διακρίνει δύο είδη εκφοβισμού. Το πρώτο είδος είναι ο κακόβουλος (*malign*) εκφοβισμός, που αναφέρεται σε συνειδητή και σκόπιμη πρόκληση βλάβης στο θύμα και το δεύτερο είδος είναι ο μη-βλαπτικός (*non-malign*) εκφοβισμός, ο οποίος προκαλείται «κατά λάθος», δίχως να υπάρχει σκοπιμότητα βλάβης του θύματος. Ακόμη, μεγάλη σημασία δίνεται από τον ίδιο ερευνητή στη διάκριση ανάμεσα στη δικαιολογημένη και στην αδικαιολόγητη επιθετικότητα. Θεωρεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα άτομα που έχουν μεγαλύτερη εξουσία ή δύναμη μπορεί να προκαλέσουν πόνο σε «αδύναμα» άτομα, όμως η πράξη τους αυτή είναι δικαιολογημένη. Για να τεκμηριώσει αυτήν την άποψη δίνει το παράδειγμα ενός μεγάλου παιδιού που ενοχλείται διαρκώς από ένα μικρότερο και αφού έχει προσπαθήσει να το σταματήσει και να το προειδοποιήσει πολλές φορές καταλήγει να επιβάλλεται με λεκτική ή σωματική βία. Προφανώς δεν είναι αποδεκτή η πράξη του, όμως δε θεωρείται εκφοβισμός καθώς δεν είναι αδικαιολόγητη (Rigby, 2008). Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο εκφοβισμός είναι απρόκλητος και αδικαιολόγητος. Δηλαδή τα θύματα δεν έχουν προκαλέσει τον θύτη ή τους θύτες με τη συμπεριφορά τους.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν συναντάται αποκλειστικά στα σχολεία, αλλά μπορεί να υπάρξει και σε άλλα πλαίσια, όπως στον εργασιακό χώρο ή σε αθλητικές ομάδες. Η έννοια «σχολικός εκφοβισμός» αναφέρεται συγκεκριμένα στον χώρο εντός

του σχολείου όπως στην τάξη, στους διαδρόμους, στην αυλή, στις τουαλέτες αλλά και εκτός, όπως στη διαδρομή από και προς το σχολείο.

3. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές σχολικού εκφοβισμού που μπορούν να εκδηλωθούν τόσο εντός του σχολικού χώρου όσο και εκτός αυτού. Αρχικά, γίνεται διάκριση μεταξύ άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού. Άμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά που ασκείται κατευθείαν από το θύτη ή τους θύτες στο θύμα ή στα θύματα ενώ έμμεσος όταν χρησιμοποιούνται από τον θύτη ή τους θύτες τρίτα άτομα για να προκληθεί πόνος ή βλάβη στο θύμα (Rigby, 1996). Στη συνέχεια, ο εκφοβισμός διακρίνεται με βάση τη μορφή βίας που ασκείται σε σωματικό, λεκτικό, κοινωνικό ή ψυχολογικό, εκφοβισμό με εκβιασμό, σεξουαλικό και τα τελευταία χρόνια ηλεκτρονικό.

Ο σωματικός εκφοβισμός αναφέρεται σε βίαιες πράξεις, όπως κλωτσιές, μπουνιές, σπρώξιμο, χτυπήματα με χρήση αντικειμένων ή χωρίς, χαστούκια, δαγκωνιές, τράβηγμα μαλλιού και οποιαδήποτε άλλη πράξη προκαλεί φυσικό τραυματισμό στο θύμα (Αρτινοπούλου, 2010· Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010). Είναι άμεσος όταν ο ίδιος θύτης ή οι θύτες έρχονται σε επαφή με το θύμα, ενώ είναι έμμεσος όταν χρησιμοποιούνται τρίτα άτομα για να κάνουν την επίθεση στο θύμα (Rigby, 1996).

Ο λεκτικός εκφοβισμός αφορά πράξεις όπως υβριστικές επιθέσεις, προσβολές, κοροϊδία, ειρωνεία, ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς (αναφέρεται και ως ρατσιστικός εκφοβισμός), απειλές και διάδοση αρνητικών φημών ή ψεμάτων. Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες μελέτες στη χώρα μας, η λεκτική βία αποτελεί τη συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016).

Ο κοινωνικός εκφοβισμός αφορά την απομόνωση και τον αποκλεισμό του θύματος από την ομάδα, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διάδοσης ψεμάτων, κουτσομπολιού, αρνητικών φημών ή ακόμη και μέσω της αδιαφορίας (ΕΨΥΠΕ, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής-θύμα εξοστρακίζεται από κοινωνικές ή ομαδικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι στα διαλείμματα και δεν τον συναναστρέφεται κανείς με αποτέλεσμα να περνάει την περισσότερη ώρα μόνος του. Σε αυτό το είδος εκφοβισμού εντάσσεται και ο εκφοβισμός με εκβιασμό, που αποσκοπεί στην απόσπαση χρημάτων ή αντικειμένων ή ακόμη και στον εξαναγκασμό για διάπραξη παραβατικών πράξεων (ΕΨΥΠΕ, 2010).

Ως σεξουαλικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται η σεξουαλική κακοποίηση, η σεξουαλική παρενόχληση, τα ανεπιθύμητα αγγίγματα, οι ανήθικες χειρονομίες, τα άσεμνα σχόλια και μηνύματα ακόμα και οι εικόνες ή τα σκίτσα με σεξουαλικό περιεχόμενο (Αρτινοπούλου, 2010). Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού εκδηλώνεται κατά κύριο λόγο στην εφηβεία αλλά στις μέρες μας παρατηρείται σημαντική αύξηση των περιστατικών σε όλο και μικρότερες ηλικίες (Ονουφρίου, 2022).

Τα τελευταία χρόνια με την διαρκώς αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του διαδικτύου από τα παιδιά και τους εφήβους, έχει αναδυθεί μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνο-εκφοβισμός που αναφέρεται στην συστηματική γελοιοποίηση, τον εξευτελισμό ή και τον εκβιασμό των ανηλίκων μέσω μηνυμάτων (*SMS*), ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (*email*), ιστοσελίδων (*sites*), εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων μέσω διαδικτύου (*chatrooms*) αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat κλπ.) (Αρτινοπούλου, 2010· ΕΨΥΠΕ, 2010· Νίκα, 2016).

4. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Οι μαθητές-θύματα βιώνουν έντονο άγχος, εμφανίζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως κοιλιακούς πόνους ή πονοκέφαλο, παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και συχνά οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010). Ακόμη, παιδιά που δέχονται χρόνιο σχολικό εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν κατάθλιψη αλλά και να αποπειραθούν να αυτοκτονήσουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της νεαρής ενήλικης ζωής τους (Ζεργιώτης, 2014).

Πέρα από τα θύματα, ο σχολικός εκφοβισμός έχει σοβαρές επιπτώσεις και στους μαθητές-θύτες. Όσον αφορά τις άμεσες συνέπειες, τα παιδιά που εκφοβίζουν κινδυνεύουν από πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, φυγή από την οικογενειακή εστία και υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010). Ακόμη, εμφανίζουν δυσκολίες διαχείρισης του θυμού τους, και αντιμετωπίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ντίντα, 2015).

Όσον αφορά τις μακροπρόθεσμες συνέπειες, τα παιδιά-θύτες βάσει των ερευνών έχουν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν παραβατικοί ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά, να οδηγηθούν στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και στην εγκληματικότητα (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010· Καραβόλτσου, 2013). Πρόκειται για άτομα παρορμητικά και επιθετικά, που δεν μπορούν να αποδεχτούν τον εαυτό τους και πολλές φορές καταλήγουν στην κακοποίηση των συντρόφων και των παιδιών τους (Καραβόλτσου, 2013· Τσελεπίδη, 2019).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι συχνά ολέθριες για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Ακόμη και οι παρατηρητές βιώνουν τις επιπτώσεις του φαινομένου, καθώς απευαισθητοποιούνται και εξοικειώνονται με καταστάσεις βίας και πρόκλησης πόνου. Επιπλέον, ενδέχεται να αισθάνονται φόβο και ενοχές ή τύψεις επειδή δεν κάνουν κάτι για να σταματήσουν τον εκφοβισμό και γενικότερα ενδέχεται να παρουσιάσουν μειωμένο ενδιαφέρον ή απόσπαση προσοχής από τη μαθησιακή διαδικασία (www.stop-bullying.gr).

5. Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού

5.1 Πρόγραμμα Olweus

Ο DanOlweus ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την πρόληψη του εκφοβισμού, το οποίο εφάρμοσε ήδη από τη δεκαετία του ‘80 στη Νορβηγία. Το πρόγραμμα ονομάστηκε «OlweusBullyingPreventionProgram» (OBPP) και αργότερα απέκτησε διεθνή αναγνώριση καθώς εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται ως σήμερα σε σχολεία από όλον τον κόσμο.

Πρώτα, διεξάγεται έρευνα με το ερωτηματολόγιο του Olweus προκειμένου να εκτιμηθεί η έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο προτού εφαρμοστεί η παρέμβαση (Ασημόπουλος, 2014·Olweus,1993).

Έπειτα ακολουθεί η παρέμβαση που γίνεται σε τέσσερα επίπεδα. Αρχικά, στο σχολικό επίπεδο, έπειτα σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο, μέσα από συζητήσεις με το θύτη, το θύμα και τις οικογένειές τους. Τέλος, σε επίπεδο κοινότητας πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και να παρέχεται υποστήριξη στους μαθητές.

Το εν λόγω πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί ως άκρως αποτελεσματικό καθώς φαίνεται πως τα ποσοστά των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν θυματοποιηθεί μειώνονται σε ποσοστό τουλάχιστον 50% μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Ακόμη,

σημειώνεται μείωση όλων των μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως του βανδαλισμού, των κλοπών και του σκασιαρχείου, ενώ παράλληλα παρατηρείται γενικότερη βελτίωση του κλίματος του σχολείου και των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου του Ιδρύματος Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, 2015).

5.2 Πρόγραμμα KiVa

Το πρόγραμμα KiVa σχεδιάστηκε από το Πανεπιστήμιο Turku της Φινλανδίας με τη χρηματοδότηση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και στηρίχθηκε σε δεδομένα ερευνών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Σήμερα η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων της Φινλανδίας είναι εγγεγραμμένη στο εν λόγω πρόγραμμα και κατατίθεται ετήσια ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος από κάθε σχολείο ξεχωριστά μέσω των διαδικτυακών εργαλείων που παρέχονται από το πρόγραμμα KiVa. Τα ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του προγράμματος, που συλλέχθηκαν έπειτα από δεκαετίες ερευνών σε πληθώρα σχολείων, δείχνουν ότι τόσο στη Φινλανδία όσο και στις άλλες χώρες όπου έχει εφαρμοστεί μειώθηκαν σημαντικά τα ποσοστά των μαθητών που ανέφεραν ότι υφίστανται εκφοβισμό, βελτιώθηκαν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ελαττώθηκε σημαντικά το άγχος και τα συμπτώματα κατάθλιψης.

5.3 Προγράμματα Daphne

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδότησε τα προγράμματα Daphne I από το 1997 έως το 2003, Daphne II από το 2004 έως το 2007 και Daphne III από το 2007 έως το 2013, τα οποία είχαν σκοπό να προστατέψουν τα παιδιά, τους νέους και τις γυναίκες από κάθε είδους βία, είτε πρόκειται για σεξουαλική είτε για ενδοοικογενειακή είτε για σχολική. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών αναπτύχθηκαν δράσεις για την πρόληψη της βίας, την παροχή βοήθειας στα θύματα και την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Ακόμη, δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Εκφοβισμού (EAN-European Anti-bullying Network) με συντονιστή το Χαμόγελο του Παιδιού, ο διαδικτυακός τόπος www.anti-bullying.eu, ο οποίος αποτέλεσε σημείο αναφοράς και πληροφόρησης για το φαινόμενο του εκφοβισμού για ολόκληρη την Ευρώπη.

5.4 Πρόγραμμα «STOP! Στην Ενδοσχολική βία»

Με πρωτοβουλία της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. πραγματοποιήθηκε και το ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης με τίτλο "STOP! Στην Ενδοσχολική βία», το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές Δ', Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού. Στο πλαίσιο της δράσης αυτής διεξήχθη αρχικά έρευνα με στόχο την εκτίμηση της έκτασης του προβλήματος στα σχολεία, ενώ στη συνέχεια οργανώθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σχεδιάστηκαν εγχειρίδια με υλικό για να αξιοποιηθούν στην τάξη. Από το 2011 έως το 2013, το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε 50 δημοτικά σχολεία της Αττικής και με βάση την αξιολόγηση που ακολούθησε ελάττωσε τα περιστατικά εκφοβισμού, ενίσχυσε την κατανόηση του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς και βελτίωσε το κλίμα του σχολείου, κάνοντας τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς μέσα σε αυτό.

5.5 Προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) είναι ουσιαστικά μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων με ειρηνικό τρόπο με τη βοήθεια ειδικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών ή μαθητών που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές. Η πρώτη εφαρμογή των

προγραμμάτων διαμεσολάβησης συνομηλίκων υλοποιήθηκε στις ΗΠΑ το 1984, ενώ έκτοτε εξαπλώθηκαν στην Αμερική και την Ευρώπη, μέχρι που έφτασαν να εφαρμόζονται και στη χώρα μας το 2006 (Αρτινοπούλου, 2010).

Τα προγράμματα που χρησιμοποιούν τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης στοχεύουν στη μείωση της βίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, στην απαλλαγή του εκπαιδευτικού από το ρόλο του «αστυνόμου» που προσπαθεί να επιβάλλει την τάξη και να πειθαρχήσει τους μαθητές, τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος στο οποίο οι μαθητές μπορούν αυτόνομα να επιλύουν τα προβλήματα και τις διαφορές τους και την εκπαίδευση των μαθητών σε μια στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων που μπορούν να υιοθετήσουν στο μέλλον (Αρτινοπούλου, 2010· Ασημόπουλος, 2014).

Β' μέρος – Ερευνητικό

6. Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την περιγραφή και κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των προσωπικών βιωμάτων. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου επιτρέπει τη λεπτομερή διερεύνηση και σε βάθος κατανόηση των επιμέρους πτυχών ενός πολυπαραγοντικού φαινομένου, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Στόχος της ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι η καταγραφή, η ερμηνεία και η ανάλυση των βιωμάτων και των νοημάτων που έχουν οι συμμετέχοντες για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Creswell & Creswell, 2018; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την περιγραφή και κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των προσωπικών βιωμάτων. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου επιτρέπει τη λεπτομερή διερεύνηση και σε βάθος κατανόηση των επιμέρους πτυχών ενός πολυπαραγοντικού φαινομένου, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Στόχος της ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι η καταγραφή, η ερμηνεία και η ανάλυση των βιωμάτων και των νοημάτων που έχουν οι συμμετέχοντες για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Creswell & Creswell, 2018; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

7. Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν μέσω συνεντεύξεων οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν εφαρμόσει προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού στην τάξη τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών. Πιο αναλυτικά, η έρευνα πραγματοποιείται σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, που εφαρμόζουν ήδη υπάρχοντα ή και δικά τους ολοκληρωμένα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού με τους μαθητές τους.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται: α) να διερευνηθούν τα στοιχεία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών, β) να εντοπιστούν οι αδυναμίες, δηλαδή τα στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώσουν για τη μελλοντική εφαρμογή των προγραμμάτων τους και γ) να αναδυθούν οι πιθανές ανάγκες υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να καταπολεμήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

8. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

α) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο;

β) Ποια είναι τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων και ποια τα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους;

γ) Ποιες είναι οι αδυναμίες των προγραμμάτων;

δ) Ποιες ανάγκες υπάρχουν και ποιες αλλαγές χρειάζεται να γίνουν προκειμένου να ενισχυθεί η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να καταπολεμήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, στην αρχή της συνέντευξης ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές – επιμορφώσεις τους. Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων και να διορθωθούν τυχόν ασάφειες, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις προτού ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων.

9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ατομικής συνέντευξης, η οποία είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος για την καταγραφή και την κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών και βιωμάτων και χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, η οποία αποτελείται από μερικές προκαθορισμένες ερωτήσεις που καλύπτουν τα βασικά θέματα της μελέτης αλλά και από μερικές ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

10. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθένας από τους οποίους έχει εφαρμόσει στην τάξη του ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν εννέα (9) γυναίκες (ποσοστό 75%) και τρεις (3) άντρες (ποσοστό 25%) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 32 έως 58 έτη, με πέντε (5) από αυτούς να είναι άνω των πενήντα (50) ετών (ποσοστό 41,6%), τρεις (3) να είναι από σαράντα (40) έως πενήντα (50) ετών (ποσοστό 25%) και τέσσερις (4) να είναι από τριάντα (30) έως σαράντα (40) ετών (ποσοστό 33,3%). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, δύο (2) συμμετέχοντες έχουν πάνω από τριάντα (30) έτη εργασίας στην εκπαίδευση (ποσοστό 16,6%), πέντε (5) έχουν από είκοσι (20) έως είκοσι πέντε (25) έτη (ποσοστό 41,6%), δύο (2) έχουν δεκαπέντε (15) έτη (ποσοστό 16,6%), δύο (2) συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από πέντε (5) έως δέκα (10) έτη (ποσοστό 16,6%) και μία (1) συμμετέχουσα έχει προϋπηρεσία κάτω από πέντε (5) έτη. Τέλος, ως προς τις σπουδές και τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει όλοι (ποσοστό 100%) είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικών, τέσσερις (4) συμμετέχοντες έχουν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό σχετικό με την εκπαίδευση (ποσοστό 33,3%), τρεις (3) συμμετέχοντες έχουν πραγματοποιήσει και διδακτορικό στην εκπαίδευση (ποσοστό 25%), ενώ έξι (6) συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει ετήσια σεμινάρια

επιμόρφωσης στον τομέα της εκπαίδευσης (ποσοστό 50%). Μόνο τρεις (3) συμμετέχοντες δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση πέρα από τις προπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά (ποσοστό 25%), ενώ μόνο μία (1) συμμετέχουσα έχει λάβει και μετεκπαίδευση καθώς είχε αποφοιτήσει από παιδαγωγική ακαδημία (ποσοστό 8,3%).

11. Μέθοδος ανάλυσης

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία αναφέρεται στον εντοπισμό και στη συστηματική καταγραφή και κωδικοποίηση των επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων ή αλλιώς θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις (Braun&Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2018).

12. Ευρήματα - Συμπεράσματα

Σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να εφαρμόζουν πρόγραμμα για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού αφού έχουν εμφανιστεί περιστατικά, με σκοπό να τα αντιμετωπίσουν. Με άλλα λόγια, αποδεικνύεται, όπως και σε προηγούμενες μελέτες (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015; Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2016), ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αντιμετώπιση των μεμονωμένων επεισοδίων παρά στην πρόληψη της εκδήλωσης του φαινομένου, παρόλο που έχει αποδειχθεί επανειλημμένα πως η πρόληψη συνιστά την καλύτερη μορφή καταπολέμησης του φαινομένου (Besag, 1989; Olweus, 1993).

Όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των προγραμμάτων, οι βιωματικές δραστηριότητες φαίνεται να βρίσκονται στην κορυφή της λίστας, αφού εμπλέκουν τους μαθητές στο μέγιστο βαθμό και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Αναδεικνύεται, ακόμη, η ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των γονέων σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, ώστε να είναι σε θέση να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να συνδράμουν στην προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου συνεχίζοντας το έργο στο σπίτι. Άλλωστε η σημασία της συμμετοχής των γονέων επιβεβαιώνεται και από τα πιο γνωστά και επιτυχημένα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, όπως το Olweus Bullying Prevention Program και το KiVa, που επιδιώκουν τη συστημική προσέγγιση και δίνουν έμφαση στην ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων (Olweus, 1993; https://www.kivaprogram.net).

Πέρα όμως από τα πλεονεκτήματα των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα μειονεκτήματά τους. Τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν είχαν διάρκεια από μερικούς μήνες έως ένα σχολικό έτος, καθώς δεν υπήρχε συνέχεια στις επόμενες τάξεις. Αυτή η αποσπασματικότητα, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα των προγραμμάτων αυτών, που οδηγεί σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Ακόμη, στα αδύναμα στοιχεία των προγραμμάτων πολλοί εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν την αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών αλλά και με σχολικό ψυχολόγο, η οποία αποδίδεται στην ανεπαρκή στελέχωση των σχολείων ως προς το εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό.

Συνοπτικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να διεξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στοιχεία, όπως οι βιωματικές δραστηριότητες και η συμμετοχή των γονέων, συμβάλλουν σημαντικά στην

αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, ενώ στοιχεία όπως η αποσπασματικότητα, η χαμηλή συχνότητα και η έλλειψη συμμετοχής ειδικών στα προγράμματα, μειώνουν την αποτελεσματικότητα. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες αυτές, χρειάζεται να γίνει αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα η διδακτέα ύλη χρειάζεται να μειωθεί σημαντικά και να επικεντρωθεί σε περισσότερο ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο, θα δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με δράσεις και προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και βελτιώνουν το κλίμα της τάξης, λειτουργώντας προληπτικά ως προς την εμφάνιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Επιπλέον, επιτακτική είναι η ανάγκη παροχής υποχρεωτικής και δωρεάν επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός αλλά και άλλα φαινόμενα που εκδηλώνονται στο σύγχρονο σχολείο. Ακόμη, όσον αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού γίνεται έκκληση από τους εκπαιδευτικούς για παροχή ενός υποστηρικτικού δικτύου, που συμπεριλαμβάνει σχολικούς ψυχολόγους και σχολικούς συμβούλους, διαθέσιμους καθημερινά και σε κάθε σχολείο, προκειμένου να προσφέρουν την απαραίτητη καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς.

Προτείνεται, παράλληλα, μέριμνα για την εισαγωγή σταθερών προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού σε όλες τις τάξειστου δημοτικού σχολείου, έτσι ώστε να υπάρχει συνέπεια και συνέχεια των δράσεων καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών, με απώτερο σκοπό την εδραίωση των εμπειριών και των γνώσεων που οι μαθητές αποκτούν μέσα από τα προγράμματα αυτά. Τέλος, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών τους αλλά και με εξωτερικούς φορείς και ειδικούς που διατίθενται να οργανώσουν ημερίδες και δράσεις σε συνεργασία με το σχολείο. Οι ίδιοι θεωρούν πως αυτά τα στοιχεία θα συμβάλουν στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων που εφαρμόζουν. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο συντονισμός ολόκληρης της σχολικής μονάδας για τη στήριξη των εκπαιδευτικών, που έχει ήδη συνδεθεί με χαμηλότερα ποσοστά εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού (Espelage, Polanin, & Low, 2014), φαίνεται να αποτελεί κεντρικό αίτημα για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β., Ι. (2016). Πανελλήνια έρευνα για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 36–44.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα.

Ζεργιώτης, Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης περιφέρειας δημοτικής εκπαίδευσης Αττικής. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 181–217.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας

Καραβόλτσου, Α., Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός. Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου του Ιδρύματος Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2015). Επιμορφωτικό Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: Από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Νίκα, Β. (2016). Bullying στο ελληνικό σχολείο: Τα παιδιά μιλούν…. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ντίντα, Α. (2015). Σχολική επιθετικότητα- Ενδεικτική διδακτική πρόταση για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα βιωματικής παρέμβασης για μαθητές δημοτικού. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.

Ονουφρίου, Μ. (2022). Αύξηση περιστατικών σεξουαλικού εκφοβισμού. Η Σημερινή. 28 Φεβρουαρίου 2022.

Παπαλαζάρου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2016). Αιτίες σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου. Επιστημονική επετηρίδα - Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ (Επιμ. Μ. Κοσμίδου, Ε. Γωνίδα, Δ. ΞΑνθοπούλου & Ε. Αρετούλη), τομ.ΙΑ [2016], 118-147.

Τρίγκα - Μερτίκα, Ε., Δ. (2015). Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση, αναγνώριση κι αντιμετώπιση και στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσελεπίδη, Χ. (2019). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη διαχείρισή του. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Ξενόγλωσση

Besag, V., E. (1989). Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management. Milton Keynes: Open University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. Teaching and Teacher Education, 51, 191-202.

Creswell, J., W., & Creswell, J., D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Fifth Edition. Los Angeles: SAGE Publications.

Espelage, D., L., Polanin, J., R., & Low, S., K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. School Psychology Quarterly, 29(3), 287–305.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Rigby, K. (1996) Bullying in schools and what to do about it. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις (Μτφρ. Βασιλική Δόμπολα). Αθήνα: Τόπος – Μοτίβο εκδοτική.

Η συμβολή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης στη δημιουργία διαφορετικών ειδών εργασιών σε πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας

Πατσιλιά Παρασκευή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση για τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του παιδιού και την προστασία του εαυτού τους, η οποία διαρθρώνεται σύμφωνα με τους βασικούς οριζόντιους προσανατολισμούς των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και περιλαμβάνει τόσο τον σχεδιασμό όσο και την ανάλυση των δομικών στοιχείων της προτεινόμενης διδασκαλίας. Ειδικότερα, η πρόταση επικεντρώνεται σε συμμετοχικές βιωματικές και γλωσσικές δραστηριότητες και στοχεύει στην γνωριμία των μαθητών/τριων με ποικίλα είδη εργασιών του νέου πολυτροπικού περιβάλλοντος επικοινωνίας. Η διδακτική πρόταση, υιοθετεί τη φιλοσοφία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης για τη διδαχή της γλώσσας, την εφαρμογή θεωρήσεων του Οπτικού Γραμματισμού, τις γλωσσικές και πολιτισμικές προσωπικές αφηγήσεις των μαθητών/τριων και αποσκοπεί στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της καλλιέργειας της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων. Επιπρόσθετα, επιχειρηματολογεί υπέρ της οικοδόμησης επικοινωνιακών και διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες και υποστηρίζει την ανάπτυξη σκέψεων, συναισθημάτων, ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων μέσω αυθεντικών καταστάσεων και παραγωγής πρωτότυπων έργων. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις, αναγνωρίζουν διαφορετικές στρατηγικές για την

επίλυση ενός προβλήματος, λαμβάνουν αποφάσεις, έρχονται σε επαφή με την πραγματική χρήση της γλώσσας, αξιοποιούν τη δημιουργική χρήση της είτε προφορική είτε γραπτή είτε ψηφιακή και αξιολογούνται με βάση το αποτέλεσμα του παραχθέντος έργου τους. Κατά την διεξαγωγή του έργου καλλιεργούνται οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών/τριων, ενεργοποιούνται οι επικοινωνιακοί πόροι τους οποίους έχουν στη διάθεσή τους, στοχεύοντας στην παραγωγή νοήματος. Η διάθεση των επικοινωνιακών πόρων δραστηριοποιεί και ενισχύει διαπολιτισμικές και διαγλωσσικές δράσεις και τους εξασφαλίζει τη διαπραγμάτευση της πολιτισμικής και κοινωνικής τους εμπειρίας, πιστοποιώντας παράλληλα το γλωσσικοπολιτισμικό υπόστρωμά τους.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας, Οπτικός Γραμματισμός, Εργασιοκεντρική Προσέγγιση, Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

Abstract

This paper presents a proposal for teaching children's rights and protecting themselves, which is structured according to the main horizontal orientations of the New Analytical Curriculum and includes both the design and the analysis of the structural elements of the proposed teaching . In particular, the proposal focuses on participative experiential and linguistic activities and aims to acquaint students with various types of tasks in the new multimodal communication environment. The teaching proposal adopts the philosophy of the work-centered approach to language teaching, the application of Visual Literacy considerations, the linguistic and cultural personal narratives of the students and aims to strengthen critical ability and the cultivation of problem-solving skills.Additionally, it argues for the building of communicative and interpersonal relationships and collaborations between the participants in the activities and supports the development of thoughts, feelings, interpretations and value judgments through authentic situations and the production of original works. At the same time, students are involved in realistic situations, recognize different strategies for solving a problem, make decisions, come into contact with the real use of language, make use of its creative use whether oral, written or digital and are evaluated based on the result of their produced work. During the project, the receptive and productive skills of the students are cultivated, the communicative resources available to them are activated, aiming at the production of meaning. The availability of communication resources activates and strengthens intercultural and interlinguistic actions and ensures the negotiation of their cultural and social experience, while certifying their linguistic and cultural background.

Keywords: Multimodal Communication Environment, Visual Literacy, Task-Centered Approach, Problem Solving Strategies

1.Μεθοδολογία ανάπτυξης της διδακτικής πρότασης

Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδιασμού στηρίζεται στην εργασιοκεντρική προσέγγιση (task–based language approach, approche actionnelle), κατά την οποία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσω της διερεύνησης τρόπων επίλυσης ενός προβλήματος και της επιλογής κατάλληλων εργασιών προς την επίτευξη του στόχου. Το παραγόμενο έργο είτε γλωσσικού είτε γενικότερου κοινωνικού είδους (Ellis, 2003, 2009˙ Samuda & Bygate, 2008˙ van den Branden 2006), καθώς και η αντίληψη, λειτουργία και κατασκευή γλώσσας προάγουν ένα νόημα λειτουργικού χαρακτήρα σε αντιδιαστολή με την κοινωνική θέση του ευρύτερου έργου–στόχου. Ταυτοχρόνως, αναδεικνύεται η γνώση των κοινωνικών διεργασιών κατά τις οποίες

παράγεται δράση για την πρόοδο του έργου–στόχου (van den Branden, Bygate & Norris, 2009) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Εργασιοκεντρική Προσέγγιση στη διδασκαλία	Προκαταρκτική εργασία: Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση-Εισαγωγή στη νέα γνώση Εργασία: Παραγωγή του νέου υλικού Μετα-εργασία: Εστίαση στο παραχθέν υλικό και εύρεση τρόπων παρουσιάσής του Μετα- εργασία: Ποικίλες Ασκήσεις

Πηγή: Τροποποίηση από (Nunan, 2010)

Στην εργασιοκεντρική μάθηση οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με θέματα και προβλήματα για τα οποία αναζητούν λύσεις, η μάθηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά παράγει προϊόντα χρήσιμα και ουσιαστικά και λειτουργεί ως προπονητική διαδικασία, προετοιμάζοντας τους για μελλοντικές καταστάσεις. Η ενεργητική μάθηση κατέχει κεντρικό ρόλο στη συγκεκριμένη προσέγγιση, διότι ο μαθητής/τρια σχεδιάζει τη δράση του για ένα θέμα προς επίλυση, εφαρμόζει το σχέδιο δράσης του, αναστοχάζεται σχετικά με τηδιαδικασία μάθησης και προβαίνει στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Συνάμα, οι παιδαγωγικές δημιουργίες προκαλούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις και τους εμπλέκουν σε πραγματικές καταστάσεις προσομοιωτικού περιεχομένου με θέματα τα οποία αντλούνται από την καθημερινή ζωή τους. Η χρήση επομένως ενός πολυτροπικού κειμένου είναι καίριας σημασίας στην εργασιοκεντρική διδασκαλία, διότι αξιοποιούνται ποικίλες αφορμήσεις διερεύνησης του νοήματος αναλόγως με τις εμπειρίες γραμματισμού, το γνωστικό υπόβαθρο και τα μέσα του κάθε εκπαιδευόμενου. Κατά την διεξαγωγή του έργου καλλιεργούνται οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών/τριων, ενεργοποιούνται οι επικοινωνιακοί πόροι τους οποίους έχουν στη διάθεσή τους, στοχεύοντας στην παραγωγή νοήματος (Ellis, 2009). Η διάθεση των επικοινωνιακών πόρων δραστηριοποιεί και ενισχύει διαπολιτισμικές και διαγλωσσικές δράσεις και τους εξασφαλίζει τη διαπραγμάτευση της πολιτισμικής και κοινωνικής τους εμπειρίας, πιστοποιώντας παράλληλα το γλωσσικοπολιτισμικό υπόστρωμά τους. Σημαντική πτυχή, τέλος της εργασιοκεντρικής μάθησης είναι η σκέψη, η κατανόηση (γνωστικές λειτουργίες) η διάδραση και η συνέργεια με σκοπό την επίτευξη κοινωνικών προθέσεων και όχι απλώς την επικοινωνία με τον συνομιλητή (Puren, 2003).

1.2 Η οργάνωση της τάξης

Η τάξη προτείνεται να οργανωθεί σε γωνίες ενδιαφέροντος ανάλογα και με τις επιμέρους δραστηριότητες. Θα ήταν αποτελεσματικό να δημιουργηθεί γωνιά συζήτησης, γωνιά εργασίας, γωνία εφαρμογής των δραστηριοτήτων (κυκλική διάταξη των καθισμάτων, όταν απαιτείται), γωνιά πολυμέσων και γωνιά με πίνακες ανακοινώσεων για ανάρτηση βοηθητικού υλικού ή μαθητικών εργασιών. Στον πίνακα κοντά στη γωνιά της συνομιλίας και της ανταλλαγής απόψεων θα ήταν αποδοτικό να τοποθετηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης στον οποίο θα απεικονίζονται τα δικαιώματα του παιδιού, καθώς και ένα διάγραμμα καταγραφής των ερωτήσεων ή παρανοήσεων των μαθητών/τριων σχετικά με το θέμα εργασίας, όπως επίσης των πηγών αναζήτησης πληροφοριών του θέματος, τις οποίες έχουν προτείνει οι ίδιοι. Οι ρόλοι των μαθητών/τριών ενίοτε εναλλάσσονται ανάμεσα στα ζεύγη ή μέσα στις μικρές ομάδες, σύμφωνα με τις ανάγκες και την επίτευξη του στόχου της εργασίας που διεξάγεται.

1.3 Ο ρόλος των μαθητών/τριων

Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά και με βιωματικό τρόπο σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Παίρνουν μέρος σε εργασίες με ουσιαστικό για εκείνους νόημα και συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και τους παρέχουν ευκαιρίες χρηστικού και παραγωγικού περιεχομένου για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Nunan, 2010).

Βρίσκονται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών εργασιών και καθοδηγούν ενεργά την επιλογή των διαφορετικών δραστηριοτήτων για την προσέγγιση του θέματος που σχετίζεται με την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, την εξερεύνηση των δικαιωμάτων του παιδιού και την προστασία του εαυτού τους. Επιπλέον, κάνουν χρήση της γλώσσας με σκοπό να συζητήσουν και να εκφράσουν απόψεις για την καθημερινή τους ζωή και τις ανάγκες ή επιθυμίες τους, να νικήσουν τον φόβο της αποτυχίας, να αποκτήσουν εμπειρία σε επικοινωνιακές περιστάσεις (ομιλία-συνομιλία) και να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριων ενισχύεται μέσα από την ανάθεση ποικίλων ατομικών ή ομαδικών εργασιών, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν επικοινωνιακούς δεσμούς και να καλλιεργήσουν δεξιότητες σκέψης. Μαθαίνουν πώς να θέτουν ερωτήσεις, πώς να προχωρούν σε διαπραγμάτευση του νοήματος,πώς να δημιουργούν σχέσεις αλληλεπίδρασης και πως να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Η διδασκαλία της γλώσσας πραγματοποιείται μέσω ενός τελικού στόχου, ο οποίος διασπάται σε μικρότερες εργασίες οι οποίες αναφέρονται στην πολυτροπικότητα, στη γραμματική, στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, στο λεξιλόγιο, στην έκφραση ή στη μη λεκτική επικοινωνία και στη χρήση της τεχνολογίας. Οι βιωματικές και γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται με την αναζήτηση της γνώσης μέσω έντυπων ή διαδικτυακών πηγών (με προτάσεις και των ίδιων για την αναζήτηση του υλικού), μέσα από δραστηριότητες προσομοίωσης, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, μέσω της αφήγησης ιστοριών, τη δημιουργία αφηγηματικών κειμένων, τη χρήση δημιουργικής γραφής, τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, καθώς και τις εικαστικές δημιουργίες. Οι μαθητές/ τριες αναλαμβάνουν δράση μαθαίνοντας για τα δικαιώματά τους, μαθαίνουν να προστατεύουν τον εαυτό τους όταν βρεθούν σε δύσκολες καταστάσεις και αποδέχονται το γεγονός ότι η φωνή τους έχει δύναμη.

1.4.Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με την εργασιοκεντρική προσέγγιση είναι κυρίως διαμεσολαβητικός. Η εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος με κατάλληλα και επαρκή υλικά και μέσα διδασκαλίας, το οποίο αφορά όλους και μπορούν όλοι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (συμπερίληψη). Παράλληλα, προτείνει εργασίες και εφαρμόζει δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαθεματκού ενδιαφέροντος. Επίσης, παρέχει τα κατάλληλα μαθησιακά εργαλεία στους μαθητές/τριες, ώστε να εξελιχθούν και ως μαθητές/τριες και ως άτομα. Τους προσφέρει κίνητρα σύμφωνα με τις ανάγκες τους, ώστε να είναι περισσότερο δημιουργικοί, παραγωγικοί και πρωτότυποι, δίνοντάς τους παράλληλα την ευκαιρία να διατηρούν την αφοσίωσή τους και τη δέσμευσή τους στην εφαρμογή των εργασιών και τους στηρίζει μαθησιακά και ψυχολογικά στην κατανόηση και αντίληψη των νοημάτων και εννοιών. Δημιουργεί μέσα στην τάξη το ανάλογο κλίμα, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται άνετα και ασφαλείς για να είναι ικανοί να αναλάβουν ρίσκα και πρωτοβουλίες (κάνοντας χρήση των υπαρχουσών γλωσσικών δεξιοτήτων για να αναπτύξουν διάλογο ή να επιδοθούν στη λύση ενός προβλήματος). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του καθοδηγητή, του συμβούλου,του υποστηρικτή της μάθησης, όταν το απαιτεί η επικοινωνιακή περίσταση και παρέχει ανατροφοδοτική δράση. Προτρέπει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν

δυνατότητες συνομιλίας με επιχειρηματολογικό λόγο ή λόγο πειθούς και να εμπλακούν σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και όχι μόνο γραμματικής. Με αυτό τον τρόπο το μαθησιακό περιβάλλον μετατρέπεται σε περιβάλλον εμπειριών, κινήτρων και γλωσσικών ερεθισμάτων μέσα στο οποίο ο μαθητής/τρια δρα πειραματικά, εξερευνητικά και δημιουργικά, εκφράζει απόψεις και ιδέες, αναλαμβάνει ευθύνες και ρόλους και συνοικοδομεί τα νοήματα, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια κριτική σκέψης και στην ενδυνάμωση της μεταγνώσης.

Κατά τη διάρκεια της μετα- εργασίας βέβαια, αναλαμβάνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού είτε για να διορθώσει τυχόν λάθη ή να αναλύσει τις δυσκολίες και τα εμπόδια με τα οποία ήρθε αντιμέτωπη η σχολική τάξη κατά τη διάρκεια εφαρμογής των εργασιών στα προηγούμενα στάδια. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών και δραστηριοτήτων παρατηρεί τους μαθητές/τριες και καταγράφει στο ημερολόγιο τον ρυθμό, τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται και τον τρόπο αντίδρασης στις δυσκολίες των εργασιών, ώστε να είναι σε θέση να χαρτογραφήσει το επίπεδο ετοιμότητά τους, με αποτέλεσμα να προσαρμόσει τον διδακτικό σχεδιασμό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης.

2. Η διδακτική πρόταση

2.1. Παιδαγωγικές αρχές της διδακτικής πρότασης

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε αναφορικά με την εργασιοκεντρική προσέγγιση προτείνεται μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων με διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα, οι οποίες αποσκοπούν στην γνωριμία των μαθητών/τριων με ποικίλα είδη εργασιών του νέου πολυτροπικού περιβάλλοντος επικοινωνίας και απευθύνονται κυρίως σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης. Οι εν λόγω δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν είτε μέσα στην τάξη συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς το αναλυτικό πρόγραμμα είτε στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της ομάδας και τις συνθήκες του εκάστοτε περιβάλλοντος. Επιπλέον, μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, με τις απαραίτητες προσαρμογές και αλλαγές, από εμψυχωτές και εκπαιδευτές σε δομές και προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στους επιμέρους στόχους της διδακτικής πρότασης περιλαμβάνονται επιπλέον:

- Η κατανόηση της ποικιλίας μορφών επικοινωνίας οι οποίες αλληλοεπιδρούν με την τεχνολογία της πληροφορίας και την πολυμεσική τεχνολογία
- Η καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων σχετικά με την αντίληψη των ψηφιακών τρόπων επικοινωνίας
- Η συνειδητοποίηση της σημασίας του λόγου και ως πομποί και ως παραλήπτες της ομιλίας είναι σημαντική για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή
- Η ενίσχυση της λειτουργικής γνώσης της γλωσσικής άσκησης των κοινωνικών τους επαφών
- Η αντίληψη του τριπλού ρόλο τους ως θεατές, κριτικοί και παραγωγοί πολυτροπικών κειμένων
- Η κατανόηση ότι τα γλωσσικά-γραπτά νοήματα προκύπτουν μέσα από τα οπτικά, ηχητικά, χωρικά, χειρονομικά νοήματα
- Η παραγωγή κειμένων υβριδικής μορφής

3.Περιγραφή της πρότασης

3.1.Στάδιο Προεργασίας- Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, Λεξιλόγιο

1η Διδακτική Ώρα

Ειδικοί Στόχοι:

- Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Βασικό λεξιλόγιο-Συνάψεις σχέσεων
- Παραγωγικοί μηχανισμοί (Παραγωγή -Σύνθεση)

Παρουσίαση της συγκεκριμένης δραστηριότητας στην ολομέλεια της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό.

3.2 2ο Στάδιο: Εργασία

- Προετοιμασία εργασιών: Παραγωγή προτάσεων με τη χρήση επιθέτων, τα οποία αφορούν ένα στοιχείο του χαρακτήρα τους
- Υλοποίηση προφορικών εργασιών- Μετα-εργασία: Ανακοίνωση στο σύνολο της τάξης των προτάσεων του κάθε μαθητή/τριας.

Πριν την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των επικοινωνιακών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων οι οποίες προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και των παραμέτρων που επηρεάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας. Για τον λόγο αυτό προτείνεται οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν στην δραστηριότητα με τίτλο: "Το δέντρο της γνωριμίας", η οποία βασίζεται στη συνοχή της τάξης, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, και η οποία στοχεύει στη βελτίωση της επικοινωνίας, του λεξιλογίου και της όμορφης ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη.

3ο Στάδιο- Λεξιλόγιο

3.3. 1η Μετα-εργασία- Αναστοχαστική δραστηριότητα

Παρουσίαση των προσδοκιών από τους μαθητές/τριες στην τάξη από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, παραγωγή μαθητικών δημιουργιών και ανάγνωση πρωτότυπου ποιήματος σχετικό με τη δραστηριότητα.

3.4. 2η Μετα-εργασία-Εστίαση στο λεξιλόγιο αναφορικά με την προβολή των χαρακτηριστικών του εαυτού τους στην ολομέλεια της τάξης και κατόπιν αναζήτηση συνώνυμων λέξεων (κυρίως επιθέτων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή του εαυτού) στο σχολικό λεξικό ή σε διαδικτυακό γλωσσικό λεξικό (wordreference.com).
Παράλληλα, καλούνται να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων με βάση το επίθετο το οποίο τους χαρακτηρίζει.

3.5 Σκέψεις για προέκταση των δραστηριοτήτων

Κάθε μαθητής/τρια μοιράζεται με την ομάδα τι περιμένει από τις δραστηριότητες, τι θα ήθελε να μάθει, τι εφόδια θα ήθελε να αποκτήσει. Όλες οι σκέψεις καταγράφονται στα κλαδιά του δέντρου. Στη συνέχεια ο καθένας φτιάχνει σε χαρτόνι έναν καρπό, όπου επάνω καταγράφει ένα χαρακτηριστικό του το οποίο θα είναι βοηθητικό για τη συνεργασία της ομάδας. Όλοι οι καρποί θα τοποθετηθούν στο Δέντρο της ομάδας. Στο τέλος της δραστηριότητας πραγματοποιείται ανάγνωση του ποιήματος με ηχώ (πρόκειται για στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η πρώτη ανάγνωση πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό και επαναλαμβάνεται από τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες) (Carliste & Rice, 2002) στην ολομέλεια της τάξης (όπως παρατίθεται παρακάτω), αφού πρώτα έχει αναγραφεί στον πίνακα της τάξης. Από την άλλη, για τη διδαχή της αναγνωστικής ευχέρειας χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό η τεχνική της επίδειξης φωναχτής ανάγνωσης (Blevins, 2001˙ Chard, Vaughn, & Tyler, 2002˙ Rasinski, 2003), ηοποία υποστηρίζεται μέσω των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Η επιτυχής έκβαση αυτής της τεχνικής απαιτεί αλλαγή διάταξης των καθισμάτων σε κύκλο, επισημαίνεται στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ότι η ταχύτητα ανάγνωσης δεν είναι καίριας σημασίας, αλλά το συνταίριασμα του ύφους της φωνής του αναγνώστη με το ύφος της φωνής του δημιουργού του ποιητικού λόγου. Πριν τη φωναχτή ανάγνωση των μαθητών/τριων, προηγείται η υποδειγματική ανάγνωση μέρους του ποιήματος από την εκπαιδευτικό και ζητείται πρώτα η σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές/τριες και κατόπιν η φωναχτή. Παράλληλα συνίσταται και η μαγνητοφώνηση του συγκεκριμένου ποιήματος.

4.Στάδιο πριν την ανάγνωση

4.1.Εισαγωγικές Δραστηριότητες σύμφωνα με την εργασιοκεντρική προσέγγιση

1ο Στάδιο: Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση-Προκαταρκτική εργασία - Προεργασία

2η Διδακτική Ώρα

Ειδικοί Στόχοι:

- Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου

Πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με θέμα τα δικαιώματα του παιδιούμέσω καταιγισμού ιδεών (Ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών; Γνωρίζετε κάποια απόαυτά; Ποια θεωρείτε πιο σημαντικά;), στοχεύοντας στην ενίσχυση της επικοινωνίας και στηνκαλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων.

4.2. 2ο Στάδιο: Εργασία:

Ειδικοί Στόχοι:

- Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
- Παραγωγή γραπτού λόγου

Διανέμεται φυλλάδιο (βλέπε συνημμένο υλικό-Φύλλο εργασίας 1) με στόχο την πρόγνωση εκ μέρους των μαθητών/τριων για τις πληροφορίες τις οποίες θα αντλήσουν από την αφίσα, καθώς ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στην ολομέλεια της τάξης μόνο τον τίτλο της ψηφιακής αφίσας, χωρίς να υπάρχει οπτική επαφή με αυτή. Έπειτα, καταγράφουν με συνοπτικό τρόπο τις προβλέψεις τους στο φυλλάδιο.

*4.3.*1η Μετά- εργασία: Πραγματοποιείται παιχνίδι ρόλων, το οποίο ενεργοποιεί το

ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία της μάθησης (εργασιοκεντρική προσέγγιση), με σκοπό τη γνωριμία με το δικαίωμα της ασφάλειας και με σκοπό να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να ασφαλίζουν τον προσωπικό τους χώρο, ώστε να αισθάνονται ασφαλείς.

5.Αναγνωστικό Στάδιο

5.11ο Στάδιο: Προεργασία

3η Διδακτική ώρα

Ειδικοί Στόχοι:

- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Δημιουργία πολυτροπικού κειμένου

Ο/Η εκπαιδευτικός προσκαλεί τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν σε ένα λευκό χαρτί τον χάρτη της γειτονιάς τους (Δημιουργία πολυτροπικού κειμένου-Φύλλο εργασίας 2) και να κυκλώσουν πάνω στον χάρτη τα σημεία στα οποία αισθάνονται ασφάλεια και τα σημεία στα οποία αισθάνονται ανασφάλεια (Εργασία βασισμένη στη ζωή των μαθητών σύμφωνα με την εργασιοκεντρική προσέγγιση). Κατόπιν, τους ζητάει να αναλύσουν σε ένα σύντομο προφορικό κείμενο τις επιλογές τους.

5.2 2ο Στάδιο: 1η Εργασία

Ειδικοί Στόχοι:

- Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
- Παραγωγή γραπτού λόγου
- Δημιουργία εξηγητικού κειμένου

Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο προτρέπει τους μαθητές/τριες να παράγουν ένα εξηγητικό κείμενο (κείμενο με συνοχή, συνεκτικότητα και δομική αρτιότητα) το οποίο θα αναφέρεται στους λόγους στους οποίους ένα δικαίωμα είναι τόσο σημαντικό στη ζωή των παιδιών.

5.3 2η Εργασία

Ειδικοί Στόχοι:

- Καλλιέργεια μη λεκτικής επικοινωνίας
- Ανάπτυξη επικοινωνίας με τον διαπολιτισμικό άλλο (Δραστηριότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας)

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται βιωματική δραστηριότητα με τίτλο: "Εκφράζω τα συναισθήματα με το πρόσωπο και το σώμα" με σκοπό την καλλιέργεια τη μη λεκτικής επικοινωνίας και την επικοινωνία με τον διαπολιτισμικό άλλο/η.

5.4 3η Εργασία

Ειδικοί Στόχοι:

- Αναγνώριση πολυτροπικών κειμένων
- Μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, εικόνας, ήχου, κίνησης, χώρου και χρωμάτων
- Περιγραφή των ειδών των σημειωτικών συστημάτων

- Κατανόηση της πολυσημίας της εικόνας (Κυριολεκτικό ή Συμβολικό μήνυμα)

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες προτείνεται να οδηγηθούν στη γωνιά των πολυμέσων, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός θα προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα την αφίσα πολυτροπικού περιεχομένου (Η αφίσα διαθέσιμη στον παρακάτω σύνδεσμο: *"Ο Δωδεκάλογος των Δικαιωμάτων του Παιδιού"*.

Μετά την προβολή του κειμένου ως επικοινωνιακής δομής, οι μαθητές/τριες μελετούν τις σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, εικόνας, ήχου, κίνησης, χώρου και χρωμάτων και περιγράφουν τα είδη των σημειωτικών συστημάτων. Ειδικότερα, ενδεικτικές ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να τεθούν είναι:

- Ποιος/οι είναι οι δημιουργοί της ψηφιακής αφίσας;
- Σε ποιο κοινό θεωρείτε ότι απευθύνεται η συγκεκριμένη αφίσα;
- Ποιο είναι το κυριολεκτικό μήνυμα (δηλωτικό) και ποιο το συμβολικό (κωδικοποιημένο - συμπαραδηλούμενο) (Barthes, 1997), τα οποία προβάλλονται στην αφίσα;
- Ποιος είναι ο λόγος δημιουργίας αυτής της αφίσας;

Ειδικότερα κατά την μελέτη των εικόνων, ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στα παρακάτω ενδεικτικά ερωτήματα με βάση τις τρεις (αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική) μεταλειτουργίες της γλώσσας, ώστε να προσεγγίσουν με απλό τρόπο τις διαφορετικές διαστάσεις της σύνθεσης και τη σχέση της εικόνας με τις υπόλοιπα στοιχεία του πολυτροπικού κειμένου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Αναπαραστατική λειτουργία	Διαπροσωπική λειτουργία	Κειμενική λειτουργία	Σχέση λεκτικών-εικονιστικών-ηχητικών και κινητικών στοιχείων
-Τι απεικονίζεται στην εικόνα; - Τι κάνουν τα πρόσωπα τα οποία συμμετέχουν στην εικόνα; -Τι αντικείμενα διακρίνετε στην εικόνα; -Μπορείτε να περιγράψετε τα αντικείμενα σε σχέση με το σχήμα τους, το χρώμα τους και τη θέση τους στην εικόνα;	-Με ποιο τρόπο τα νοήματα συνδυάζουν πρόσωπα και αντικείμενα (Κοινωνικό νόημα) (Cope & Kalantzis, 2009). -Ποια σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα στα εικονιζόμενα στοιχεία και στους αναγνώστες της εικόνας; -Διακρίνετε χειρονομίες, εκφράσεις ή βλεμματική επαφή τα οποία έχουν ως αποδέκτες τους εικονικούς	-Υπάρχουν κάποια στοιχεία στην εικόνα τα οποία προβάλλονται περισσότερο; -Ποια είναι η θέση των στοιχείων της εικόνας (πάνω, κάτω αριστερά, δεξιά, στο κέντρο); -Παρατηρείτε κάποια σημεία στην εικόνα τα οποία είναι περισσότερο ελκυστικά για εσας; -Συγκρίνετε το μέγεθος των εικονιζόμενων στοιχείων, τη σαφήνεια,το χρώμα;	-Ποια σχέση αναπτύσσεται μεταξύ της εικόνας και των άλλων στοιχείων (λεκτικών, ηχητικών. κινητικών) -Ποια είναι η λειτουργία της εικόνας (συμπληρωματική, επεξηγηματική, διακοσμητική) -Με ποιο τρόπο πραγματοποιείται η σύνθεση των ψηφιακών νοημάτων (Οργανωτικό νόημα)(Cope & Kalantzis, 2009). -Με ποιο τρόπο συνδέονται τα επιμέρους νοήματα με

	αναγνώστες; -Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα εικονιζόμενα στοιχεία είναι κοντινός ή μακρινός; Τι μπορεί να δηλώνει αυτό; -Τα στοιχεία της εικόνας μπορούμε να τα διακρίνουμε από ψηλά ή από χαμηλά;		το γενικότερο εικονικό πεδίο (Πραγματολογικό νόημα) (Cope & Kalantzis, 2009). -Σε ποιον/α ανήκουν οι απόψεις και οι γνώμες που απεικονίζονται στη αφίσα;(Ιδεολογικό νόημα)(Cope & Kalantzis, 2009).

5.5. 4η Εργασία

Ειδικοί Στόχοι:

- Ταξινόμηση των αναγκών σε αυτές τις οποίες χρειάζονται και σε αυτές τις οποίες επιθυμούν
- Δημιουργία Λίστας

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές μαθήτριες να προβούν στην ταξινόμηση των αναγκών τους σε αυτές τις οποίες χρειάζονται και σε αυτές τις οποίες επιθυμούν και τους προτείνει να μεταφερθούν στην γωνιά εφαρμογής των δραστηριοτήτων. Έπειτα τους μοιράζει ένα λευκό χαρτί και τους προτρέπει να αποτυπώνουν στο χαρτί το σώμα τους και χωρίσουν τις ανάγκες σε αυτές τις οποίες χρειάζονται και σε αυτές που επιθυμούν.

5.6. 3ο Στάδιο- 1η Μετά-εργασία

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να μεταβούν στη γωνιά των πολυμέσων και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και άλλα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα δικαιώματα του παιδιού, βίντεο, ψηφιακά παραμύθια και τραγούδια, με σκοπό να συνηθίσουν να κάνουν ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, να προσδιορίζουν τον πομπό, τον αποδέκτη και το μήνυμα,να σχολιάζουν της περίσταση επικοινωνίας και τον σκοπό της δημιουργίας της αφίσας και να παρατηρούν τον τρόπο οργάνωσης του μηνύματος.

5.7 2η Μετα-εργασία

Οι μαθητές/τριες παραμένουν στη γωνιά των πολυμέσων και η εκπαιδευτικός τους καλεί να σχεδιάσουν με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Word Art (Διαθέσιμο στο (https://wordart.com) σύννεφα χαράς και λύπης με δικαιώματα τα οποία έχουν πραγματοποιηθεί και με αυτά τα οποία δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχα (Φύλλο εργασίας 3).

6.Στάδιο μετά την ανάγνωση

Με τη χρήση της ψηφιακής αφίσας επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τα μέσα και τις τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται με σκοπό τη δημιουργία νοήματος και την προώθηση

του επικοινωνιακού στόχου.

Στο στάδιο πριν την ανάγνωση πραγματοποιείται η αναγνώριση του πολυτροπικού κειμένου (πολυτροπική ψηφιακή αφίσα), ως ένα κείμενο το οποίο μας πληροφορεί και μας γνωρίζει κάποια από τα δικαιώματα του παιδιού με διάφορα πολυμεσικά εργαλεία (εικόνα, ήχος, κίνηση, λεξεις, χώρος). Οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε περιγραφικό προφορικό λόγο, αναλύουν τους σημειωτικούς τρόπους διαμόρφωσης νοήματος της αφίσας και εστιάζουν σε συγκεκριμένα οπτικά, λεκτικά, ηχητικά και κινητικά ερεθίσματα μέσω ερωτήσεων (Πίνακας 2), οι οποίες στοχεύουν στην αναπαραστατική, κοινωνική, οργανωτική, πραγματολογική και ιδεολογική διάσταση του νοήματος (Cope & Kalantzis, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο τίθενται επιπλέον ερωτήματα για κάθε διάσταση του νοήματος, όπως ερωτήματα που αφορούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, στην ύπαρξη και στη δράση (αναπαραστατικό νόημα), στους ρόλους των συμμετεχόντων/ουσών, στη μεταξύ τους σχέση και στην κοινωνικοποίηση του μηνύματος προς τους αποδέκτες (κοινωνικό νόημα), στο επικοινωνιακό μέσο, καθώς και στις επικοινωνιακές συμβάσεις και πρακτικές που συνέχουν τις μικρότερες νοηματικές μονάδες κάθε τρόπου (οργανωτικό νόημα), στις ενδοκειμενικές και εξωκειμενικές αναφορές του νοήματος (πραγματολογικό νόημα), στη δήλωση της στάσης των δημιουργών του κειμένου, στον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών (αντικειμενική, μονόπλευρη, αποσιώπηση οπτικών) και στον ρόλο των αποδεκτών (ιδεολογικό νόημα).

Ενδεικτικές Ερωτήσεις

- Τι παρατηρείτε στην αφίσα; Τι κάνουν τα παιδιά; Πώς παρουσιάζονται στην εικόνα;
- Η στάση του σώματός τους δείχνει κίνηση ή αδράνεια;
- Τα παιδιά έχουν άμεση βλεμματική επαφή με τους αναγνώστες της εικόνας;
- Μπορείτε να καταλάβετε τα συναισθήματα τους; Είναι χαρούμενα, λυπημένα ή δεν εκφράζεται κάποιο συναίσθημα στα πρόσωπά τους;
- Τι υπάρχει στο κέντρο της αφίσας και τι γύρω από αυτή Η αφίσα είναι χρωματιστή ή ασπρόμαυρη; Τα χρώματα τα οποία είναι φτιαγμένη η αφίσα τι συναισθήματα σας προκαλούν;
- Από τον τίτλο της αφίσας μπορείτε να αντιληφθείτε και το περιεχόμενό της;
- Ακούγοντας τη μουσική η οποία συνοδεύει την αφίσα, τι συναισθήματα σας έρχονται στον νου;
- Αναγράφεται στην αφίσα /η δημιουργός της ζωγραφιάς;
- Τι μηνύματα επιθυμούν να κάνουν γνωστά τα παιδιά στους αναγνώστες της αφίσας;

7. Στάδιο Αξιολόγησης

4η Διδακτική Ώρα

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται και σε όλες τις φάσεις εφαρμογής των δραστηριοτήτων και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αυθεντικών έργων των μαθητών/τριων στην ολομέλεια της τάξης, στους μαθητές/τριες των άλλων τάξεων του σχολείου και την ανάρτηση των έργων στο σχολικό ιστολόγιο. Η εκπαιδευτικός σε όλες τις φάσεις υλοποίησης των εργασιών έχει τον ρόλο του συμβούλου, του συντονιστή και του καθοδηγητή. Παρατηρεί τη διαδικασία με ανατροφοδοτική διάθεση και προβαίνει σε ατομικές και ομαδικές αξιολογήσεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται να δημιουργηθεί Φάκελος Εργασιών (portfolio),ο οποίος θα περιέχει τις αυθεντικές μαθητικές δημιουργίες. Επίσης, δημιουργείται πρωτότυπο ποίημα με θέμα τα Δικαιώματα του παιδιού (Δημιουργική Γραφή). Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός διανέμει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές/τριες και τους καλεί να απαντήσουν είτε προφορικά είτε γραπτά στις ερωτήσεις οι οποίες αναγράφονται στο Φύλλο (Βλέπε ενδεικτικό υλικό- Φύλλο 5). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός προσκαλεί τους μαθητές/τριες να μεταβούν στη γωνιά πολυμέσων και να

πειραματιστούν, να παίξουν και να διασκεδάσουν με ένα παιχνίδι Τενχητής Νοημοσύνης. Το Teachable Machine είναι ένα εργαλείο το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν μοντέλα μηχανικής μάθησης με εύκολο τρόπο. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης δημιουργεί με τη χρήση εργαλείων μηχανικής μάθησης και συγκεκριμένα του teachable machine, μοντέλα ήχου σχετικά με τα δικαιώματα, τα οποία προσφέρουν χαρά στα παιδιά και με τα δικαιώματα τα οποία τα προκαλούν λύπη.Ειδικότερα, εισάγονται στην εφαρμογή τρία είδη διαφορετικών ήχων και δημιουργούνται τρεις κλάσεις: ο ήχος της σιωπής, ο ήχος από το χτύπημα των ανθρώπινων χεριών και ο ήχος του σφυρίγματος. Οι οδηγίες οι οποίες δίνονται στους μαθητές/τριες είναι οι εξής:"Χτυπάω παλαμάκια και αναφέρω δικαιώματα τα οποία με χαροποιούν και "Σφυρίζω και αναφέρω δικαιώματα τα οποία μου προκαλούν λύπη". Οι μαθητές/ τριες καλούνται να χτυπήσουν παλαμάκια και να αναφερθούν σε δικαιώματα χαράς και από την άλλη να σφυρίξουν και να ονοματίσουν δικαιώματα λύπης. Πειραματίζονται με αυτόν τον τρόπο πάνω στο μοντέλο και ελέγχουν παράλληλα, αν έχει εκπαιδευτεί σωστά. Το μοντέλο στον παρακάτω σύνδεσμο Συναισθήματα χαράς και λύπης-Τεχνητή νοημοσύνη.

8. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η παρούσα πρόταση παρουσίασε τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δομικών στοιχείων της προτεινόμενης διδασκαλίας, υιοθετώντας τη φιλοσοφία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στη χρήση «καθηκόντων» (ένα είδος δραστηριότητας ή άσκησης),στα οποία δίνεται έμφαση στη μετάδοση νοήματος, χρησιμοποιεί αυθεντικά υλικά, τα οποία δεν κατασκευάζονται για την τάξη, αλλά προέρχονται από την «πραγματική ζωή», βασίζεται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, είναι μαθητοκεντρική και λαμβάνει υπόψη τις προυπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών. Παράλληλα, επικεντρώνεται στον ρόλο του εκπαιδευτή ως διαμεσολαβητή στη μαθησιακή εμπειρία. Από τα παραπάνω, είναι σαφές, ότι αυτή η μεθοδολογία παροτρύνει τους μαθητές/τριες να κινητοποιήσουν τις έννοιες που ήδη κατέχουν και μεταδίδει νόημα με τους διαθέσιμους πόρους. Οι ίδιοι καθίστανται ικανοί να συλλογιστούν διεξοδικότερα σχετικά με τη χρήση ή μη των γλωσσικών δομών κατά την διεξαγωγή της εργασίας και δε στηρίζονται στη μετάδοση γνώσεων από πάνω προς τα κάτω, από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Η έμφαση δίνεται στην αυθόρμητη, δημιουργική χρήση της γλώσσας, προφορικής, γραπτής ή ψηφιακής και η αξιολόγηση αφορμάται από το αποτέλεσμα του έργου. Σημείο αναφοράς για την υιοθέτηση της παραπάνω φιλοσοφίας στην προτεινόμενη διδακτικη πρόταση αποτέλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή τους εμπειρία, εκφέρουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και παράγουν τα δικά τους πρωτότυπα προϊόντα σε πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Η παρούσα πρόταση προορίζεται να χρησιμεύσει ως πηγή πληροφόρησης και έμπνευσης και ως πηγή αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς της τυπικής ή της άτυπης μάθησης, οι οποίοι προτίθενται να πειραματιστούν με ευέλικτες μεθοδολογίες και βιωματικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή Σταυρούλα & Νεοφύτου Λεύκιος (2017). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο

Barthes, Roland, «*Η ρητορική της εικόνας*», στου ιδίου Εικόνα-Μουσική-Κείμενο, πρόλ. Γιώργος Βέλτσος, μτφρ. Γιώργος Σπανός (Αθήνα: Πλέθρον 1997), σσ.

41-59.

Κουτσελίνη Ιωαννίδου Μαρία & Πυργιωτάκης Ιωάννης (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.* Αθήνα: Πεδίο

Ματσαγγούρας Ηλίας (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης.*

Ξενόγλωσση

Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success.* Scranton, PA: Scholastic.

Cañas, A., Coffey, J., Carnot, M., Feltovich, P., Hoffman, R., Feltovich, J., & Novak, J. (2003). *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support*. Final report to CNET. Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). *A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities.* Journal of Learning Disabilities, 35, 386-406.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *A Grammar of Multimodality*. The International Journal of Learning, 16 (2), 361–425. Retrieved from: http://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar _final.pdf
Ellis, R. (2003). *Task–based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). *Task–based language teaching: Sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics.* 19(3), 221–246.

Nunan, D. (2010). *A Task-Based Approach to Material Development. Advances in Language and Literary Studies.* 1 (2), 135.

Puren, C. (2003). P*erspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langes–cultures. Vers une perspective co–actionnelle co– culturelle.* Synergies–Monde Arabe, 1, 21–33.

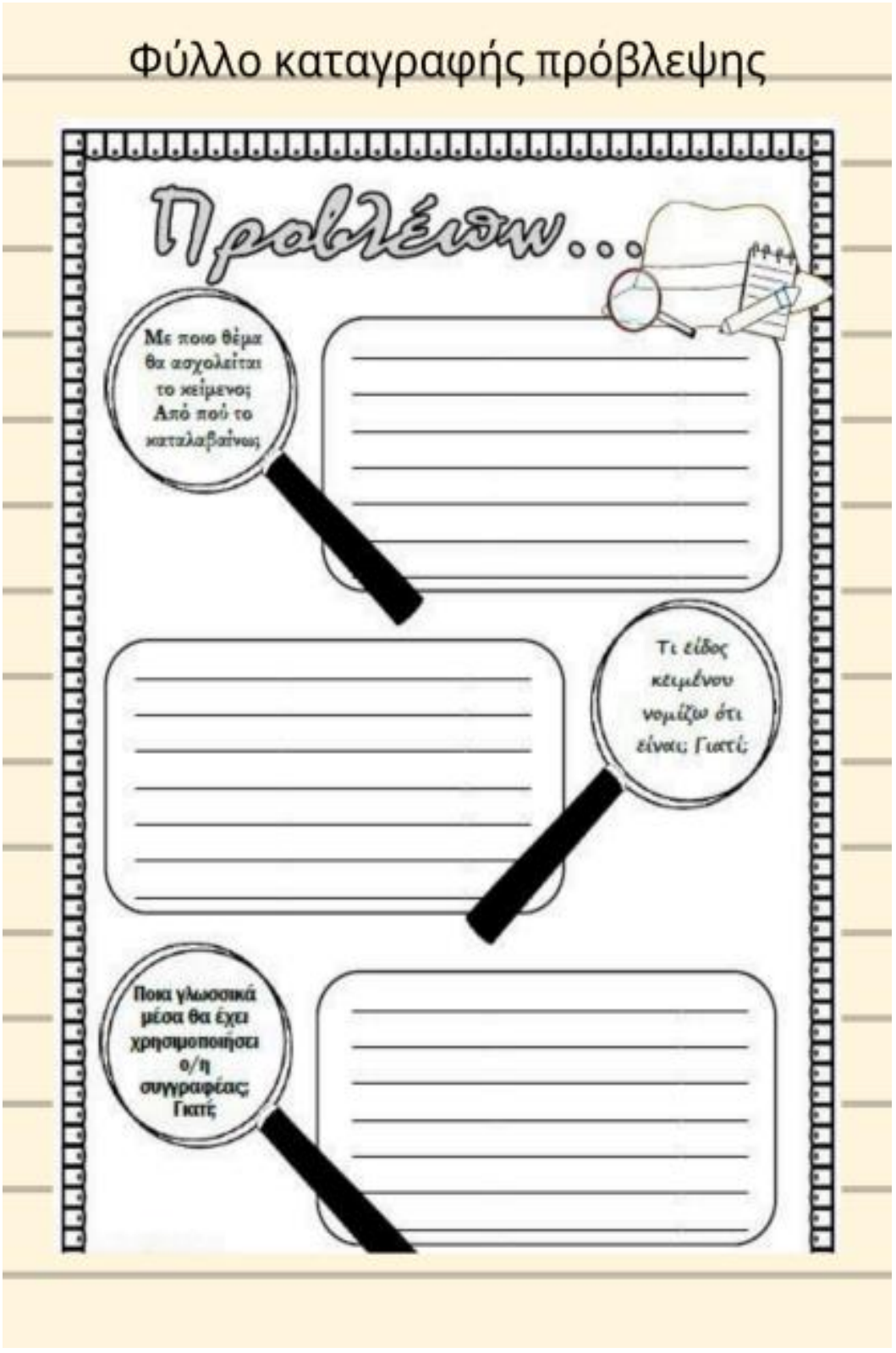
Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning.* New York: Palgrave Macmillan.

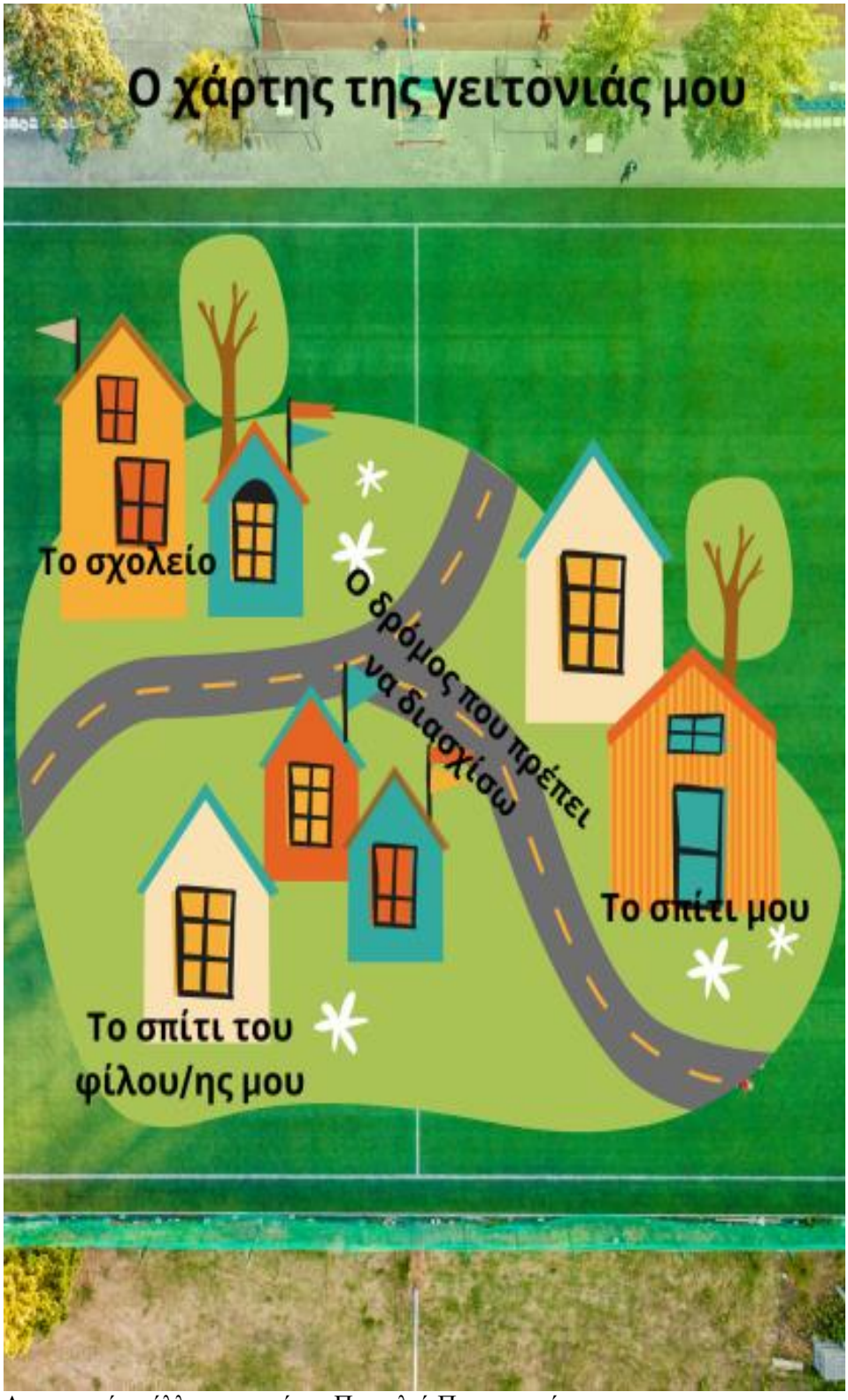
Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). *Task–based language teaching:* I*ntroducing the reader*. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task–based language teaching: A reader (pp. 1–19). Amsterdam: John Benjamin

Υλικό και φύλλα εργασίας

1. Φύλλο Καταγραφής πρόβλεψης



2. Ο χάρτης της γειτονιάς μου



Δημιουργός φύλλου εργασίας : Πατσιλιά Παρασκευή

Φύλλο εργασίας 3





Φύλλο 4. Κύβος Αναστοχασμού



Δημιουργός φύλλου εργασίας : Πατσιλιά Παρασκευή

Αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) στη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου

Σερακιώτη Δήμητρα

Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αγγελίδου Άννα

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, τα ψηφιακά μέσα και οι εφαρμογές εξελίσσονται με ραγδαίους ρυθμούς, προσφέροντας δυνατότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης, ενώ παράλληλα εγείρονται προκλήσεις σχετικά με την ιδιωτικότητα και τον εθισμό των παιδιών. Οι ΤΠΕ έχουν ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, ενώ ήδη από το 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρότεινε την αξιοποίηση του υπολογιστή με λογισμικό ευρείας χρήσης στη γλωσσική διδασκαλία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί: α) εάν και σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδασκαλία και την αξιολόγησή των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη γλωσσική διδασκαλία και β) ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση, δηλαδή εάν συνηγορούν υπέρ της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων στο σχολικό περιβάλλον ή εάν είναι καχύποπτοι απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Κατ' επέκταση, να μελετηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στη γνώση και τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης με κριτήριο το φύλο. Ως προς τη μεθοδολογία το υλικό της έρευνας προέρχεται από ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με σύγχρονες μεθόδους και δημιουργήθηκαν πίνακες συχνότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγάλο ποσοστό την Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδασκαλία και σε μικρότερο ποσοστό στην αξιολόγησή τους στο μάθημα της Γλώσσας, προτιμώντας παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Προκρίνονται εφαρμογές όπως το ChatGPT, Quizizz AI, WorldWall, Kahoot, ψηφιακά βιβλία, ενώ δεν έχουν γνώση άλλων εφαρμογών, π.χ. "Μαγικά μέσα" της Canva για τη δημιουργία εικόνων ή βίντεο, Gamma App για τη δημιουργία παρουσιάσεων και ιστοσελίδων, Pencil Box (ψηφιακός ασπροπίνακας), quiver.app. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν να έχουν θετική στάση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αισθάνονται ανασφαλείς ως προς τις γνώσεις τους σε αυτά. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές έμφυλες διαφορές στη γνώση και χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, διδασκαλία της Γλώσσας, ποσοτική έρευνα, φύλο, ψηφιακά εργαλεία

Abstract

Digital media and applications are evolving at a rapid pace, offering opportunities for effective teaching and learning. Information and communication technologies have been included in the Analytical Programs of the Primary School, with the aim of ensuring a better educational result

(Ministry of Education and Culture, 2010), while as early as 1997 the Pedagogical Institute proposed the use of the computer with widely used software in language teaching.The aim of this research is to examine: a) whether and to what extent teachers use Artificial Intelligence in the teaching and assessment of Primary Education students in language teaching and b) what is the attitude of teachers towards Artificial Intelligence in education, i.e. if they advocate the use of digital tools in the school environment or if they are suspicious of new technologies. By extension, to study if there are differences in the knowledge and use of Artificial Intelligence based on gender.Regarding the methodology, the research material comes from questionnaires that were given to Primary Education teachers and then the data was statistically processed with modern methods and frequency tables were created.The results of the research showed that teachers use Artificial Intelligence to a large extent in teaching and to a lesser extent in their assessment in the Language course,preferring traditional methods. Applications like ChatGPT, Quizizz AI, WorldWall, Kahoot, digital books are preferred, while they have no knowledge of other applications, e.g. Canva "magic tools" for creating images or videos, Gamma App for creating presentations and web pages, Pencil Box (digital whiteboard), quiver.app.Furthermore, teachers seem to have a positive attitude towards the use of digital tools as part of the educational process, but feel insecure about their knowledge of them.Finally, no significant gender differences were observed in the knowledge and use of Artificial Intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence, Language teaching, quantitative research, gender, digital tools

1. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένας μετασχηματισμός του περιεχομένου και των μέσων της γλωσσικής διδασκαλίας με την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (βλ. Γαβριηλίδου, 2024; Ghallab, 2019; Vazhayiletal., 2019; Seldon&Abidoye, 2018). Οι ΤΠΕ έχουν ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, με στόχο την εξασφάλιση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος (ΥΠΔΒΜΘ, 2010), ενώ ήδη από το 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρότεινε την αξιοποίηση του υπολογιστή με λογισμικό ευρείας χρήσης στη γλωσσική διδασκαλία (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης όπως το ChatGPT οδηγούν στη διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας για το μέλλον της εκπαίδευσης, στην οποία η αξιολόγηση θα είναι αντικειμενική και διαφοροποιημένη, έχοντας ως στόχο τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Zhai & Pellegrino, 2023; Nikolopoulouetal., 2021). Το ακρωνύμιο ChatGPT. το οποίο κυκλοφόρησε στο κοινό στις 30 Νοεμβρίου 2022, προέρχεται από το *ChatGenerativePre-trainedTransformer* και συμβολίζει ένα πρωτοποριακό γλωσσικό μοντέλο από την *OPENAI* (Montenegro-Ruedaetal, 2023, Murugesan&Cherukuri, 2023;Lock, 2022). Με απλά λόγια, το ChatGPT έχει σχεδιαστεί για να μιμείται και να δημιουργεί ανθρώπινη συνομιλία, που του επιτρέπει να αλληλεπιδρά με τους χρήστες και να εκτελεί εργασίες επεξεργασίας, όπως μετάφραση, απάντηση σε ερωτήσεις και δημιουργία προτάσεων με βάση τις προτροπές του χρήστη (Zhai & Pellegrino, 2023; Zhai, 2022; Yi, 2021). Με την ενσωμάτωση της «έξυπνης» τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, ο μαθητής-μελλοντικός πολίτης πρέπει να είναι ικανός να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, αποκτώντας δημιουργικότητα και κριτική σκέψη (Kong & Abelson, 2022) . Έτσι, σύμφωνα με τους Moura&Carvalho (2024), Ayanwale et al. (2022) και Wilson (2011), είναι απαραίτητο να προετοιμαστούν πρώτα οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να προετοιμάσουν και τους μαθητές για την εποχή των νέων τεχνολογιών.

Ένα πλήθος ερευνών μελετά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη (βλ. Wood et al., 2005). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Han etal. (2020) η τεχνητή νοημοσύνη θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (*problem-based learning*), ενώ βοηθά στην εξατομικευμένη μάθηση, προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, προκαλώντας παράλληλα το ενδιαφέρον τους. Οι Chen et al. (2020) υποστήριξαν ότι με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης γίνεται πιο αποτελεσματική και αποδοτική η αξιολόγηση και βαθμολόγηση των εργασιών των παιδιών, ενώ σύμφωνα με τους Ayanwale et al. (2022) οι πιο σημαντικοί παράγοντες (*impact factors*) που επηρεάζουν την πρόθεση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών είναι το άγχος, η αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη γνώση του αντικειμένου και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Lindner & Romeike (2019) συμπεραίνουν στην έρευνά τους πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στα σχολεία και της ενσωμάτωσής της στα προγράμματα σπουδών.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί: α) εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδασκαλία και την αξιολόγησή των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη γλωσσική διδασκαλία και β) ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση, δηλαδή εάν είναι υπέρ της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων στο σχολικό περιβάλλον ή εάν είναι καχύποπτοι απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Επίσης, να μελετηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στη γνώση και τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης με κριτήριο το φύλο.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να ερευνηθεί η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, επελέγη η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τη συλλογή δεδομένων αποτελεί προσωπική κατασκευή των ερευνητριών, ενώ περιέχει 5 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία, 16 κλειστού τύπου ερωτήσεις σε κλίμακα Likert και μία ανοιχτού τύπου ερώτηση. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε ηλεκτρονικά από 100 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της επικράτειας, άρρενες και θήλεις. Εστάλη σε δημοτικά σχολεία της χώρας τον Απρίλιο-Μάιο του 2024 και η συμπλήρωσή του ήταν προαιρετική.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, σε ποσοστό 81%, σε αντίθεση με τους άντρες (19%). Το 50% των ερωτηθέντων κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 39% του δείγματος έχει εμπειρία στην εκπαίδευση 1-5 έτη. Το 64% των εκπαιδευτικών είναι τοποθετημένο σε αστική περιοχή (> 10000 κατοίκους).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία των ερωτηθέντων:

Πίνακας 1. Φύλο σε ποσοστό %

ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	81%
ΑΝΔΡΕΣ	19%

Πίνακας 2. Ηλικία σε ποσοστό %

ΗΛΙΚΙΑ/ΕΤΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ
>30	27%
31-40	26%
41-50	27%
<50	20%

Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό %

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	42%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ	50%
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ	8%

Πίνακας 4. Εμπειρία στην εκπαίδευση/έτη σε ποσοστό %

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΕΤΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1-5	39%
6-10	11%
11-15	19%
16-20	13%
<20	18%

Πίνακας 5. Τοποθεσία του σχολείου σε ποσοστό %

ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ(ΠΛΗΘ.>10ΧΙΛ.ΚΑΤΟΙΚΟΥΣ)	64%
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ(ΠΛΗΘ.2ΧΙΛ.-10ΧΙΛ.ΚΑΤΟΙΚΟΥΣ)	15%
ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (ΠΛΗΘ.<2ΧΙΛ.ΚΑΤΟΙΚΟΥΣ)	21%

3.2. Επιμόρφωση-Πρακτικές

Ως προς την επιμόρφωση των ερωτηθέντων, το 48% γνωρίζει αρκετά την τεχνητή νοημοσύνη και μόνο το 1% δεν έχει γνώση αυτής, ενώ το 37% δεν έχει επιμορφωθεί επάνω σε θέματα νέων τεχνολογιών. Μάλιστα, το 32% δεν χρησιμοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία της Γλώσσας στο δημοτικό και το 38% τη χρησιμοποιεί *Λίγο*, 1-2 φορές το διδακτικό έτος (42,6%). Αντίθετα, για την αξιολόγηση του μαθήματος της Γλώσσας το 51% των ερωτηθέντων δεν χρησιμοποιεί *καθόλου* την τεχνητή νοημοσύνη και το 33% *Λίγο.*

Πίνακας 6. Απαντήσεις στην ερώτηση «Γνωρίζετε την τεχνητή νοημοσύνη;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	1%
Λίγο	31%
Αρκετά	48%
Πολύ	14%
Πάρα Πολύ	6%

Πίνακας 7. Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	37%
Λίγο	35%
Αρκετά	21%
Πολύ	6%
Πάρα Πολύ	1%

Πίνακας 8. Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε κάνει χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινότητά σας;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	14%
Λίγο	34%
Αρκετά	37%
Πολύ	10%
Πάρα Πολύ	5%

Πίνακας 9. Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε κάνει χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία σας;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	30%
Λίγο	39%
Αρκετά	27%
Πολύ	4%
Πάρα Πολύ	0%

Πίνακας 10. Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε χρησιμοποιήσει την τεχνητή νοημοσύνη στη διδακτική της Γλώσσας;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	32%
Λίγο	38%
Αρκετά	28%
Πολύ	2%
Πάρα Πολύ	0%

Πίνακας 11. Απαντήσεις στην ερώτηση «Αν έχετε χρησιμοποιήσει την τεχνητή νοημοσύνη στη διδακτική της Γλώσσας, σε τι συχνότητα το κάνετε;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
<3 φορές τη βδομάδα	2,9%
1-2 φορές τη βδομάδα	13,2%
1-2 φορές το μήνα	41,2 %
1-2 φορές το διδακτικό έτος	42,6%

Πίνακας 12. Απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε χρησιμοποιήσει την τεχνητή νοημοσύνη για την αξιολόγηση του μαθήματος της Γλώσσας;» σε ποσοστό %

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Καθόλου	51%
Λίγο	33%
Αρκετά	16%
Πολύ	0%
Πάρα Πολύ	0%

3.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας συμβάλλει στην

αποτελεσματικότερη μάθηση, οι απαντήσεις ήταν κατά πλειοψηφία θετικές (2% *Πάρα Πολύ*, 25% *Πολύ* και 49% *Αρκετά*), ενώ σε ποσοστό 20% απάντησαν *Λίγο* και *Καθόλου* το 4%.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αν η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα, οι απαντήσεις ήταν πάλι κατά πλειοψηφία θετικές (15% *Πάρα Πολύ*, 35% *Πολύ*, 37% *Αρκετά*), ενώ οι αρνητικές περιορίστηκαν στο 11% (*Λίγο*) και 2% (*Καθόλου*).

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο διχάζονται αν η κριτική σκέψη των παιδιών αυξάνεται με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας με το 54% να απαντάει *Λίγο* και *Καθόλου*, ενώ αντίθετα το 84% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως υπάρχει κίνδυνος εθισμού των παιδιών στις εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76% είναι υπέρ της χρήσης τεχνητής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, ενώ διχάζονται στο αν περιορίζεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού με τη χρήση αυτής (Το 12% απάντησε *Πάρα Πολύ*, το 25% *Πολύ*, το 22% *Αρκετά*, το 20% *Λίγο*, το 21% *Καθόλου*).

Στην ερώτηση «*Κατά πόσο είστε επιφυλακτικοί/ες στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον;»* το 14% απάντησε *Καθόλου*, το 20% *Λίγο*, το 22% *Αρκετά*, το 32% *Πολύ* και το 12% *Πάρα Πολύ*.

Οι απαντήσεις για τους λόγους της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών είναι διάφορες και διαφοροποιημένες. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί τόνισαν την πιθανή έλλειψη κριτικής σκέψης που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα η χρήση της ΤΝ στα παιδιά, ενώ πολλοί/ες επεσήμαναν την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Οι απαντήσεις επίσης εστίασαν στον κίνδυνο εθισμού των παιδιών, στον περιορισμό της δημιουργικότητας και φαντασίας τους, τη διαταραχή της σχέσης παιδιών-εκπαιδευτικών και την προστασία των προσωπικών δεδομένων. Ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις είναι οι εξής:

α) *Γιατί πιστεύω ότι η αντικατάσταση του φυσικού προσώπου του/της εκπαιδευτικού από τις λειτουργίες της τεχνητής νοημοσύνης είναι πιθανή έως και αναπόφευκτη τα επόμενα χρόνια*

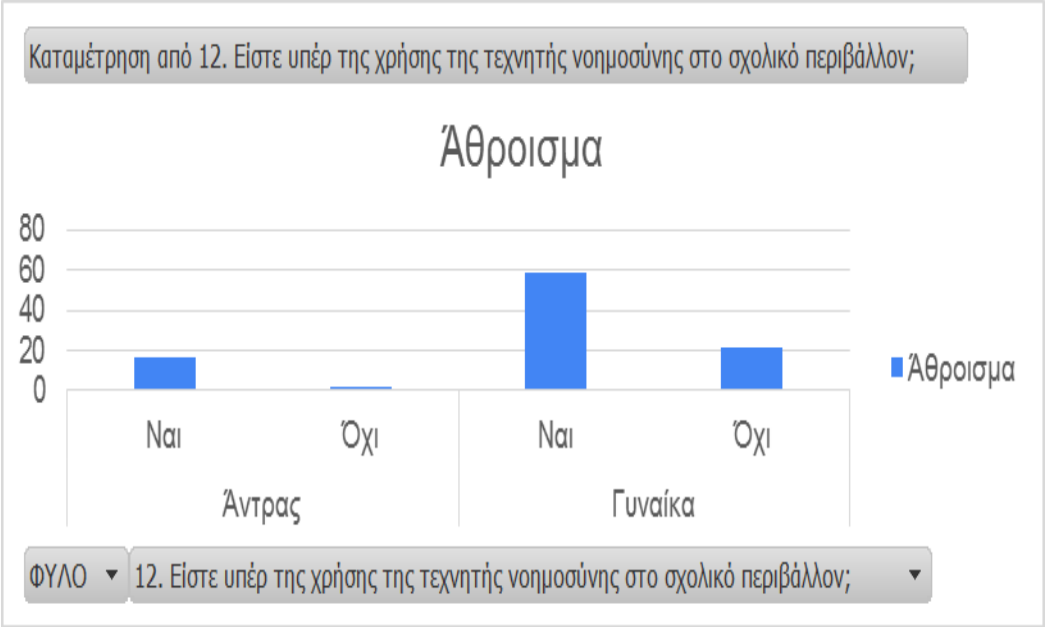
β) Διότι, οι μαθητές επιλέγουν τον εύκολο τρόπο χωρίς να βάζουν σε λειτουργία αυτά που μαθαίνουν και δεν χρησιμοποιούν την κριτική τους σκέψη

γ) Είναι πεδίο ανεξερεύνητο, ανεξάντλητο με πιθανές ανεξέλεγκτες παρενέργειες στο μέλλον

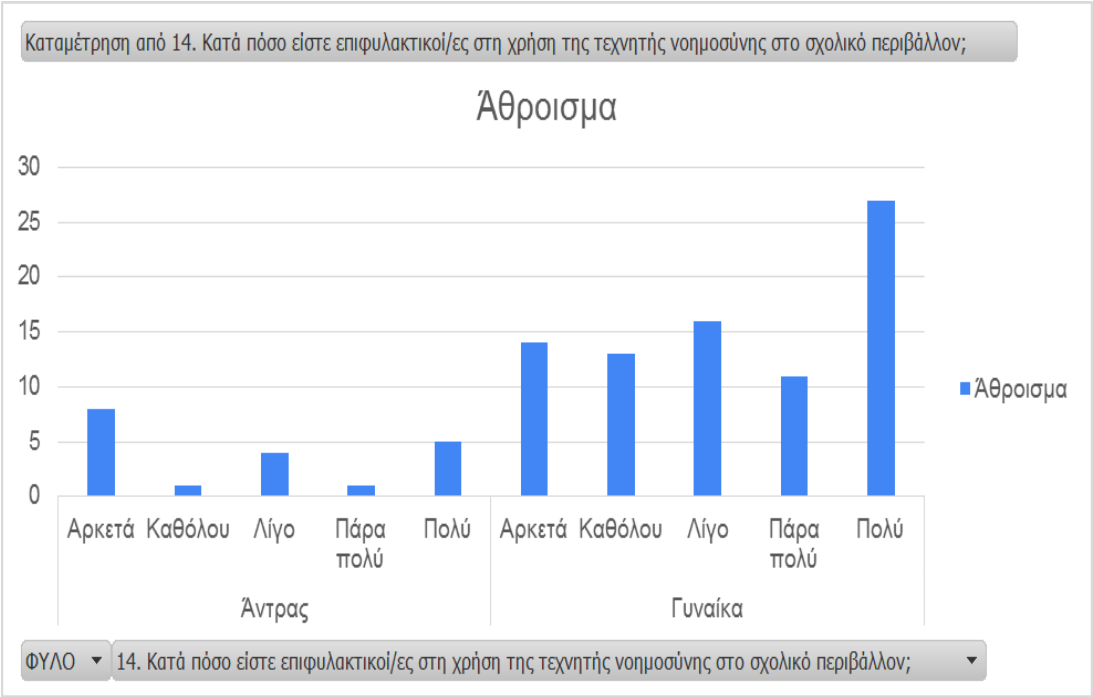
δ) Θίγεται η ιδιωτικότητα, τα προσωπικά δεδομένα.

Τέλος, τόσο για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, όσο και για την αξιολόγησή της, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως το ChatGPT, το QuizizzAI, το WordWall και το Kahoot. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι 24% των συμμετεχόντων για τη γλωσσική διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί καμία εφαρμογή (δηλαδή περίπου το 1/4), ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 43% για την αξιολόγηση της Γλώσσας.

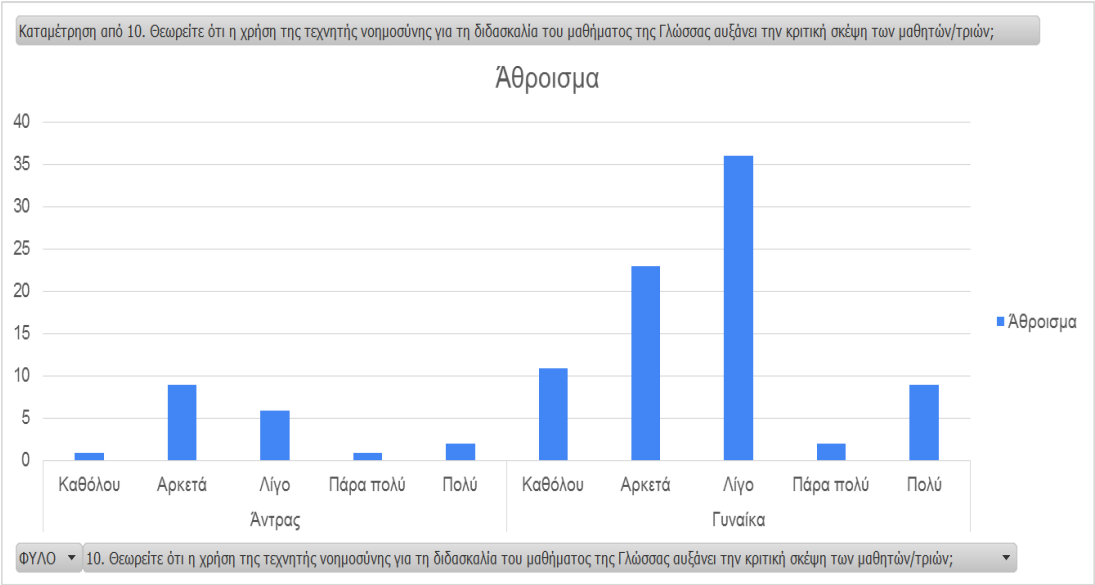
Πίνακας 13. Απαντήσεις ανδρών-γυναικών στην ερώτηση «Είστε υπέρ της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον;» σε ποσοστό %



Πίνακας 14. Απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά πόσο είστε επιφυλακτικοί/ές στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο;» σε ποσοστό %



Πίνακας 15. Απαντήσεις στη ερώτηση «Θεωρείτε ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας αυξάνει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών» σε ποσοστό %



4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγάλο ποσοστό την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία και σε ελάχιστο ποσοστό στην αξιολόγησή τους στο μάθημα της Γλώσσας.Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση και μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα, ενώ διχάζονται για το εάν προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί, παρ' όλο που στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι υπέρ της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο, πιστεύουν ότι υπάρχει κίνδυνος εθισμού στις νέες τεχνολογίες, γεγονός που συνάδει και με τα πορίσματα σύγχρονων μελετών. Το εργαλείο που χρησιμοποιείται περισσότερο στη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο είναι το ChatGPT και ακολουθούν στατιστικά το QuizizzAI, το WordWall και το Kahoot. Εργαλεία όπως το *Canva* για τη δημιουργία εικόνων ή βίντεο, το Gamma App για τη δημιουργία παρουσιάσεων και ιστοσελίδων, το Pencil Box και το quiver.app, σπάνια χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ένα ποσοστό της τάξεως περίπου του 20% δεν χρησιμοποιεί καμία εφαρμογή για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 43% για την αξιολόγηση του μαθήματος της Γλώσσας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης, υποδηλώνει ότι, ακόμα και αν η εξέλιξη στις νέες τεχνολογίες είναι ραγδαία, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στα σχολεία -κατά κύριο λόγο- περιορίζεται στο ChatGPT και στα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs-*LargeLanguageModels*).Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές έμφυλες διαφορές στη γνώση και χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., &Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100099.

Chen, L., Chen P. & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review, in *IEEE Access*, 8, 75264-75278.

Ghallab, M. (2019). Responsible AI: Requirements and challenges. *AI Perspectives*, *1*(1), 1–7.

Han, H. J., Kim, K. J., & Kwon, H. S. (2020). The analysis of elementary school teachers' perception of using Artificial Intelligence in education. *Journal of Digital Convergence*, *18*(7), 47-56.

Kong, S.-C. & Abelson, H. (2022). *Computational thinking education in K-12. Artificial Intelligence Literacy and Physical Computing*. MIT Press.

Lindner, A., & Romeike, R. (2019). Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence. In Eglė Jasutė and Sergei Pozdniakov (Eds.), *ISSEP 2019 - 12th International conference on informatics in schools: Situation, evaluation and perspectives, Local Proceedings* (pp. 22 - 29). Larnaca, CY.

Lock, S. (2022). *What is AI chatbot phenomenon ChatGPT and* could it replace humans? The Guardian.

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers*, *12*(8), 153. MDPI AG.

Moura A. & Carvalho A. (2024). Teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in the classroom. *Proceedings of the international conference on lifelong education and leadership for All (ICLEL 2023)*. Atlantis Press.

Murugesan S & Cherukuri AK. (2023). The rise of generative artificial intelligence and its impact on education: the promises and perils. Computer, *56*(5), 116–2. https://doi.org/10.1109/mc.2023.3253292.

Nikolopoulou K, Gialamas V, Lavidas K, Komis V. (2021). Teachers' readiness to adopt mobile learning in classrooms: a study in Greece. Tech Know Learn, *26*(1), 53–77.

Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution: will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. University of Buckingham.

Vazhayil A, Shetty R, Bhavani RR & Akshay N. (2019). Focusing on teacher education to introduce AI in schools: perspectives and illustrative findings. In: *Proceedings of the IEEE Tenth international conference on technology for education* (T4E).

Wilson, E. A. (2011). *Affect and artificial intelligence*. University of Washington Press.

Wood E, Mueller J, Willoughby T, Specht J & Deyoung T. (2005).Teachers' perceptions: barriers and supports to using technology in the classroom. *Educ Commun Inf.*, 5(2), 183–206.

Yi, Y. (2021). Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. *Jahr – European Journal of Bioethics*, *12*(2), 353-368 https://doi.org/10.21860/j.12.2.8.

Zhai X. (2022). *ChatGPT user experience: Implications for education*. SSRN.

Zhai, X., & Pellegrino, J. (2023). Large-Scale Assessment in Science Education. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler, & J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. III, pp. 1045-1098). Routledge.

Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σκεπετάρη Διαμάντω

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Καρανικόλα Ζωή

ΕΔΙΠ, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Γκούρλια Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Τη σύγχρονη εποχή, τα παγκόσμια γεγονότα, οι νέες εξελίξεις στην τεχνολογία, οι καινοτόμες προσεγγίσεις και τα ραγδαία μεταβαλλόμενα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για τη διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση. Ως έννοια, μια κρίση αναφέρεται στα βασικά στοιχεία, αξίες και κανόνες που επηρεάζονται αρνητικά, ξαφνικά και απρόβλεπτα.Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητές των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση κρίσεων και παράλληλα, να εξετάσει την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων μέσω των ενεργειών τους. Για την πραγματοποίηση της έρευνας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το διάστημα 2022-2023 εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Αττικής και της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ότι οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Συνεχίζοντας με τις ενέργειες των διευθυντών/ντριών προκειμένου η σχολική μονάδα να βρίσκεται σε ετοιμότητα ώστε να αποφύγει ή να διαχειριστεί μια περίπτωση κρίσης βρέθηκε ότι παρόλο που σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο Διευθυντής/ντρια έχει φροντίσει ώστε να υπάρχει στη σχολική μονάδα έτοιμο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών, το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο για την αντιμετώπιση πυρκαγιών, και πλημμυρών. Αναφορικά με τη μέριμνα των διευθυντών ώστε να προγραμματιστούν ασκήσεις ετοιμότητας στην αρχή του διδακτικού έτους και να αναρτηθούν σε εμφανή σημεία οδηγίες και σχεδιαγράμματα για περιπτώσεις έκτακτων αναγκών σχεδόν το 80% απάντησαν θετικά. Ωστόσο, παρατηρήθηκε έλλειψη στον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών. Σχετικά με την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η επιμόρφωση για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας, ενώ ακολουθεί η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων ενός έκτακτου συμβάντος – κρίσης. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, αλλά όχι ανάλογα με την ηλικία τους και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Αναμφισβήτητα, σε περιπτώσεις κρίσεων θα πρέπει να είναι ικανοί οι διευθυντές αλλά και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να τις διαχειρίζονται άμεσα και αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τόσο τις γνώσεις τους όσο και τις ικανότητες της σχολικής κοινότητας, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καθώς και εξωτερικές δομές υποστήριξης.

Λέξεις-κλειδιά: κρίση, διαχείριση κρίσεων, ηγεσία, δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων

Abstract

In modern times, global events, new developments in technology, innovative approaches and rapidly changing competitive environments have increased interest in crisis management in education. As a concept, a crisis refers to the basic elements, values and norms that are adversely affected, suddenly and unpredictably. The purpose of this study is to investigate the perceptions of teachers regarding the skills of principals in crisis management and at the same time, to examine the readiness of school units through their actions. In order to carry out the research, a quantitative research was carried out using a questionnaire. 122 primary education teachers participated, who during the period 2022-2023 worked in school units of Attica and the Region of Western Greece. The results of the research showed, according to the perceptions of the teachers in the sample, that the crisis management skills of the principals are at a satisfactory level. Continuing with the actions of the principals in order for the school unit to be ready to avoid or manage a case of crisis, it was found that although almost all the teachers answered that the Principal has ensured that there is a ready plan in the school unit for dealing with earthquakes, this percentage is smaller for dealing with fires and floods. With regard to the managers' care to plan preparedness exercises at the beginning of the academic year and to post instructions and blueprints for emergency cases in visible places, almost 80% responded positively. However, there was a lack of appropriate logistical equipment to deal with emergencies. Regarding the training of the teaching staff, we notice that the training for identifying and dealing with incidents of school bullying and violence gathered a larger percentage, while the psychological support of students to deal with the effects of an emergency event - crisis follows. Finally, it was observed that teachers' opinions differ according to their gender, but not according to their age and years of service. Undoubtedly, in cases of crises, managers and all educational staff should be able to manage them immediately and effectively, utilizing both their knowledge and the abilities of the school community, the logistical infrastructure of the school as well as external support structures.

Keywords: crisis, crisis management, leadership, crisis management skills

1. Εισαγωγή

Παρά την επιθυμία των ανθρώπων, να είναι προσεκτικοί απέναντι σε καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν ενώ ζουν τη ζωή τους σε ηρεμία, κάποιες φορές μπορεί να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν απρόβλεπτες καταστάσεις όπως θα ήθελαν (Ozkayran, YetisAbali, &Abali, 2020). Συχνά, όταν συμβαίνουν απρόβλεπτα περιστατικά, δεν μπορεί να αποτραπεί η εμπειρία απειλών εντός ενός οργανισμού. Αυτές οι ανεπιθύμητες καταστάσεις επηρεάζουν αρνητικά την ισορροπία του οργανισμού και για αυτό περιγράφονται ως «κρίσεις» (Aksoy & Aksoy, 2003).Γενικά, οι κρίσεις παρουσιάζουν αρνητικά γεγονότα, καθώς και ευκαιρίες. Εμφανίζονται ξαφνικά σε μια αβέβαιη στιγμή, για την επίλυση και την πλήρη κατάσβεσή τους απαιτείται ταχεία αντιμετώπιση και εφαρμογή σχεδίων κρίσης (Tutar, 2000).

Αυτό που διακρίνει μια κρίση στην εκπαίδευση, από άλλες κρίσεις, και την καθιστά εξαιρετικά σημαντική είναι ότι αφορά παιδιά, τα οποία η κοινωνία είναι υποχρεωμένη να προστατεύει. Γι’ αυτό, λοιπόν, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθούν οι κρίσεις στην εκπαίδευση, καθώς και ο τρόπος διαχείρισής τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και παρόμοιων ερευνών μπορούν να βοηθήσουν ώστε οι σχολικές μονάδες να βρίσκονται σε ετοιμότητα σε

περίπτωση κρίσης, να μπορούν να τις αποφεύγουν αλλά και να τις διαχειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια της κρίσης στην εκπαίδευση

Η κρίση έχει οριστεί από τον Coombs (2007:2-3) ως «η αντίληψη ενός απρόβλεπτου γεγονότος που απειλεί σημαντικές προσδοκίες των ενδιαφερομένων και μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την απόδοση ενός οργανισμού και να δημιουργήσει αρνητικά αποτελέσματα». Ως έννοια, μια κρίση αναφέρεται στα βασικά στοιχεία, αξίες και κανόνες που επηρεάζονται αρνητικά, ξαφνικά και απρόβλεπτα (Aykac, 2001).

Η κρίση γενικά ορίζεται ως μια στιγμή βιαστικής και ξαφνικής αναζήτησης νέων ρόλων σε καταστάσεις όπου τα συστήματα αλληλεπίδρασης, που έχουν δημιουργηθεί σε ένα μικρό κοινωνικό σύστημα, καταρρέουν (Goffman, 1981, ό.α. Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλα, & Ζωγόπουλος, 2022). Οι κρίσεις που παρατηρούνται, προκαλούνται από τη φύση και τον άνθρωπο, οι οποίες είναι σχετικά πιο προβλέψιμες (Kerzner, 2013).

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις κατηγορίες των κρίσεων (Carson, 1997· Green, 1993· Matsaki, 1994· Slaiken, 1990· Young, 1998, ό.α. Brock, Sandoval, &Lewis (2005:16) προτείνονται έξι κατηγορίες:

- ασθένεια που απειλεί την ίδια τη ζωή ή κάποιος τραυματισμός
- βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος
- επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός
- πράξεις πολέμου
- φυσικές καταστροφές
- προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές καταστροφές.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν από το πεδίο των ορισμών της κρίσης. Στην εκπαίδευση ο ορισμός της κρίσης διαμορφώνεται ως μια ξαφνική και απροσδόκητη κατάσταση που επηρεάζει σημαντικό μέρος του σχολικού πληθυσμού αρνητικά και βαθιά (Ozkayran et al., 2020). Αναντίρρητα, οι κρίσεις που βιώνονται στα σχολεία, που είναι οι σημαντικότεροι θεσμοί της κοινωνίας, θεωρούνται μεγάλης σημασίας (Damiani, 2006).

Αναφορικά με τις πιθανές κρίσεις στην εκπαίδευση, ο Decker (1997) απαρίθμησε τριάντα μία ξεχωριστές σχολικές κρίσεις, οι οποίες εκτός από κρίσεις που σχετίζονται με τη φύση συμπεριλάμβαναν ατυχήματα με λεωφορείο, διαρροή αερίου, απειλές για βόμβες, εξαφάνιση παιδιών, σεξουαλικές επιθέσεις και δραστηριότητα συμμοριών ή λατρευτικές δραστηριότητες. Έπειτα, ο Blauvelt (1999) πρόσθεσε διαδηλώσεις, απαγωγές, επιθέσεις και αυτοκτονίες, κακοποίηση παιδιών. Περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε κρίσεις τα εκπαιδευτικά ιδρύματα περιλαμβάνουν: πλημμύρες, σεισμούς, πυρκαγιές, προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μαθητές κατά τη διάρκεια σχολικών εκδρομών και τροχαία ατυχήματα που αφορούν σχολική μεταφορά. Επιπλέον, μια κρίση μπορεί να προκύψει και από προσωπικά προβλήματα όπως το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ, η χρήση ναρκωτικών, η αυτοκτονία, τα οικογενειακά προβλήματα που αντικατοπτρίζονται στο σχολείο, η απώλεια μέλους της οικογένειας, τα προβλήματα σε φιλίες, η υπερκινητικότητα, τα

προβλήματα ύπνου, η ασέβεια προς τους δασκάλους, τα οικονομικά προβλήματα, τα προβλήματα ελέγχου θυμού, η εφηβεία, η ακαδημαϊκή αποτυχία και ο τεχνολογικός εθισμός (Ozkayran etal., 2020).

Στην εκπαίδευση η έννοια της διαχείρισης κρίσεων είναι η προσέγγιση που υιοθετούν οι επικεφαλής των ιδρυμάτων, στην περίπτωση των σχολείων οι διευθυντές, για να χειριστούν την κρίση με τα μέλη της ομάδας τους. Γενικά, η διαχείριση κρίσεων είναι η δραστηριότητα που περιλαμβάνει προσχεδιασμό, γρήγορη απόκριση και διαδικασία ανάκαμψης για να επαναφέρει τον οργανισμό στο κανονικό επίπεδο, μετά από οποιοδήποτε γεγονός κρίσης από την ηγεσία του (Gainey, 2009).

2.2 Διαχείριση κρίσεων

Η διαχείριση κρίσεων δεν αποτελεί απλά και μόνο μια ακολουθία βημάτων τα οποία ακολουθούνται για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, αλλά ένα σύνολο προσπαθειών για να σταματήσει ή να αποφευχθεί μια κρίση. Η διαδικασία διαχείρισης κρίσεων, λοιπόν, περιλαμβάνει όλα τα βήματα εκείνα που ακολουθούνται από ένα ίδρυμα ή οργανισμό προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απειλές που πρόκειται να γίνουν, πιθανόν, επιβλαβείς για τον εαυτό του, για το σύνολο των μερών του ή την κοινωνία γενικότερα.

Η πρακτική της διαχείρισης κρίσεων, αναμφισβήτητα, έχει σημειώσει σημαντικές αλλαγές κατά την πρόσφατη περίοδο. Η διαχείριση κρίσεων είναι το σημαντικό τμήμα οποιασδήποτε διοίκησης ενός οργανισμού, το οποίο προστατεύει όλες τις στρατηγικές διεκδίκησης του οργανισμού ώστε να επιτύχει τους στόχους του με ασφάλεια (Javed&Niazi, 2015). Τα κύρια πλεονεκτήματα για τους οργανισμούς είναι ότι μπορούν να σχεδιάσουν σενάρια κρίσεων και να αναπτύξουν τα αντίστοιχα σχέδια διαχείρισής τους (Drucker, 1999). Ο Coombs (2000) απαρίθμησε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα μέσω της διαδικασίας διαχείρισης κρίσεων για έναν οργανισμό:

- Ανάπτυξη Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων
- Ανάπτυξη Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων.
- Βελτιωμένο Δίκτυο Επικοινωνίας
- Εκπαίδευση, Αξιολόγηση & Ανατροφοδότηση

Γενικά, οι κρίσεις παρουσιάζουν αρνητικά γεγονότα, καθώς και ευκαιρίες. Οι οργανισμοί θα πρέπει να παρακολουθούν τις κρίσεις που συμβαίνουν στις περιοχές που ζουν και να προετοιμάζουν τα σχέδια και τα προγράμματά τους πριν αυτή συμβεί. Εάν η κρίση δεν μπορεί να αποτραπεί, τότε θα πρέπει να εξεταστούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές της και η κρίση να μετατραπεί σε ευκαιρία (İra & Yalçın, 2022). Δεν πρέπει να περιγράφονται, δηλαδή, μόνο ως αρνητικές αλλά να γίνονται αποδεκτές και ως ευκαιρίες για καινοτομία και βελτίωση. Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες όπως η πρόβλεψη, η πρόληψη, η προετοιμασία και ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών, καθώς και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μηχανισμών ανάκαμψης και μάθησης (Mitroff, 1994, ό. α. στο Ozkayran etal., 2020). Από αυτή την άποψη, η διαχείριση των κρίσεων πριν εκδηλωθούν είναι ζωτικής σημασίας.

Είναι βέβαιο πως οι οργανισμοί, πρέπει να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη διαχείριση κρίσεων. Τα σχολεία, ωστόσο, συνηθίζουν να περιορίζουν τον τρόπο διαχείρισης κρίσεων κάνοντας ασκήσεις για φυσικές καταστροφές και πυρκαγιές (İra

& Yalçın, 2022). Όμως, οι κρίσεις ποικίλλουν ως προς τη φύση και τον αντίκτυπό τους, και γι' αυτό πρέπει να υπάρχει κάποιο πλαίσιο και κατευθυντήριες γραμμές στρατηγικής για τη διαχείρισή τους, σε σχολικό επίπεδο για τους διευθυντές σχολείων (Javed&Niazi, 2015). Θα πρέπει να προγραμματίζονται δραστηριότητες στα σχολεία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση (İra & Yalçın, 2022). Οι διευθυντές πρέπει πρώτα να προετοιμάσουν λειτουργικά σχέδια που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων, να τα αναλύσουν και να δημιουργήσουν μια ομάδα για να παρέμβει όταν εμφανίζεται μια κρίση και να επιδείξουν δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη (Poland, Pitcher, & Lazarus, 1999).Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των διευθυντών είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος. Όχι μόνο οι διευθυντές αλλά και οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να γνωρίζουν αυτές τις εξελίξεις και να επιμορφώνονται συνεχώς.

Η ετοιμότητα για μια κρίση περιλαμβάνει σχεδιασμό, εκπαίδευση και πρακτική, ώστε τα σχολεία να είναι ικανά να βελτιώσουν τη διαχείριση κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992). Έτσι, λοιπόν, ο Poland (1994, ό. α. Φώτου 2017), πρότεινε ένα μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τα σχολεία με τρία επίπεδα:

- Την πρωτογενή πρόληψη: ενημέρωση για πιθανούς κινδύνους και πιθανούς τρόπους για την πρόληψή τους.
- Τη δευτερογενή πρόληψη: τα βήματα που ακολουθούνται μετά από μια κρίση που έλαβε χώρα και στοχεύει στη μείωση των επιπτώσεων για τον οργανισμό και την αποκλιμάκωσή της, ασφάλεια των μερών του οργανισμού, καθοδήγηση των μαθητών σε ασφαλές μέρος και φροντίδα για την ενημέρωση των γονιών.
- Την τριτογενή πρόληψη: σχετίζεται με τη συμβουλευτική και την παροχή βοήθειας στα θύματα της κρίσης.

Κλείνοντας, λοιπόν, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο διευθυντής, οι υποδιευθυντές καθώς και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας οφείλουν να γνωρίζουν πώς να αποτρέψουν τέτοιους κινδύνους. Αλλά, ακόμα και όταν συμβαίνει ένα επικίνδυνο περιστατικό, θα πρέπει να είναι σε θέση να το διαχειρίζονται άμεσα και αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τόσο τις γνώσεις τους όσο και τις ικανότητες της σχολικής κοινότητας, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καθώς και εξωτερικές δομές υποστήριξης, όπως η αστυνομία, η πυροσβεστική, αρχές της πόλης ή ακόμα και εθελοντικές ομάδες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητές των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση κρίσεων και παράλληλα, να εξετάσει την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων μέσω των ενεργειών τους.

Προκύπτουν, λοιπόν, τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις δεξιότητες των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση κρίσεων;
2. Οι ενέργειες των διευθυντών/ντριών είναι επαρκείς ώστε η σχολική μονάδα να βρίσκεται σε ετοιμότητα διαχείρισης ή αποφυγής μιας περίπτωσης κρίσης;
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία;

4. Μεθοδολογία

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία όπως είναι απαραίτητο (Bryman, 2017). Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, ως καταλληλότερη, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει μια ποσοτική περιγραφή των απόψεων ενός πληθυσμού καθώς, επίσης, μπορεί να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών στον πληθυσμό, με τη μελέτη ενός δείγματος αυτού (Creswell&Creswell, 2021). Η ηλεκτρονική του χορήγηση διασφαλίζει το ελάχιστο οικονομικό κόστος αλλά και την εύκολη και γρήγορη συλλογή των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).Δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Googleforms και η περίοδος της έρευνας ήταν από 19 Νοεμβρίου 2022 μέχρι 15 Φεβρουαρίου 2023.

Έγινε αρχικά πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε πέντε εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, για να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσής του, το περιεχόμενό του και τη δομή του, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (Cohen, Manion, &Morrison, 2007). Υπολογίστηκε, έπειτα, ο δείκτης Cronbach'salpha ο οποίος βρέθηκε μεγαλύτερος του 0,05 γεγονός που επέτρεψε τη χρήση του για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο εξασφάλιζε την τήρηση της δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, ενώ οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ήταν υποχρεωτικές.

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, εξήχθησαν στο πρόγραμμα Excel 2007 όπου έγινε η επεξεργασία τους. Στη συνέχεια, τα δεδομένα εισήχθησαν στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBMSPPSStatistics 28.0.1 για την ανάλυσή τους. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για την αναδιάταξη, σύνοψη και παρουσίαση των δεδομένων με τρόπο που παράγει χρήσιμες πληροφορίες. Διενεργήθηκαν τα μη παραμετρικά Mann-WhitneyU τεστ και Kruskal-WallisU τεστ, εφόσον οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, για να βρεθεί πιθανή συσχέτιση των μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

4.1 Ερευνητικό εργαλείο

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούταν από ερωτήσεις σχετικά μα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Έπειτα, ακολούθησαν οι ερωτήσεις που ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνολικά 26 δηλώσεις. Έγινε επιλογή των ερωτήσεων από ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε παρόμοιες έρευνες. Επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν στη διαχείριση κρίσεων από τους διευθυντές, καθώς επίσης και όσες αφορούσαν τη σχολική μονάδα, αλλά ουσιαστικά αποτελούν ευθύνη του διευθυντή προσαρμόστηκαν στη διατύπωση (Κατσιανίδης, 2018· Σαΐτη, 2019· Γκαρτζώνη, 2021). Περιελάμβανε δύο τύπους ερωτήσεων. Αρχικά οι συμμετέχοντες απάντησαν σε τέσσερεις ερωτήσεις κλειστού τύπου, με υποερωτήματα, με Ναι ή Όχι. Συνολικά 20 ερωτήσεις αφορούσαν σε ενέργειες του Διευθυντή που θα πρέπει να έχουν γίνει ώστε η σχολική μονάδα να είναι προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Έπειτα, ακολούθησαν 6 δηλώσεις στις οποίες βαθμολογώντας σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με το 1 να αντιστοιχεί στο Καθόλου και το 5 στο Πάρα Πολύ, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων από τους διευθυντές.

4.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αφορά είτε τη συνέπεια είτε την επαναληψιμότητά του (Creswell&Creswell, 2021). Για τον ποσοτικό προσδιορισμό της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται ο συντελεστής alpha (α) του Cronbach, (Creswell&Creswell, 2021).

Με τη βοήθεια του IBMSPSSStatistics υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach'sAlpha. Υπολογίστηκε η τιμή του για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι ή Όχι), οι οποίες έδωσαν τιμή 0,872 ενώ στις 6 ερωτήσεις που αναφέρονται σε δεξιότητες των διευθυντών στη διαχείριση των κρίσεων η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας ήταν 0,873. Εφόσον οι τιμές ήταν μεγαλύτερες από 0,7 το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζει μεγάλη αξιοπιστία.

5. Αποτελέσματα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας. Από τους συμμετέχοντες το 30% ήταν άνδρες και το 70% ήταν γυναίκες. Επίσης, το 22,1% ήταν 20-29 ετών, 36,9% ήταν 30-39, 27,9% ήταν 40-49 και 16 συμμετέχοντες ήταν άνω των 50 ετών. Συνεχίζοντας την παρουσίαση του δείγματος αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, παρατηρούμε ότι το 50,8% κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εκπαίδευσης, το 5,7% δεύτερο πτυχίο, το 40,2% έχουν μόνο το βασικό πτυχίο και 4 συμμετέχοντες έχουν διδακτορικό τίτλο. Επιπλέον, το 43,4% του δείγματος έχει προϋπηρεσία 0-9 έτη, το 36,9% 10-19 έτη, και σχεδόν το 20% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών.

Ξεκινώντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά. Ενδεικτικά, τον μικρότερο μέσο όρο έλαβε η δεύτερη ερώτηση «Ο διευθυντής οργανώνει συχνά δράσεις με στόχο την ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών από ειδικούς σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων.». Αντίθετα, τον μεγαλύτερο μέσο όρο έλαβε η τρίτη ερώτηση «Αν αντιμετωπίζατε ένα έκτακτο γεγονός στο σχολείο σας, θα ζητούσατε τη βοήθεια του/της Διευθυντή/ντριας, για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης.». Γεγονός που κρίνεται ενθαρρυντικό για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση κρίσεων. Παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις δεξιότητες των διευθυντών/ντριών στη διαχείριση κρίσεων.

Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων

	N					Std.				
	Valid	Missing	Mean	Median	Mode	Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
1.Έχει γίνει ενημέρωση από τον/την Διευθυντή/ ντρια των γονέων και των μαθητών για τα σχέδια αντιμετώπισης εκτάκτων γεγονότων και τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων, που οργανώσατε στο σχολείο σας;	122	0	3,08	3,00	4	1,283	1,646	4	1	5
2.Ο διευθυντής οργανώνει συχνά δράσεις με στόχο την ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών από ειδικούς σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων.	122	0	2,74	3,00	3	1,245	1,550	4	1	5
3.Αν αντιμετωπίζατε ένα έκτακτο γεγονός στο σχολείο σας, θα ζητούσατε τη βοήθεια του/της Διευθυντή/ ντριας, για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης.	122	0	3,98	4,00	5	1,106	1,223	4	1	5
4.Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας έχει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να ετοιμάσει ένα σχέδιο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών.	122	0	3,48	3,50	3	1,062	1,128	4	1	5
5.Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας έχει τις απαραίτητες οργανωτικές ικανότητες, ώστε να μπορεί να οργανώσει κατάλληλες ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων και να συντονίσει τη δράση τους.	122	0	3,49	4,00	4	1,078	1,161	4	1	5
6.Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται ομαλά με τον διευθυντή/τρια για την καλή διαχείριση ενός έκτακτου γεγονότος που διαταράσσει τη λειτουργία του σχολείου.	122	0	3,88	4,00	5	1,017	1,034	4	1	5

Πίνακας 1: Πίνακας μέτρων κεντρικής τάσης και μεταβλητότητας των Δεξιοτήτων Διαχείρισης Κρίσεων

Στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων Συνολικά συγκέντρωσαν μέσο όρο 3,51.

Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων

N					Std.		
Valid	Missing	Mean	Median	Mode	Deviation	Variance	Range
122	0	3,51	3,60	3[a]	,890	,792	4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Πίνακας 2: Πίνακας μέσου των Δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων

Συνεχίζοντας με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο αν οι ενέργειες των διευθυντών/ντριών είναι επαρκείς ώστε η σχολική μονάδα να βρίσκεται σε ετοιμότητα διαχείρισης ή αποφυγής μιας περίπτωσης κρίσης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν σε όλες τις σχολικές μονάδες (96,7%), υπάρχει έτοιμο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών, το ποσοστό είναι μικρότερο για πυρκαγιές (80,3%) και ακόμα μικρότερο για τις πλημμύρες (63,1%). Το 79,5% των συμμετεχόντων απάντησε πως γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας για σεισμούς, πυρκαγιές και πλημμύρες στην αρχή του διδακτικού έτους, ενώ το 73,8% δηλώνει ότι ενημερώνονται οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό, σχετικά με τις όποιες ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου, για την πιθανότητα ατυχημάτων.

Στην ερώτηση αν ο διευθυντής έχει φροντίσει να αναρτηθούν σε εμφανή σημεία οδηγίες και σχεδιαγράμματα για περιπτώσεις έκτακτων αναγκών το 77,9% απάντησαν θετικά. Το 66,4% αναφέρει πως λαμβάνονται μέτρα ασφαλείας των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους όπως (εργαστήρια, λεβητοστάσιο, πρίζες και ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις). Η λήψη μέτρων για την προστασία πολύτιμου υλικού από κλοπές και βανδαλισμούς, συγκεντρώνει ποσοστό 75,4%. Το 87,7% δηλώνει ότι οι πόρτες της σχολικής τους μονάδας παραμένουν κλειστές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Σχετικά με την ευθύνη του διευθυντή να ορίσει ομάδες εκπ/κών για την αντιμετώπιση ορισμένων κρίσεων το 82% απάντησε πως έχει ορισθεί για αντιμετώπιση σεισμών, το 61,5% για πυρκαγιές, το 48,4% για πλημμύρες, το 74,6%για την παροχή πρώτων βοηθειών και το 76,2%για τον εντοπισμό και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας.

Αναφορικά με τον εφοδιασμό της σχολικής μονάδας με τον απαραίτητο εξοπλισμό, για την αντιμετώπιση κρίσεων μόνο το 28,7% απάντησε πως υπάρχουν όλα όσα είναι απαραίτητα ενώ το 64,8% απάντησε πως υπάρχουν κάποια από αυτά.

Το 47,5% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως υπήρξε μέριμνα από τον διευθυντή για επιμόρφωση και εξάσκηση στην αντιμετώπιση σεισμών, πυρκαγιών και πλημμύρων. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 64,8%, συγκέντρωσε η επιμόρφωση για τον εντοπισμό και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και βίας.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας και απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό τεστ Mann-WhitneyU (με τιμή 0,008<0,05) Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το Φύλο τους αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών/ντριών. Αντίθετα, χρησιμοποιώντας το Kruskal-WallisHtest δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους, το επίπεδο εκπαίδευσής τους και τα έτη προϋπηρεσίας τους.

6. Συζήτηση

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων του διευθυντή ήταν 3,51 εύρημα που συμφωνεί με έρευνες των Çobanoğlu&Demir, (2022) και Karakuş & İnandı (2018).

Το 79,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι διευθυντές προγραμματίζουν ασκήσεις ετοιμότητας στην αρχή του διδακτικού έτους. Το 73,8% δήλωσε πως ο Διευθυντής/ντρια ενημερώνει μαθητές και διδακτικό προσωπικό για τις ιδιαιτερότητες

της σχολικής μονάδας ώστε να αποφευχθούν τα ατυχήματα. Τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνα της Σαΐτη (2019) η οποία επισημαίνει πως ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν προσλαμβάνεται στην αρχή του διδακτικού έτους, γεγονός που ίσως δικαιολογεί τις αρνητικές απαντήσεις.

Το 97,6% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπάρχει στη σχολική μονάδα έτοιμο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό για πυρκαγιές και πλημμύρες. Το 82% δήλωσε πως στη σχολική τους μονάδα έχει ορισθεί υπεύθυνη ομάδα για τη διαχείριση σεισμών, το 76,2% για εντοπισμό και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας, το 74,6% για παροχή πρώτων βοηθειών, το 61,5% για πυρκαγιές και μόλις το 48,4% για πλημμύρες, αποτελέσματα που συμφωνούν με έρευνα των Karasavidou και Alexopoulos (2019). Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στον ελληνικό χώρο οι κρίσεις προέρχονται κυρίως από αυτές τις πηγές (Κατσιανίδης 2018· Μούλελης, 2015).

Ακόμη, παρατηρήθηκε έλλειψη στον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών εύτημα που συμφωνεί με παρόμοιες έρευνες (Μούλελης, 2015· Φώτου, 2017· Σαΐτη, 2019).

Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση κρίσεων είναι ανεπαρκής, αποτέλεσμα που συμφωνεί με έρευνα της Μαχιά (2018). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζεται και σε μελέτη των Karanikola, Kousavelos και Panagiotopoulos (2018) κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικότερα τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών τους παρ' όλο που μελέτη του Ira (2022) έδειξε να μην υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το Φύλο των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας (Ira, 2022). Στην έρευνα μας όπως και σε έρευνα της Κανίδου (2020) δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις για τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών και στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που τα αποτελέσματα της μελέτης δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν θα ήταν σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα ευρήματά της. Αναντίρρητα, παρατηρείται έλλειψη οργανωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που θα πρέπει να εξετασθεί από τις αρμόδιες αρχές ώστε οι σχολικές μονάδες να είναι σε θέση να διαχειρίζονται κάθε είδους κρίση. Το προσωπικό των σχολικών μονάδων θα πρέπει να επιμορφώνεται τακτικά σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και να εξασκείται πρακτικά. Τα σχολικά κτίρια θα πρέπει να ελέγχονται τακτικά ώστε να αποφεύγονται κρίσεις που μπορούν να προκληθούν από τις ίδιες τις σχολικές εγκαταστάσεις. Παράλληλα, η πολιτεία θα πρέπει να εφοδιάζει όλες τις σχολικές μονάδες, ανεξαρτήτως δυναμικότητας, με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αντιμετώπιση κρίσεων.

Στο μέλλον, λοιπόν, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν παρόμοιες έρευνες αφενός και σε άλλους νομούς της χώρας και αφετέρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην ιδιωτική εκπαίδευση και να γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, σημαντικό θα ήταν να εξετασθούν οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων των διευθυντών από τους ίδιους και από τους υποδιευθυντές των σχολείων καθώς επίσης και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα των ερευνών μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα τόσο για τον εντοπισμό ελλείψεων και αδυναμιών όσο και για την στοχευμένη

και μεθοδευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη βελτίωση και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Brock, S.E., Sandoval, J., &Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Επιμέλεια: Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Creswell, W., &Creswell, D. (2021). *Σχεδιασμός έρευνας προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Γκαρτζώνη, Ε. (2021). *Διαχείριση κρίσεων στους Δημοτικούς Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς: Ο Ρόλος του Ηγέτη/Προϊσταμένου/ης*. Διπλωματική εργασία: Πάτρα.

Κανίδου, Ζ. (2020). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών και Διευθυντών για την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.

Κατσιανίδης, Θ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ικανότητα-ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων*. Διπλωματική εργασία: Πάτρα.

Μαχιά, Α. (2018). Λόγοι και τρόποι αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων με επίκεντρο το μαθητή σε δημοτικά σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου.

Μούλελης, Η. (2015). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας*. Διπλωματική εργασία: Ρόδος.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2022). *Οι δεξιότητες στο σύγχρονο συγκείμενο. Ένας ερευνητικός διάλογος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαναστασίου, Κ. & Παναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών (-ριών) και εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κινδύνων-κρίσεων στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας*. Διδακτορική διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα

Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής.

Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα.

Ξενόγλωσση

Aksoy, H. H., &Aksoy, N. (2003). Crisis response planning in schools. *Ankara University, Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 36, 37-49.

Aykac, B. (2001). Kamu Yonetiminde Kriz ve Kriz Yonetimi [Crisis and Crisis Management in Public Administration]. Gazi Universitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi, *3*(2), 123-132.

Blauvelt, P. D. (1999). *Making schools safe for students: Creating a proactive school safety plan*. Corwin Press.

Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.

Çobanoğlu, N., & Demir, S. (2022). Crisis Management, Agile Leadership, and Organizational Culture in Primary Schools. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *10*(2), 92-101.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education, 6. Baskı, Oxon: Routledge*.

Coombs, W. T. (2000). Crisis management: Advantages of a relational perspective. In J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Public relations as relationship management: A relational approach to the study and practice of public relations* ,73–93. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Coombs, W. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Damiani, V. B. (2006). Crisis Prevention And Intervention In The Classroom: What Teachers Should Know. Rowman & Littlefield Education.

Decker, R. H. (1997). *When a Crisis Hits, Will Your School Be Ready?*. Corwin Press.

Drucker, P. F. (1999). Management Challenges for 21 st Century, Buttorworth Heinemann.

Gainey, B.S. (2009). Crisis Management's New Role in Educational Settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas.* 267-274.

Ira, N., & Yalçin, G. (2022). Relationship of Crisis Management of School Principals and Psychological Capital of Teachers. *Online Submission*, *11*(1), 47-60.

Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, *6*(22), 40-47.

Karakuş, A., & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *14*(2), 500-518. http://dx.doi.org/10.17860/ mersinefd.442864

Karanikola, Z., Kousavelos, N., & Panagiotopoulos, G. (2018). The contribution of educational staff training to crisis management among teachers: A case study of the prefecture of ilia. *British Journal of Education*, *6*(10*)*, 15-23.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Management*, *2*(2), 73-84.

Kerzner, H. (2013). *Project management: Case Studies*. New York: Wiley.

Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Educational Process International Journal*, *9*(4).

Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. Guilford Press.

Poland, S., Pitcher, G., & Lazarus, P. J. (1999). Best practices in crisis intervention. In AS Canter & SA Carroll (Eds.), Crisis prevention and response: A collection of NASP resources, 69-86. *Bethesda, MD: National Association of School Psychologists*.

Tutar, H. (2000). *Management in an environment of crisis and stress*. Istanbul: Hayat Publishing Communication Education Services.

Διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ηγετικό πρότυπο διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παναγόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναστασίου Σοφία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η *συναισθηματική νοημοσύνη* (ΣΝ) αποτελεί σημαντική παράμετρο της σχολικής ηγεσίας. Οι διευθυντές/ντριες με υψηλή ΣΝ είναι πιθανόν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία. Οι διευθυντές/ντριες που κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματα, μπορούν να διαχειριστούν τις ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο εργασίας συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην παρούσα ερεύνα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και του στυλ ηγεσίας σε διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αχαΐας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική και η Συναισθηματική Νοημοσύνη και το στυλ ηγεσίας εκτιμήθηκε με δομημένα ερωτηματολόγια. Το δείγμα αποτέλεσαν 61 διευθυντές διθεσίων και άνω δημοτικών σχολείων της Αχαΐας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικός με ελάχιστή τιμή 0.754. Μετά από διερευνητική ανάλυση παραγόντων (EFA) της ηγεσίας, επιλέχθηκαν παράγοντες που υποβλήθηκαν σε περαιτέρω ανάλυση συσχετίσεων, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση τους με τις διαστάσεις της ΣΝ. Η *μετασχηματιστική ηγεσία* αναλύθηκε στους παράγοντες: εσωτερικά κίνητρα, παρακίνηση, εξιδανικευμένη επιρροή και συμπεριφορά, ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων. Αντίστοιχα, η *συναλλακτική ηγεσία* αναλύθηκε στους παράγοντες: αμοιβή με βάση την επίδοση και ενεργητική ηγεσία. Η *παθητική ηγεσία* αναλύθηκε σε δύο υποπαράγοντες: την ηγεσία υπεκφυγής και την ηγεσία προς αποφυγή. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραγόντων της ηγεσίας των σχολικών διευθυντών/ντριών, όπως τα *εσωτερικά κίνητρα* (r=0,514). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση (r= -0.380) της ΣΝ με τον παράγοντα της ηγεσίας υπεκφυγής. Στον παράγοντα *αμοιβές* με βάση την επίδοση, παρουσιάστηκε ασθενής συσχέτιση (r=0,258) με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η ηγεσία της παρακίνησης παρουσίασε στατιστικά ισχυρή θετική συσχέτιση με το συνολική βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (r=0,616). Στην ενεργητική ηγεσία παρατηρήθηκε μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (r=0,466). Το *μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας* φαίνεται να σχετίζεται με μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, το συναλλακτικό με μικρότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ αρνητική συσχέτιση προκύπτει μεταξύ της *παθητικής ηγεσίας* και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το στυλ ηγεσίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά:Στυλ ηγεσίας, διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συναισθηματική νοημοσύνη, διοίκηση της εκπαίδευσης

Abstract

Emotional intelligence (EI) is a significant parameter of school leadership. School Principals with high EI are likely to demonstrate empathy, understanding, and effective communication. Those who understand and manage emotions can handle interpersonal relationships in the workplace, contributing to the creation of a positive atmosphere in the educational organization. The present research investigates the relationship between emotional intelligence (EI) and leadership style among primary education principals in Achaia, Greece. The chosen method was quantitative, with *emotional intelligence* and *leadership style* assessed through structured questionnaires. The sample comprised 61 principals of elementary schools with two or more classrooms in Achaia. The Cronbach's alpha reliability coefficient was satisfactory, with a minimum value of 0.754. Following exploratory factor analysis (EFA) of leadership, factors were selected for further correlation analysis to explore their relationship with dimensions of EI. *Transformational leadership* was analyzed through *internal motivation, motivation, idealized influence and behavior,* and *mental capacity activation*. Correspondingly, *transactional leadership* was analyzed through the following factors: *performance-based rewards* and *active leadership.Passive leadership* was analyzed into two sub-factors: *evasion leadership* and *avoidance leadership.* The correlation analysis indicated that there is a moderate positive correlation between overall emotional intelligence and the leadership factors of school principals, such as internal motivation (r=0.514). Additionally, a weak negative correlation (r=-0.380) was observed between EI and *evasion leadership*. In terms of performance-based rewards, a weak correlation (r=0.258) with emotional intelligence was presented. *Motivation leadership* demonstrated a statistically strong positive correlation with the overall emotional intelligence score (r=0.616). *Active leadership* exhibited a moderate positive correlation with emotional intelligence (r=0.466). *Transformational leadership* style appears to be associated with a higher degree of *emotional intelligence*, whereas the transactional style is correlated with a lower degree of emotional intelligence. A negative correlation arises between *passive leadership* and *emotional intelligence*. The results highlight the relationship between *emotional intelligence* and leadership style in educational management.

Keywords: Leadership style, primary education headteachers, emotional intelligence, education management

1.Εισαγωγή

Η *συναισθηματική νοημοσύνη* (ΣΝ) και η *ηγεσία* αποπλέουν παράγοντες που σχετίζονται την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των διευθυντών/ντριών στην εκπαίδευση. Η σχέση μεταξύ της ΣΝ και του ηγετικού προτύπου των διευθυντών/διευθυντριών είναι σημαντική, καθώς συνδέεται με την ικανότητα για βαθιά κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των ίδιων όσο και των άλλων, τους επιτρέπει να διατηρούν την ψυχραιμία και τη συγκέντρωσή τους σε δύσκολες στιγμές, λαμβάνοντας έτσι πιο ορθολογικές αποφάσεις.

Επιπλέον, διευθυντές/διευθύντριες με ανεπτυγμένη ΣΝ έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών, γονέων και συναδέλφων τους, δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα (Goleman, 1995). Αυτό ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία εντός του σχολείου, συμβάλλοντας στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Moccia, 2012).

Διευθυντές/ντριες με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν, να επιλύσουν συγκρούσεις και να προωθήσουν

ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και σεβασμού. Αυτό ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και την αποδοτικότητα της μονάδας.

Η ΣΝ συνδέεται με πιο δημοκρατικά και μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας, τα οποία εστιάζουν στην ενδυνάμωση του προσωπικού. Διευθυντές/ντριες με τέτοια χαρακτηριστικά ενθαρρύνουν την καινοτομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Panagopoulos etal, 2024). Η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των διευθυντών/ντριών μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, μειώνοντας το άγχος και την απογοήτευση και προάγοντας τη συνολική ευημερία στο σχολείο. Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές/ντριες με υψηλή ΣΝ επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχολικές επιδόσεις και μαθησιακές διαδικασίες, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και των μαθητών (Τσιγγίλης etal, 2021 ; Brinia etal 2014; Robbins & Judge 2011). Επιπλέον, η ΣΝ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να διαχειρίζονται τις προκλήσεις και τις αλλαγές με ευελιξία και αποτελεσματικότητα.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχημένη ηγεσία στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στο πλαίσιο για τη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολικού περιβάλλοντος.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση εννοιών

Η *συναισθηματική νοημοσύνη* (ΣΝ) ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, διαχείρισης και αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 1995), αποτελεί η δεξιότητα ε ζωτικής σημασίας για πολλές πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ΣΝ, σύμφωνα με τον Petrides (2009), φαίνεται να έχει σημαντική προβλεπτική αξία σε πολλούς τομείς, όπως η προσωπική ευημερία, ο αυτοέλεγχος, η συναισθηματικότητα και η κοινωνικότητα. Τα άτομα με υψηλή ΣΝ τείνουν να είναι πιο ευτυχισμένα και ικανοποιημένα στη ζωή τους, καθώς διαχειρίζονται καλύτερα τα αρνητικά συναισθήματα και εστιάζουν στις θετικές εμπειρίες.

Στην εκπαίδευση, η ΣΝ είναι σημαντική για την επιτυχημένη διοίκηση και τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ΣΝ μπορούν να δημιουργήσουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες, να ενισχύσουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία και να προάγουν την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Robbins & Judge 2011). Είναι μια δεξιότητα που επηρεάζει βαθιά την προσωπική και επαγγελματική ζωή. Στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ΣΝ στους διευθυντές/ντριες και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003, σ.7), «Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα για τα σχολεία τους, βασισμένοι σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Εκφράζουν ξεκάθαρα αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό και τους εμπλεκόμενους φορείς με στόχο την υλοποίησή του. Η φιλοσοφία, η δομή και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι

προσανατολισμένες προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος». Η/Ο σχολικός ηγέτης μεταξύ άλλων έχει την ευθύνη για:

- Τη διαμόρφωση των στόχων και της στρατηγικής του σχολείου.
- Την ανάπτυξη του διδακτικού δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας.
- Τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο σχολικός ηγέτης, ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, το ευρύτερο περιβάλλον και την κουλτούρα του σχολείου, μπορεί να επιλέξει διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας (Κουτούζης, 2012). Η σχολική ηγεσία και το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή ή μιας διευθύντριας είναι βασικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι διευθυντές/ντριες καλούνται να διαμορφώσουν και να προωθήσουν κοινούς στόχους που αντανακλούν τις αξίες και τις επιδιώξεις της σχολικής κοινότητας. Παρέχουν συνεχή υποστήριξη και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας την καινοτομία και τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας.

Η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων, τεχνολογικών, υλικών) είναι κρίσιμη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για την ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της αλληλοκατανόησης (Koutouzis & Malliara, 2017).

Οι διευθυντές/διευθύντριες αξιοποιούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Μερικοί επιλέγουν πιο συμμετοχικά στυλ, που ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και τη συνεργασία, δίνοντας έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Αυτό δημιουργεί εμπιστοσύνη και αφοσίωση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί να είναι χρονοβόρο και να καθυστερεί τη λήψη αποφάσεων (Yukl & Gardner, 2020). Αντίθετα, όταν ο διευθυντής/ντρια λαμβάνει αποφάσεις μόνος του, προσφέροντας σαφείς οδηγίες και αναμένοντας άμεση συμμόρφωση, αυτό αναφέρεται ως πιο αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Ενώ μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε κρίσιμες καταστάσεις που απαιτούν γρήγορες αποφάσεις, μπορεί επίσης να δημιουργήσει ένα περιβάλλον φόβου και απογοήτευσης, μειώνοντας την καινοτομία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Ένα πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό ηγετικό στυλ είναι το *μετασχηματιστικό,* όπου εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, εστιάζει στην ανάπτυξη και την αλλαγή, προάγει την ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα. Παράλληλα, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και προάγει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Bush & Glover, 2014). Η επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στυλ εξαρτάται από το πλαίσιο και τις ανάγκες του σχολείου, καθώς και από την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του διευθυντή/ντριας.

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και του στυλ ηγεσίας σε διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αχαΐας.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση, η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για τη διερεύνηση συσχετισμών μεταξύ των ελεγχόμενων μεταβλητών (Creswell, 2016).

Οι διευθυντές/ντριες των 116 2/θεσίων και άνω δημοτικών σχολείων ης περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η βολική.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 61 διευθυντές/ντριες 2/θεσίων και άνω Δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας που επέστρεψαν συμπληρωμένα επαρκώς τα σταλθέντα ερωτηματολόγια είτε ηλεκτρονικά μέσω των googleforms είτε με έντυπα ερωτηματολόγια.

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν:

- Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης του Petrides (Petrides& Furnham, 2006).

- Για την εκτίμηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών χρησιμοποιήθηκε το *Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας* (Multifactor Leadership Questionnaire) , των Avolio & Bass (2004).

Ως βασικό ερευνητικό ερώτημα τέθηκε κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης του /της διευθυντή/ντριας των δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του στιλ ηγεσίας που αυτός/ή υιοθετεί.

4. Αποτελέσματα

Μετά από διερευνητική ανάλυση παραγόντων (EFA) στο ερωτηματολόγιο της ηγεσίας, επιλέχθηκαν παράγοντες που υποβλήθηκαν σε περαιτέρω ανάλυση συσχετίσεων, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση τους με τις διαστάσεις της ΣΝ (Πίνακας 1).

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* αναλύθηκε στους παράγοντες: εσωτερικά κίνητρα, παρακίνηση, εξιδανικευμένη επιρροή και συμπεριφορά, ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων. Αντίστοιχα, η *συναλλακτική ηγεσία* αναλύθηκε στους παράγοντες: αμοιβή με βάση την επίδοση και ενεργητική ηγεσία. Η *παθητική ηγεσία* αναλύθηκε σε δύο υποπαράγοντες: την ηγεσία υπεκφυγής και την ηγεσία προς αποφυγή.

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις της ηγεσίας και του συνολικού βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών των δημοτικών σχολείων. Επιπλέον εξετάζεται και η σχέση των διαστάσεων της ηγεσίας με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο έλεγχος που επιλέχθηκε για την ανάλυση συσχετίσεων ήταν ο δείκτης Spearmanrho ο οποίος ενδείκνυται για χρήση τόσο μεταξύ μεταβλητών που δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή όσο και σε εκείνων που εμφανίζουν.

Ο παράγοντας των **εσωτερικών κινήτρων** των διευθυντών/ντριών φαίνεται να έχει μια μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση με (rho=0,514, p=0), με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος <1% . Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι όσο υψηλότερη είναι η

συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών/ντριών τόσο τείνουν να αυξάνονται και τα εσωτερικά κίνητρα ως παράγοντας διοίκησης.

Πίνακας 1: *Συσχετίσεις Παραγόντων Ηγεσίας με Ολική ΣΝ*

		TEIQ Συνολικό
Εσωτερικά Κίνητρα (MLQ)	Correlation Coefficient	,514**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	61
Ηγεσία Υπεκφυγής (MLQ)	Correlation Coefficient	-,380**
	Sig. (2-tailed)	0,003
	N	61
Αμοιβές με βάση την Επίδοση (MLQ)	Correlation Coefficient	,258*
	Sig. (2-tailed)	0,045
	N	61
Παρακίνηση (MLQ)	Correlation Coefficient	,616**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	61
Ενεργή Ηγεσία (MLQ)	Correlation Coefficient	,466**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	61

Ο παράγοντας *ηγεσία υπεκφυγής*, στους/στις διευθυντές/ντριες σχετίζεται με σχετικά ασθενή αρνητική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (rho= -0,380, p=0,003) Οι μετρήσεις αυτές μας καθιστούν φανερό πως η ηγεσία υπεκφυγής, αρνητικός παράγοντας για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, όσο αυξάνεται, διαπιστώνεται μικρότερος βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών.

Στον παράγοντα της ηγεσίας *αμοιβές με βάση την επίδοση*, εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενούς ισχύος θετική συσχέτιση Spearman (rho=0,258, p=0,045), με τη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με το ίδιο περιθώριο σφάλματος όπως πριν. Δηλώνεται με αυτόν τον τρόπο ότι όσο μεγαλύτερο βαθμό

συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν οι διευθυντές/ντριες, τόσο περισσότερο επιλέγουν να ανταμείβουν τους υφισταμένους τους με βάση την επίδοσή τους.

Η **ηγεσία της παρακίνησης** ως παράγοντας της ηγεσίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με ισχυρή θετική συσχέτιση με το συνολική βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (rho=0,616, p=0). Φαίνεται λοιπόν ότι ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με υψηλό επίπεδο παρακίνησης από τη διοίκηση.

Στην **ενεργητική ηγεσία,** παρατηρείται μέτριας ισχύος στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (rho=0,466, p=0). Διαπιστώνεται ότι αυξημένα επίπεδα χρήσης του στυλ *Ενεργούς Ηγεσίας* συνδέονται με υψηλότερα σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης.

5. Συζήτηση & Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Οι διευθυντές/ντριες με υψηλή ΣΝ μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, το *μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας* φαίνεται να σχετίζεται με μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, το συναλλακτικό με μικρότερο βαθμό ενώ αρνητική συσχέτιση προκύπτει μεταξύ της *παθητικής ηγεσίας* και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της *συναισθηματικής νοημοσύνης* (ΣΝ) των διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν.

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ντριες με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ τείνουν να υιοθετούν περισσότερο *μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας*, τα οποία περιλαμβάνουν την παρακίνηση και τα εσωτερικά κίνητρα, με ισχυρές θετικές συσχετίσεις (r=0,616 και r=0,514 αντίστοιχα). Αντίθετα, παρατηρήθηκε ασθενέστερη θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της *συναλλακτικής ηγεσίας* (r=0,258), ενώ η *παθητική ηγεσία,* ειδικά η *ηγεσία υπεκφυγής*, εμφάνισε αρνητική συσχέτιση με τη ΣΝ (r=-0,380). Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες, με τη *μετασχηματιστική ηγεσία* να συνδέεται περισσότερο με υψηλή *Συναισθηματική Νοημοσύνη*.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μελέτες που αναδεικνύουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο *μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.* Στο *μετασχηματιστικό* στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης συνεργάζεται στενά και προσπαθεί να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας, παρακινήσει και να ενθαρρύνει τη καινοτομία - δημιουργικότητα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες «παρακινούν τους άλλους να κάνουν περισσότερα από όσα αρχικά σκόπευαν και συχνά περισσότερα από όσα πίστευαν ότι είναι δυνατόν. Θέτουν πιο απαιτητικές προσδοκίες και συνήθως επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις (Hur*etal.,* 2011; Jyoti & Dev 2015.)

Σε σχετικές έρευνες (Görgens-Ekermans*etal*., 2021; Khalili, 2017) σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνολικά, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικότητας της ηγεσίας .

Σε ένα πλαίσιο συνεχών κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιδείξουν εύρος δεξιοτήτων

προκειμένου να ηγούνται και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τους (Anastasiou & Garametsi, 2021), να διαμορφώσουν ένα λειτουργικό περιβάλλον εργασίας, να παρακινήσουν, να διαχειριστούν στρεσογόνες καταστάσεις, να συμβάλουν στη αποτελεσματικότητα των μονάδων τους (Anastasiou 2020; Anastasiou & Garametsi 2021; Μουρούζης & Χαλκιώτης, 2023). Η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση και την εργασία τους καθώς και από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται με αναμενόμενα οφέλη στο εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Stavrianoudaki & Iordanides, 2018).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνης & Γ. Παπαδιαμαντάκης (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 100-120). Επίκεντρο.

Μουρούζης, Δ., & Χαλικιώτης, Δ. (2023). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Μέντορας*, 20, 367-396.

Τσιγγίλης Ν., Καραμανέ Ε., & Κατσά Μ. (2021). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Preschool and Primary Education*, 9(2). https://doi.org/10.12681/ppej.26155

Ξενόγλωσση

Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education, 15*(1)*,* 58. https://doi.org/10.1504/ijmie.2021.111817

Anastasiou, S. (2020). The significant effect of leadership and conflict management on job satisfaction. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 9*(1), 9–17.

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4_suppl), 28-44.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management, 34*(5), 553-571.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books, Inc.

Creswell, J. (2016). *Research in education: Design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research* (Translated by N. Kouvarakou). Ion.

Görgens-Ekermans, G., & Roux, C. (2021). Revisiting the emotional intelligence and transformational leadership debate: (How) does emotional intelligence matter to effective leadership? *SA Journal of Human Resource Management, 19, Article* a1279. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1279

Hur, Y.H., van den Berg, P.T., & Wilderom, C.P.M. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcome. *The Leadership Quarterly, 22*(4), 591-603. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.002

Jyoti, J., & Dev, M. (2015). The impact of transformational leadership on employee creativity: The role of learning orientation. *Journal of Asia Business Studies, 9*(1), 78-98.

Khalili, A. (2017). Transformational leadership and organizational citizenship behavior: The moderating role of emotional intelligence. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(7), 1004-1015. https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0269

Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education, 9*(4), 71-89. http://dx.doi.org/10.5296/ije.v9i4.10272

Moccia, S. (2012). Leadership that gets results: Lessons from Don Quixote. *Review of Business, 33*(1), 5-10.

Panagopoulos, N., Karamanis, K., & Anastasiou, S. (2024). Exploring the impact of different leadership styles on job satisfaction among primary school teachers in the Achaia region, Greece. *Education Sciences, 14*(1), 45. https://doi.org/10.3390/educsci14010045

Petrides, K.V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Organizational behavior* (14th ed.). Pearson Education.

Stavrianoudaki, A., & Iordanides, G. (2018). School autonomy and effectiveness in Greek primary education. *International Studies in Educational Administration, 46(*1), 92–109.

Yukl, G., & Gardner, W. (2020). *Leadership in organizations* (9th ed.). Pearson.

Κατανοώντας την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό: Ορισμοί - Αίτια και Επιπτώσεις

Μπέση Μαρίνα

Med, PhD
Αν. Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου

Νταμάνη Αικατερίνη

MSc, Med
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας

Ντόκα Αγλαΐα

MSc, Med, PhD
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ιωαννίνων

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει το εννοιολογικό υπόβαθρο και τις βασικές μορφές εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός και διαδικτυακός). Να διερευνήσει τις αιτίες και τις επιπτώσεις του στα θύματα, τους δράστες και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Η ανάλυση των βασικών μορφών εκφοβισμού, όπως ο σωματικός, ο λεκτικός, ο κοινωνικός και ο διαδικτυακός εκφοβισμός, είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και την αντιμετώπιση αυτού του σύνθετου φαινομένου. Κάθε μορφή εκφοβισμού έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και επιπτώσεις, τόσο για τα θύματα όσο και για τους δράστες. Η σωματική βία μπορεί να αφήσει άμεσα και ορατά σημάδια, ενώ ο λεκτικός εκφοβισμός, μέσω προσβολών και απειλών, επηρεάζει την ψυχολογική υγεία των θυμάτων. Ο κοινωνικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει αποκλεισμό και διασπορά φημών, μπορεί να διαταράξει τις κοινωνικές σχέσεις και την αίσθηση του ανήκειν. Η κατανόηση των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων κάθε μορφής είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης. Μέσω της ανάλυσης αυτής, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας μπορούν να εντοπίσουν αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη των θυμάτων και την αντιμετώπιση των δραστών. Επιπλέον, η κατανόηση των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού βοηθά στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: ενδοσχολική βία, εκφοβισμός, αίτια, επιπτώσεις

Abstract

The aim of this paper is to present the conceptual background and the main forms of bullying (physical, verbal, social, and cyberbullying). It investigates the causes and effects on victims, perpetrators, and the wider school community. An analysis of the main forms of bullying, including physical, verbal, social and cyberbullying, is crucial to understanding and addressing this complex phenomenon. Each form of bullying has different characteristics and effects on both victims and perpetrators. Physical violence can leave immediate and visible marks, while verbal bullying, through insults and threats, affects the psychological health of victims. Social

bullying, which includes exclusion and rumor-spreading, can disrupt social relationships and the sense of belonging. Understanding the differences and specificities of each form is essential for developing targeted prevention and intervention strategies. Through this analysis, educators and mental health professionals can identify effective methods to support victims and address perpetrators. Additionally, understanding the different forms of bullying helps raise awareness within the school community and foster a safe and supportive environment for all students.

Keywords: school violence, bullying, causes, effects

1. Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια η σχολική βία και ο εκφοβισμός αυξάνεται ανησυχητικά και προβληματίζει τη σχολική κοινότητα σε όλο τον κόσμο, (Khuwaja et al., 2018). Έρευνες παγκοσμίως αναφέρουν ότι 246 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι κάθε χρόνο πέφτουν θύματα οποιουδήποτε είδους σχολικής βίας ή εκφοβισμού και ότι σχεδόν ένα στα τρία παιδιά βίωσε τουλάχιστον μία μορφή εκφοβισμού και βίας από συμμαθητές του στο σχολείο. (UNESCO, 2017). Όσον αφορά τον εκφοβισμό, το 32% των μαθητών είναι θύματα αυτού του κοινωνικού προβλήματος, με το πιο συχνό είδος να είναι ψυχολογικό/λεκτικό (UNESCO, 2019). Σε σχέση με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, διαπιστώνουμε μεγάλη μεταβλητότητα, όπου από τη μια πλευρά έχουμε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο που δείχνουν επικράτηση μεταξύ 5 και 20% (Sourander et al., 2010).

Όσον αφορά τον εκφοβισμό, το 32% των μαθητών είναι θύματα αυτού του κοινωνικού προβλήματος, με το πιο συχνό είδος να είναι ψυχολογικό/λεκτικό (UNESCO, 2019). Σε σχέση με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, διαπιστώνουμε μεγάλη μεταβλητότητα, όπου από τη μια πλευρά έχουμε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο που δείχνουν επικράτηση μεταξύ 5 και 20% (Sourander et al., 2010).

Σοβαρός είναι ο αντίκτυπος στον σχολικό πληθυσμό, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στα θύματα. Επιπλέον, επηρεάζεται σημαντικά η ψυχική και σωματική υγεία και η ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Koyanagi et al., 2019).

2. Ορισμός - Αποσαφήνιση εννοιών

Η σχολική βία είναι κάθε είδους σωματική, ψυχολογική ή λεκτική ή/και σεξουαλική επιθετικότητα μεταξύ μαθητών, δασκάλων ή/και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας προς έναν μαθητή (UNESCO, 2019). Από την άλλη πλευρά, ο εκφοβισμός ορίζεται ως η σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά με την πάροδο του χρόνου, που συνοδεύεται από μια ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ του επιτιθέμενου ή των επιτιθέμενων και του θύματος.

Ο Dan Olweus, πρωτοπόρος ερευνητής στον τομέα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, διατυπώνει έναν εύστοχο ορισμό για το φαινόμενο: «Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται (victimization) όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Σύμφωνα με τον Olweus, ο σχολικός εκφοβισμός (school bullying) διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως την επιθετική

συμπεριφορά με σκοπό (πρόθεση) την πρόκληση φόβου, ανησυχίας, βλάβης και πόνου. Είναι σκόπιμη, άδικη και απρόκλητη συμπεριφορά. Δεν αποτελεί μεμονωμένο περιστατικό, αλλά επαναλαμβάνεται με συχνότητα. Επιπλέον χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης. Ο θύτης ασκεί εξουσία και δύναμη προς το θύμα, το οποίο αδυνατεί να αντισταθεί και να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ενώ συχνά λαμβάνει χώρα χωρίς προφανή αιτία ή αφορμή (Αντωνίου κ.ά., 2024).

Ο εκφοβισμός εμφανίζεται μόνο μεταξύ των μαθητών και μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερις τύπους: σωματικό, ψυχολογικό/λεκτικό, σεξουαλικό και διαδικτυακό εκφοβισμό (UNESCO, 2019). Σε αντίθεση με την τυχαία ή παρορμητική επιθετικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την σχεδιασμένη και επαναλαμβανόμενη φύση του. Ο θύτης στοχεύει σκόπιμα το θύμα, ασκώντας εξουσία και εκμεταλλευόμενος την αδυναμία του.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 5029/2023 : «κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής, διαδικτυακής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό. Μεμονωμένα περιστατικά και συγκρούσεις ή διενέξεις μεταξύ ίσων στο σχολείο, δεν είναι σχολική βία και εκφοβισμός (Αντωνίου κ.ά., 2024).

3. Διαφοροποίηση σχολικής βίας από την απλή επιθετικότητα

Η διάκριση σχολικής βίας και απλής επιθετικότητας είναι σημαντική για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ανισορροπία δύναμης, η πρόθεση πρόκλησης βλάβης και η διάρκεια των πράξεων διαφοροποιούν ουσιαστικά τις δύο καταστάσεις.

Ο Olweus θέτει σαφή όρια μεταξύ της συνήθης επιθετικότητας στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού και των περιστατικών βίας σχολικής βίας. Η απλή επιθετικότητα λαμβάνει χώρα συνήθως μεταξύ φίλων και δεν έχει σαν στόχο την πρόκληση σωματικού πόνου. Αντίθετα, η σχολική βία εστιάζεται σε άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Γενικά τη σχολική βία χαρακτηρίζει, η επαναληπτικότητα των αρνητικών πράξεων, η μονομερής πρόθεση για πρόκληση πόνου καθώς και η ανισότητα δύναμης, όπου ο θύτης κάνει κατάχρηση της δύναμής του λόγω ατομικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών του θύματος. Ενώ η συνήθης επιθετικότητα μπορεί να εξελιχθεί σε σχολική βία μόνο όταν διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και, κυρίως, όταν το θύμα αισθάνεται ότι οι πράξεις του δράστη δεν είναι αστείες και ξεφεύγουν από τα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 2007).

4. Μορφές Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η ενδοσχολική βία και εκφοβισμός εκδηλώνεται με πολλές μορφές, άμεσες και έμμεσες και, όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και βλαβερές επιπτώσεις τόσο στη σχολική πορεία των ατόμων όσο και γενικότερα στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Asimopoulos et al, 2013).

Οι βασικές μορφές ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015) είναι:

- Σωματική: Είναι μία από τις συχνότερες μορφές και εκδηλώνεται με σπρωξίματα, χτυπήματα με τα χέρια, χαστούκια, μπουνιές, κλωτσιές, τραβήγματα μαλλιών, τσιμπήματα, δαγκωνιές και άλλες μορφές σωματικής επίθεσης ανάμεσα στους μαθητές. Συχνά ο σωματικός εκφοβισμός συνδυάζεται και από μικροκλοπές προσωπικών αντικειμένων, σχολικών ειδών ή χρηματικών ποσών (Louwes, 2009). Έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια και τα παιδιά σε μικρότερες ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματική βία που μειώνεται καθώς μεγαλώνουν (Δήμου, 2013)

- Ψυχολογική: Εκδηλώνεται με σκόπιμη απομόνωση του/της μαθητή/τριας από τους/τις συνομιλήκους του/της. Περιλαμβάνει απειλές για τη σωματική ακεραιότητα, τη διάδοση άσχημων φημών και ψεμάτων, την έκφραση σχολίων που προσβάλλουν το άτομο, όπως σαρκασμούς, ειρωνεία, πειράγματα ταπείνωσης, υποτίμησης, απαξίωσης, καθώς και φυλετικά ή σεξιστικά σχόλια, παρατσούκλια, χειρονομίες, συκοφαντικά τοιχογραφήματα (graffiti) (Αρτινοπούλου, 2009).

- Κοινωνική: Εκδηλώνεται κυρίως λεκτικά. Περιλαμβάνει κακόβουλα σχόλια και διάδοση ψευδών φημών που βλάπτουν ή καταστρέφουν την κοινωνική υπόσταση ή την κοινωνική αποδοχή του παιδιού. Προκαλεί άμεσο πόνο στο θύμα του, που του δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Στόχος είναι η συκοφαντία και γελοιοποίηση του θύματος με συνακόλουθο τον αποκλεισμό του από την ομάδα και τις δραστηριότητες των συνομηλίκων και την απομόνωσή του (Louwes, 2009). Αποτελεί ένα πολύ επιδέξιο και συγκαλυμμένο τρόπο εκφοβισμού, που δύσκολα γίνεται αντιληπτός από τον περίγυρο.

- Εκβιαστική: Περιλαμβάνει την επιβολή με τη βία και τον εξαναγκασμό σε πράξεις ή παραλείψεις παρά τη θέληση του εκφοβιζόμενου ατόμου. Επίσης, περιλαμβάνει την πειθαναγκαστική απόσπαση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων, συνοδευόμενη από απειλές ή και τον εξαναγκασμό σε αντικοινωνικές πράξεις (π.χ. διάπραξη κλοπής ή βανδαλισμού). Το θύμα απειλείται ακόμα εντονότερα αν μαρτυρήσει το συμβάν.

- Ρατσιστική: Έχει σχέση περισσότερο με το άτομο που στοχοποιείται. Αποσκοπεί στον χλευασμό, την απαξίωση και τον στιγματισμό της φυλετικής διαφορετικότητας με πιθανά θύματα μειονοτικές ομάδες και μαθητές με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, εθνοτική καταγωγή, φυλή, αναπηρία, φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, ταυτότητα φύλου, έκφραση ή χαρακτηριστικών φύλου και εκδηλώνεται με ρατσιστικά σχόλια (Olweus, 2007, Espelage & Swearer, 2003).

- Σεξουαλική: Πρόκειται για μία από τις δραματικότερες εκδηλώσεις σχολικής βίας που σχετίζεται με τη σεξουαλικότητα ή το φύλο κάποιου. Εκδηλώνεται με σωματικό ή λεκτικό τρόπο καθώς και με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Ο δράστης προξενεί ένα αίσθημα αμηχανίας και ντροπής στο θύμα. Περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές που απειλούν ή προσβάλλουν τη γενετήσια αξιοπρέπεια του ατόμου και εκτείνεται από τα σεξουαλικά σχόλια, τις απειλές, τα ανεπιθύμητα αγγίγματα και τις ανήθικες χειρονομίες, τα αγενή «αστεία» και τα σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου, τη σεξουαλική παρενόχληση, την πορνογραφία έως και την απόπειρα βιασμού ή βιασμό (Kaminaridi & Tsaliki, 2017).

- Ομοφοβική/τρανσφοβική/αμφιφοβική/ιντερφοβική: Σύμφωνα με την UNESCO, η σχολική ομοφοβική/τρανσφοβική βία είναι «μία μορφή σχολικής έμφυλης

βίας που βασίζεται στο φόβο, τη δυσφορία, τη μισαλλοδοξία ή το μίσος απέναντι στην ομοφυλοφιλία και τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα (ομοφοβική βία) ή την τρανς κατάσταση και τα τρανς άτομα (τρανσφοβία)». Οφείλεται σε προκαταλήψεις ή αρνητικές στάσεις, πεποιθήσεις ή απόψεις σε βάρος είτε ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων είτε ατόμων με σχέσεις συγγένειας ή φιλίας με ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η σχολική ομοφοβική βία μπορεί να στραφεί και εναντίον παιδιών που γίνονται αντιληπτά από άλλα άτομα ως ΛΟΑΤΚΙ+ (UNESCO, 2016).

5. Διαδικτυακή Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η διαδικτυακή ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Πρόκειται για ένα σχετικά νέο φαινόμενο, που σχετίζεται με τη χρήση του διαδικτύου και γίνεται μέσω κινητών τηλεφώνων, της χρήσης email , του facebook ή του Youtube και του instagram. Σύμφωνα με τους Σφακιανάκη κ.α. (2012, σ. 181), ο King επισημαίνει ότι «αυτό που καθιστά τον εκφοβισμό μέσω του διαδικτύου τόσο επικίνδυνο είναι ότι ο καθένας μπορεί να τον πράξει χωρίς να χρειάζεται να αντιμετωπίσει το θύμα του. Δε χρειάζεται να είναι κανείς δυνατός ή γρήγορος αρκεί ένας υπολογιστής και η επιθυμία να τρομοκρατήσει».

Η Willard (2007) παρουσιάζει οχτώ τύπους ηλεκτρονικής βίας, εκ των οποίων τέσσερις ανταποκρίνονται στα κριτήρια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Riebel et. al., 2009).

- Παρενόχληση. Αφορά την επαναλαμβανόμενη αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με προσβλητικό ή απειλητικό περιεχόμενο.
- Δυσφήμιση, αμαύρωση υπόληψης. Εκδηλώνεται με τη διάδοση ψευδών πληροφοριών για το άτομο κυρίως που σπιλώνουν την προσωπικότητα του θύματος.
- Διασυρμός, εξαπάτηση. Αφορά τη δημοσίευση υλικού με προσωπικές στιγμές του θύματος που στη ουσία το διαπομπεύουν σε ένα ευρύ κοινό.
- Αποκλεισμός από διαδικτυακές ομάδες. Η διαφορά του από τον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι ότι συμβαίνει κυρίως έξω από το σχολείο, γεγονός που κάνει τα θύματα πιο ευάλωτα. Επιπλέον το ηλεκτρονικό μήνυμα διαδίδεται σε ευρύ κοινό, στοιχείο που δυσχεραίνει επιπρόσθετα τη θέση του θύματος.

Ειδικότερα ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την ψυχική και συναισθηματική υγεία του θύματος και λαμβάνει πολλές μορφές:

- **Αποστολή κακόβουλων μηνυμάτων:** Απρεπείς, προσβλητικές ή ενοχλητικές φράσεις μέσω email, chat, μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή άλλων online πλατφορμών.
- **Δημιουργία ιστοσελίδων για χλευασμό:** Κατασκευή ιστοσελίδων με σκοπό την γελοιοποίηση του θύματος, δημοσιεύοντας άσεμνες φωτογραφίες, βίντεο ή σχέδια χωρίς τη συγκατάθεσή του.
- **Διαδικτυακές απειλές:** Απειλές κατά της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας του θύματος.
- **Εκδικητική δημοσίευση:** Διαμοιρασμός προσωπικών στιγμών του θύματος, συνήθως ερωτικού περιεχομένου, με σκοπό την εκδίκηση ή τον εξευτελισμό.

- **Υποκλοπή λογαριασμών:** Κλοπή λογαριασμών στα social media ή σε άλλες πλατφόρμες για οικονομική εξαπάτηση ή για να βλάψουν τη φήμη του θύματος.
- **Παρέμβαση σε λογαριασμούς:** Εισβολή στους λογαριασμούς social media του θύματος και αλλοίωση του περιεχομένου τους ή δημιουργία ψεύτικων προφίλ στο όνομά του (fraping).
- **Διαδικτυακή παρακολούθηση:** Στενή παρακολούθηση των online δραστηριοτήτων του θύματος με σκοπό την παρενόχληση ή τον εκφοβισμό(cyberstalking).
- **Doxxing:** Δημοσίευση προσωπικών δεδομένων του θύματος online, όπως η διεύθυνσή του, το τηλέφωνό του ή άλλα ευαίσθητα στοιχεία.
- **Τρολάρισμα:** Επίθεση με κακόβουλα ή προκλητικά σχόλια, με σκοπό τον εκνευρισμό ή την ταπείνωση του θύματος (trolling).
- **Happyslapping:** Βιντεοσκοπημένη σωματική επίθεση στο θύμα, η οποία στη συνέχεια μοιράζεται online.
- **Sexting:** Αποστολή ή εκβιασμός για αποστολή γυμνών φωτογραφιών ή βίντεο.
- **Grooming:** Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με ανήλικο με σκοπό τη σεξουαλική του εκμετάλλευση.
- **Προτροπή για αυτοκτονία:** Παροχή ενθάρρυνσης ή οδηγιών στο θύμα για να βλάψει τον εαυτό του.

6. Ρόλοι στην Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμό

Η ενδοσχολική βία και εκφοβισμός δεν περιορίζεται απλώς σε μαθητές που εκφοβίζουν και μαθητές που εκφοβίζονται. Είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που αγγίζει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων που παρατηρούν ή γνωρίζουν για περιστατικά εκφοβισμού (Antoniou & Drosos, 2017).

Σύμφωνα με το Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου (2015), πέρα από τους βασικούς ρόλους του θύτη και του θύματος, στην ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό εμπλέκονται και άλλα άτομα, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο. Αναλυτικότερα, μπορούμε να τους διακρίνουμε σε:

1. Πρωταγωνιστές, που είναι οι θ**ύτες,** που ασκούν βία και εκφοβισμό σε άλλους μαθητές και τα θ**ύματα,** που δέχονται βία και εκφοβισμό από άλλους μαθητές.

2. Συνεργάτες που διακρίνονται σε υ**περασπιστές,** δηλαδή αυτούς που υπερασπίζονται και υποστηρίζουν το θύμα, στους β**οηθούς/Συνεργούς,** που βοηθούν ή συνεργάζονται με τους θύτες στις πράξεις βίας και εκφοβισμού και τους ε**νισχυτές,** που με τις πράξεις ή τα λόγια τους ενθαρρύνουν ή ενισχύουν τους θύτες.

3. Παρατηρητές, που μπορεί να είναι α**μέτοχοι παρατηρητές,** οι οποίοι μαρτυρούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν (bystanders), ή δ**ιαδικτυακοί Παρατηρητές,** που μαρτυρούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού online, μέσω μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή άλλων διαδικτυακών πλατφορμών.

4. Διπλός Ρόλος, όπου οι μαθητές βιώνουν και ασκούν ταυτόχρονα βία και εκφοβισμό.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι ρόλοι αυτοί δεν είναι απόλυτοι και μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου ή ανάλογα με την περίσταση. Επιπλέον, η ύπαρξη αυτών των ρόλων υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, καθιστώντας απαραίτητη μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπισή του. Η στάση και η συμπεριφορά κάθε ρόλου επηρεάζει την εξέλιξη και τη δυναμική του φαινομένου. Η ενεργή παρέμβαση των παρατηρητών, η ευαισθητοποίηση και η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και η υιοθέτηση κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης, μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στα σχολεία.

7. Αξιολόγηση Σοβαρότητας Περιστατικών

Η κρίση για το βαθμό σοβαρότητας ενός περιστατικού ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού είναι δύσκολη. Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι διαφορετικές από παιδί σε παιδί, καθώς η ψυχική του ανθεκτικότητα ποικίλει. Μια πράξη που για έναν/μία εκπαιδευτικό φαντάζει ήπια, ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες σε έναν/μία μαθητή/τρια με αυξημένη ψυχική ευαλωτότητα (Αντωνίου & Θεοδωρίτση, 2019).

Σύμφωνα με το Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου (2015) για την αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες. Το είδος της σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι σημαντική παράμετρος. Για παράδειγμα η σωματική βία έχει άμεσες σωματικές επιπτώσεις, ενώ ο λεκτικός εκφοβισμός ή ο κοινωνικός αποκλεισμός δύναται να επηρεάσουν άμεσα και έμμεσα το κλίμα, την ψυχική διάθεση, τις σχέσεις και τη μαθησιακή πορεία.

Επιπλέον, η διάρκεια και η συχνότητα των περιστατικών παίζει σημαντικό ρόλο. Είναι αυτονόητο ότι η σοβαρότητα αυξάνεται με την παράταση της πράξης, όπως και με την πιθανότητα επανάληψης ή εμφάνισής τους σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση. Η αξιολόγηση οφείλει επίσης να λαμβάνει υπόψη τις σωματικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες θύματα.

Μια γενική κατηγοριοποίηση ανάλογα με τη σοβαρότητα των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, μπορεί να είναι:

- Ήπια περιστατικά, που περιλαμβάνουν α) υποβιβαστικά ή κοροϊδευτικά σχόλια, σαρκασμό ή ειρωνεία και β) περιστασιακούς κοινωνικούς αποκλεισμός (π.χ. από παιχνίδια, ομάδες, προσκλήσεις σε πάρτι) που δεν έχουν επαναληφθεί ή είναι απίθανο να επαναληφθούν.

- Μέτριας σοβαρότητας περιστατικά, που περιλαμβάνουν α) απειλές για τη σωματική ακεραιότητα, β) σωματική βία (σπρωξιές, κλωτσιές, δαγκωνιές, γροθιές, χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπιές), γ) λεκτική βία (βρισιές, κοροϊδευτικά σχόλια, παρωνύμια), δ) απειλές ταπείνωσης και εξευτελισμού χωρίς σεξουαλικά υπονοούμενα, ε) διάδοση φημών, στ) συκοφαντικά τοιχογραφήματα (graffiti), ζ) κλοπή προσωπικών αντικειμένων αξίας, η) ρατσιστικά σχόλια και διακρίσεις, θ) συστηματικό κοινωνικό αποκλεισμό και ι) διαδικτυακή βία και εκφοβισμό (απρεπή

μηνύματα, γελοιοποίηση, μη εξουσιοδοτημένη δημοσίευση φωτογραφιών/βίντεο, cyberstalking, doxxing, trolling, happyslapping).

- Σοβαρά περιστατικά, που περιλαμβάνουν α) ρατσιστικά σχόλια (συστηματικά και/ή έντονα), β) συστηματικές απειλές κατά της σωματικής ακεραιότητας, γ) συστηματική σεξουαλική παρενόχληση, δ) σοβαρή σωματική βλάβη (ανεξάρτητα από ιατρική φροντίδα), ε) σεξουαλική βία, στ) ομαδική βία και ζ) διαδικτυακή βία και εκφοβισμό (απειλές κατά της ζωής, μη συναινετική προβολή προσωπικών στιγμών, συστηματικό cyberstalking, υποκλοπή λογαριασμού, sexting, grooming, προτροπή για αυτοκτονία).

Η παρούσα κατηγοριοποίηση είναι ενδεικτική καθώς εξαρτάται από την προσωπική εκτίμηση και βασίζεται σε ατομικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες και τα χαρακτηριστικά κάθε περιστατικού.

8. Αιτίες της Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός είναι σύνθετο φαινόμενο και η ύπαρξή του έγκειται στη δυναμική αλληλεπίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που εμπλέκονται στα περιστατικά βίας, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων που έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο, αλλά και των γενικότερων καταστάσεων που πυροδοτούν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Ασημόπουλος, κ.ά., 2008). Λανθασμένοι χειρισμοί από γονείς και εκπαιδευτικούς λόγω έλλειψης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, αλλά και άγνοιας διαχείρισης, επηρεάζουν την εξέλιξή του.

Οι αιτίες που συνδέονται με την εκδήλωση βίας διακρίνονται σε ατομικούς (ιδιοσυγκρασία, προσωπικά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, ανάπτυξη, τραυματικά γεγονότα κλπ.) και περιβαλλοντικούς (κοινωνικοί που αφορούν στην οικογένεια, την τηλεθέαση, τους συνομήλικους, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο). (Ασημόπουλος κ.ά., 2015, Swearer et al., 2009).

Το οικογενειακό περιβάλλον, οι πολύ αυστηρές, ελαστικές ή υπερπροστατευτικές μέθοδοι ανατροφής, η έλλειψη φροντίδας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών, η ύπαρξη προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς στο οικογενειακό περιβάλλον, η βία και οι διενέξεις μεταξύ γονέων ή από γονείς προς παιδιά, ένα διαζύγιο, καθώς και η ανασφαλής σχέση του παιδιού με τους γονείς, μπορούν να συμβάλλουν στην ενδοσχολική βία.

Αντίστοιχα, ιδιαίτερο ρόλο παίζει το σχολικό περιβάλλον. Οι αξίες του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαρρύθμιση του χώρου, η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στην τάξη, ο εσωτερικός κανονισμός, και η τυχόν ανεπαρκής εποπτεία, επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων βίας. Σ΄ αυτά μπορούμε να προσθέσουμε τα χαμηλά επίπεδα κινήτρων, ηθικών αξιών, το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, την αποδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και την εστίαση στη στείρα γνώση. Η εμμονή των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί σημαντικό δείκτη αυτοεκτίμησης για ένα παιδί, με αποτέλεσμα ο μαθητής ο οποίος αποτυγχάνει στη σχολική επίδοση να νιώθει ανεπαρκής, να διαμορφώνει αρνητική ταυτότητα και να οδηγείται σε έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Asimopoulos et al, 2013; Swearer et al., 2009).

Τέλος, το κοινωνικό περιβάλλον, οι κοινωνικές στάσεις απέναντι στη βία, η προβολή βίαιων προτύπων από τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας σε σχέση με την παραβατικότητα, καθώς και γενικότερα κοινωνικά προβλήματα όπως η οικονομική κρίση, η μετανάστευση, μπορούν να επιδεινώσουν το πρόβλημα (Bibou-Nakou et al. 2012, Βεγιάννη,2011).

Έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο, η εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζουν την εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η σωματική βία φαίνεται να είναι πιο συχνή μεταξύ των αγοριών, ενώ η ψυχολογική βία φαίνεται να είναι πιο συχνή στα κορίτσια (Βεγιάννη, 2011). Τα φαινόμενα ρατσισμού σε άτομα άλλης εθνικότητας οδηγούν συχνά σε βίαιες συμπεριφορές (Tsiantis, 2008), ενώ το immigrant status μεταναστών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, συνδέεται πολύ συχνά με τη σχολική θυματοποίηση, καθώς μαθητές από οικογένειες μεταναστών είναι οι πιο συχνοί αποδέκτες απόρριψης, βίας, ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των συμμαθητών τους (Tippett & Wolke, 2014, Jansen et al., 2012).

9. Επιπτώσεις της Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η ενδοσχολική βία και εκφοβισμός αφήνει το στίγμα του σε κάθε πτυχή της ζωής των μαθητών, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή τους πορεία και την μελλοντική τους ευημερία. Αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο που προοιωνίζει την εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων ψυχικής υγείας, θέτοντας σε κίνδυνο την ψυχική ισορροπία και την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων (Αντωνίου κ.ά., 2024, Ασημόπουλος κ.ά., 2015).

Οι επιπτώσεις που επιφέρει η σχολική βία και ο εκφοβισμός στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με αυτόν που ασκεί ή δέχεται βία. Τα παιδιά που εκφοβίζουν συχνά υιοθετούν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς, δυσκολεύοντας την υγιή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η εξοικείωση με τη βία αυξάνει τον κίνδυνο μελλοντικών επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών (κατάχρηση αλκοόλ, ουσιών κλπ). Η κακομεταχείριση προς τους άλλους μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Στιγματίζονται κοινωνικά. Αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως άγχος, κατάθλιψη, ακόμα και αυτοκτονικές τάσεις. Ακόμη σημειώνουν συχνά ελλειμματική σχολική φοίτηση έως και τη διακοπή της (Kampoli et al., 2017).

Στον αντίποδα η σχολική βία και εκφοβισμός έχει σοβαρές επιπτώσεις και στα άτομα που τη δέχονται, αφήνοντας βαθιά ψυχικά σημάδια. Οι/οι μαθητές/τριες που δέχονται βία ή εκφοβισμό θύματα βιώνουν συχνά συμπτώματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας. Η αυτοεκτίμησή τους πλήττεται, οδηγώντας σε συναισθήματα κατωτερότητας και αρνητικό αυτοδιάλογο. Η λήψη βίας μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικότητα, εσωστρέφεια ή κοινωνική απομόνωση. Δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Η αυτοπεποίθησή τους μειώνεται, επηρεάζοντας αρνητικά την κοινωνική τους ζωή και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Λόγω της μειωμένης συγκέντρωσης και της διάσπασης προσοχής που παρουσιάζουν, συχνά οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Κάνουν συχνά απουσίες, οι επιδόσεις τους μειώνονται και τελικά εγκαταλείπουν το σχολείο. Επιπλέον, εκδηλώνουν ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως κεφαλαλγίες, πόνους στο στομάχι, διαταραχές ύπνου, διατροφικές διαταραχές, εξάντληση, εξασθένηση του ανοσοποιητικού. Οι φοβίες, το έντονο στρες και οι κρίσεις πανικού είναι συχνές συνέπειες ψυχοτραυματικών γεγονότων. Οι σεξουαλικές ή σωματικές επιθέσεις αφήνουν ανεξίτηλα σημάδια, προκαλώντας έντονη ανησυχία,

αποξένωση, έλλειψη ενδιαφέροντος, εφιάλτες και αναβίωση του τραυματικού γεγονότος. Σε ακραίες περιπτώσεις οδηγούνται σε αυτοκτονικούς ιδεασμούς, αυτοτραυματισμούς και απόπειρες αυτοκτονίας. Συχνά εκφράζουν θυμό και επιθυμία εκδίκησης προς εκείνους/ες που θεωρούν ότι έχουν την ευθύνη. Γενικά η ζωή όσων έχουν δεχτεί σχολική βία και εκφοβισμό επηρεάζεται και στο μέλλον σε επίπεδο σχέσεων, απασχόλησης και διαβίωσης (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Εκτός από τους άμεσα εμπλεκόμενους, ο σχολικός εκφοβισμός αφήνει το στίγμα του και στους αμέτοχους παρατηρητές. Η σιωπή τους, αν και φαινομενικά αθώα, φέρει μαζί της ένα βαρύ ψυχολογικό φορτίο και αρνητικές συνέπειες. Οι παρατηρητές βιώνουν καθημερινά άγχος, φόβο και αίσθημα ανασφάλειας. Νιώθουν αδύναμοι να παρέμβουν, ενισχύοντας την αδιαφορία και την αποδοχή της βίας. Έχουν τύψεις εξαιτίας της αδυναμίας τους να βοηθήσουν. Η αυτοεκτίμησή τους πλήττεται, επηρεάζοντας αρνητικά τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές. Σε ακραίες περιπτώσεις, μπορεί να εμφανίσουν μείωση στην σχολική τους επίδοση ή ακόμα και συμπτώματα ή/και διαταραχή στρες μετά από ψυχοτραυματικό γεγονός (Antoniou & Karteris, 2017, Kyriakides et al., 2014).

Γενικότερες επιπτώσεις εντοπίζονται επίσης στο σχολικό περιβάλλον. Το κλίμα της τάξης αλά και ολόκληρου του σχολείου επηρεάζεται αρνητικά με αντίκτυπο στη μάθηση και την ψυχική ευημερία των μαθητών. Οι δεσμοί και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών διαταράσσονται, δημιουργώντας ένα κλίμα καχυποψίας και φόβου. Η εμπιστοσύνη προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς κλονίζεται, αφήνοντας αίσθημα ανασφάλειας και έλλειψης προστασίας.

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Η έλλειψη ελέγχου μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική κρίση και κρίση εμπιστοσύνης της οικογένειας προς το σχολείο.

10. Συζήτηση-συμπεράσματα

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι υπαρκτό και έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Είναι ένα φαινόμενο σύνθετο με πολλαπλές αιτίες και σοβαρές, βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξη και υγεία τους. Είναι λοιπόν καίριας σημασίας να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματικότητα και αποφασιστικότητα, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής θα νιώθει σεβασμό, αποδοχή και ασφάλεια.

Η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση των πολλαπλών μορφών σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι κρίσιμη και απαραίτητη. Αναμφίβολα, το σχολείο αποτελεί τον αρμόδιο φορέα για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των εφήβων. Είναι αυτό που συντονίζει τις συνεργασίες που απαιτούνται για μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του εκφοβισμού.

Η αντιμετώπισή του απαιτεί ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τους ατομικούς, οικογενειακούς, σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, μπορούμε να θέσουμε φραγμούς στη σχολική βία και εκφοβισμό, διασφαλίζοντας την ψυχική υγεία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α.Σ., & Θεοδωρίτση, Ι.Ι. (2019). Συμβουλευτική παρέμβαση προς τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στο Ν. Καβαλά-Μυλωνά, Ο. Καλούρη, Φ. Κατσαμπούρη, Α. Μπότου, Ε. Κατσιγιάννη, Ι. Κοντζίνου, & Ν. Τσέργας (Επιμ.), *Σκέψεις, Απόψεις και Προβληματισμοί σε Θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού* (σσ. 11-41). Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Καμπόλη, Γ. (2014). Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης - Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* (σσ. 102-121). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αντωνίου, Α.Σ., Παλιβάκου, Ε., & Νιαστή, Κ. (2024). Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόληψη και αντιμετώπιση. Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ*.), Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση* (σσ. 89-106). Αθήνα: Gutenberg.

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος,* 46 (2). Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., & Ακαλέστου, Μ.Η. (2015). Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιπτώσεις, πρόληψη και αντιμετώπιση. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην ψυχιατρική θεραπευτική* (σσ. 36-44). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνος.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-110.

Βεγιάννη Ειρ. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό (bulling)*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών.

Δήμου Γ. (2013). Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση, *Εκπαιδευτικός κύκλος,* 1(2), 136- 152.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού: Εκπόνηση ενημερωτικού εκπαιδευτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης.* Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δήμητρα Τσάτσου.

Παπαστυλιανού, Α. (2002).Επιθετικότητα και βία στο σχολικό χώρο. Παράγοντες πρόκλησης και προτάσεις πρόληψης - παρέμβασης, *Ποινικός Λόγος,* 4, 865-885.

Σφακιανάκης, Ε., Κ. Σιώμος & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου.* Αθήνα: Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Antoniou, A.S., & Drosos, N. (2017). Coping strategies of Greek 6th grade students: Their relationship with anxiety and trait emotional intelligence. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16(1), 57-71.

Antoniou, A.-S., & Karteris, V. (2017). Factors influencing the occurrence of anxiety levels in childhood and coping strategies. European Journal of Special Education Research, 2(6), 1-21.

Asimopoulos Ch., Bibou-Nakou I., Hatzipemou Th., Soumaki Eu., Tsiantis J. (2013). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*. 16/1. Uk: Routledge.

Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education,* 15, 125–145.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review,* 32*(3),* 365-383.

Kampoli, G. D., Antoniou, A.-S., Artemiadis, A., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2017). Investigating the association between school bullying and specific stressors in children and adolescents. Psychology, 8(14), 2398-2409.

Hidalgo-Rasmussen, C. A., Ramírez-López, G., Rajmil, L., Skalicky, A., and Martín, A. H. (2018). Bullying and health-related quality of life in children and adolescent Mexican students. *Ciência & Saúde Coletiva,* 23, 2433–2441.

Hymel, S., Swearer, S.M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying An Introduction. *American Psychologist,* 70, 293–299.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D. V., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC public health*, *12*, 1-10.

Kaminaridi, V., & Tsaliki, E. (2017). Bullying in Students with and Without Special Educational Needs. *Global Journal of Educational Studies*, *3*(2), 118.

Khuwaja, H.M.A., Karmaliani, R., McFarlane, J., Somani, R., Gulzar, S., Ali, T.S., Premani, Z.S., Chirwa, E.D., & Jewkes, R. (2018). The intersection of school corporal punishment and associated factors: Baseline results from a randomized controlled trial in Pakistan. PLoS ONE, 13(10), e0206032.

Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., et al. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12–15 years from 48 countries. *Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 58, 907–918.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., Papastylianou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2014). Improving the school learning environment to reduce bullying: An experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 453-478.

Louwes, J. (2009). Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία. *Ανακτήθηκε από ww. enet. gr*.

Olweys, D. (2007). *The Olweys bully and victim questionnaire.* Center City*, London:* Hazeldum Publishing.

Riebel, J. R. S. J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany–an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly*, *51*(3), 298-314.

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Arch. Gen. Psychiatry,* 67, 720–728.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford.

Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American journal of public health*, *104*(6), 48-59.

UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/expression: Summary report—UNESCO Digital Library.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις: Πρωτόκολλα διαχείρισης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.)

Ντόκα Αγλαΐα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ιωαννίνων, MSc, MEd, PhD

Μπέση Μαρίνα

Αν. Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου, MEd, PhD

Νταμάνη Αικατερίνη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας, MSc, MEd

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναλύει το Πρωτόκολλο Διαχείρισης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) εστιάζοντας στις διαδικασίες αναφοράς, διερεύνησης και αντιμετώπισης περιστατικών. Αναλύονται οι μηχανισμοί υποστήριξης των θυμάτων, οι συνέπειες για τους δράστες και οι μέθοδοι ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Η ανάλυση του Πρωτόκολλου Διαχείρισης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) παρέχει ένα σαφές και δομημένο πλαίσιο ενεργειών που πρέπει να ακολουθούνται σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Αυτή η σαφήνεια μειώνει την αβεβαιότητα και εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/-τριες και οι γονείς γνωρίζουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, διασφαλίζοντας μια συνεπή και συντονισμένη αντίδραση. Η ανάλυση του Πρωτοκόλλου βοηθά στην κατανόηση των διαφόρων σταδίων διαχείρισης των περιστατικών, από την αναγνώριση και την αναφορά μέχρι την αξιολόγηση και την παρέμβαση. Αυτό εξασφαλίζει ότι κάθε περιστατικό αντιμετωπίζεται με την απαραίτητη σοβαρότητα και προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τόσο των θυμάτων όσο και των δραστών. Μέσω της συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης των περιστατικών, οι σχολικές αρχές μπορούν να εντοπίσουν πιθανά κενά ή αδυναμίες στο Πρωτόκολλο και να προχωρήσουν σε βελτιώσεις. Αυτό διασφαλίζει τη συνεχή βελτίωση των στρατηγικών διαχείρισης και την προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Δημιουργείται ένα υποστηρικτικό δίκτυο που μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού, προάγοντας ένα ασφαλές και υγιές σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναπτυχθούν και να επιτύχουν.

Λέξεις-κλειδιά: Αντιμετώπιση Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.), θύτης, θύμα, Πρωτόκολλα Διαχείρισης

Abstract

This paper analyzes the Protocol for the Management of Intra-School Violence and Bullying (E.V.I.E.) focusing on the procedures for reporting, investigating and dealing with incidents. The victim support mechanisms, the consequences for the perpetrators and the methods of informing and cooperating with parents and guardians are analyzed. The analysis of the School Violence and Bullying Management Protocol (EBV) provides a clear and structured framework of actions to be followed in incidents of violence and bullying. This clarity reduces uncertainty and ensures that educators, students and parents know the steps to take, ensuring a consistent

and coordinated response. Protocol analysis helps to understand the various stages of incident management, from recognition and reporting to assessment and intervention. This ensures that each incident is treated with the necessary seriousness and care, taking into account the needs of both victims and perpetrators. Through systematic recording and evaluation of incidents, school authorities can identify potential gaps or weaknesses in protocol and make improvements. This ensures the continuous improvement of management strategies and their adaptation to the changing needs of the school community. A support network is created that can respond immediately and effectively to incidents of violence and bullying, promoting a safe and healthy school environment where students can grow and succeed.

Keywords: Coping with Intra-School Violence and Bullying (ESV), perpetrator, victim, Management Protocols

1. Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός είναι ζητήματα που απασχολούν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα. Για την αντιμετώπισή τους, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Η παρούσα εργασία εξετάζει τα Πρωτόκολλα για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, εστιάζοντας στις διαδικασίες αναφοράς, διερεύνησης και αντιμετώπισης των περιστατικών. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι μηχανισμοί υποστήριξης των θυμάτων, οι συνέπειες για τους δράστες, καθώς και οι μέθοδοι ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Η ανάλυση του Πρωτοκόλλου Διαχείρισης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) παρέχει ένα σαφές και δομημένο πλαίσιο ενεργειών που πρέπει να ακολουθούνται σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Αυτή η σαφήνεια μειώνει την αβεβαιότητα και εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/-τριες και οι γονείς γνωρίζουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, διασφαλίζοντας μια συνεπή και συντονισμένη αντίδραση.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός είναι πολυδιάστατα φαινόμενα που επηρεάζονται από ποικιλία παραγόντων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι κύριοι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση και διάδοση αυτών των φαινομένων περιλαμβάνουν:

Οικογένειες με συγκρούσεις, βία ή έλλειψη υποστήριξης μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών στα παιδιά. Η απουσία σταθερότητας και το άγχος που προκύπτει από οικογενειακά προβλήματα μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο (Graham & Juvonen, 1998). Τα παιδιά που υφίστανται υπερβολική αυστηρότητα ή παραμέληση από τους γονείς μπορεί να αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές ως αντίδραση σε αυτές τις συνθήκες (Murray & Farrington, 2005).

Κοινωνίες ή πολιτισμοί που αποδέχονται ή ενθαρρύνουν τη βία ως μέσο επίλυσης διαφορών ή επιβολής εξουσίας μπορεί να δημιουργούν περιβάλλοντα όπου η βία και ο εκφοβισμός θεωρούνται αποδεκτές συμπεριφορές (Hirschi, 1969). Η έκθεση σε βίαια προγράμματα και παιχνίδια μέσω των ΜΜΕ μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη των παιδιών για τη βία και να ενισχύσει την αποδοχή της βίας ως λύση σε συγκρούσεις (Anderson & Dill, 2000).

Σχολεία με αρνητικό κλίμα, όπου επικρατούν η αδιαφορία ή η απουσία σαφών κανόνων και πολιτικών κατά της βίας, προδιαθέτουν τους μαθητές/-τριες σε βίαιες συμπεριφορές (Olweus, 1993). Η έλλειψη επαρκούς εποπτείας και υποστήριξης από

τους δασκάλους μπορεί να ενισχύσει την εμφάνιση βίας και εκφοβισμού στο σχολείο (Espelage & Swearer, 2003).

Μαθητές/-τριες με χαμηλή συναισθηματική ανθεκτικότητα ή με διαταραχές προσωπικότητας μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς σε βίαιες συμπεριφορές (Barker et al., 2008). Χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες συχνά συνδέονται με την υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών ως μέσο απόκτησης δύναμης ή προσοχής (Juvonen & Graham, 2014).

Οι περιοχές με υψηλά επίπεδα φτώχειας και κοινωνικής ανισότητας συχνά αντιμετωπίζουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής βίας και εκφοβισμού, καθώς οι κοινωνικοοικονομικές πιέσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών (Wilkinson & Pickett, 2009).

Η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη στοχευμένων και αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Η αναγκαιότητα αυτής της εργασίας για αναφορά στις αποτελεσματικές παρεμβάσεις διαχείρισης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού είναι επιτακτική για πολλούς λόγους.

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός μπορούν να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών/-τριών. Αποτελεσματικές παρεμβάσεις διασφαλίζουν ένα ασφαλές και υγιές περιβάλλον όπου οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναπτύσσονται χωρίς φόβο. Ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Οι μαθητές/-τριες που αισθάνονται ασφαλείς είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών.

Αποτελεσματικές παρεμβάσεις βοηθούν στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού σε νεαρή ηλικία μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης αντικοινωνικών συμπεριφορών στην ενήλικη ζωή. Επενδύοντας σε παρεμβάσεις τώρα, διασφαλίζουμε ένα καλύτερο μέλλον για τους νέους.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός συχνά βασίζονται σε προκαταλήψεις και διακρίσεις. Αποτελεσματικές παρεμβάσεις προάγουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές/-τριες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για επιτυχία. Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας απαιτεί τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας – μαθητών/-τριών, εκπαιδευτικών, γονέων και διοίκησης. Οι παρεμβάσεις ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας και τη συλλογική ευθύνη για την ευημερία όλων των μελών.

Τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους τους/τις μαθητές/-τριες. Αποτελεσματικές παρεμβάσεις διασφαλίζουν ότι οι σχολικές αρχές τηρούν τις νομικές και ηθικές τους υποχρεώσεις.

Η ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και παραγωγικού σχολικού περιβάλλοντος.

2. Πρωτόκολλο Διαχείρισης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε)

2.1 Διερεύνηση του Περιστατικού Ε.ΒΙ.Ε.

Ο στόχος είναι να εκτιμηθεί η σοβαρότητα του περιστατικού ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) καθώς και το πιθανό ιστορικό του.

Είναι απαραίτητο να ενημερώνονται οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών/-τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά Ε.ΒΙ.Ε. μέσω ατομικών συναντήσεων, δηλαδή χωριστά για κάθε οικογένεια. Ο τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες έχει κρίσιμη σημασία για την αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών. Με την κατάλληλη επικοινωνία αποφεύγεται το ενδεχόμενο οι γονείς να προσπαθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα με δικό τους τρόπο. Οι συναντήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες στοχεύουν στην ανακάλυψη τρόπων για την υποστήριξη των παιδιών που εμπλέκονται και στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Κατά τη διαδικασία διαχείρισης των περιστατικών, είναι κρίσιμο να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα κάθε παιδιού, διασφαλίζοντας την ιδιωτικότητα και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η διαχείριση της επικοινωνίας με τους γονείς ή κηδεμόνες οργανώνεται από τον/την Διευθυντή/ντρια και τον/την εκπαιδευτικό που έχουν αναλάβει τη διαχείριση των αναφορών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η κύρια προτεραιότητα της ομάδας που χειρίζεται κάθε περιστατικό είναι η διασφάλιση της ασφάλειας του/της μαθητή/-τριας που φέρεται να έχει υποστεί περιστατικό Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.). Είναι επιτακτικό να ακολουθούνται οι διαδικασίες με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να αποτραπεί η περαιτέρω στοχοποίηση του/της μαθητή/-τριας.

Σε περιπτώσεις όπου η αναφορά σχετίζεται με κακοποίηση από ενήλικα, το σχολείο ακολουθεί τη διαδικασία που ορίζεται από τον Νόμο 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α'/24.10.2006). Οι εκπαιδευτικοί, τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής αγωγής, αποτελούν καθημερινά στοιχεία της ζωής του παιδιού και είναι υπεύθυνοι για την αναγνώριση τυχόν αλλαγών στη συμπεριφορά του ή για την ανακάλυψη ενδείξεων ότι το παιδί υφίσταται κάποιο πρόβλημα. Στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, έχουν ρητή νομική υποχρέωση να καταγγείλουν περιστατικά κακοποίησης ή παραμέλησης που πληροφορούνται ή παρατηρούν με οποιονδήποτε τρόπο. Για περισσότερες πληροφορίες, μπορεί αν θέλει κάποιος να ανατρέξει στον Οδηγό Εφαρμογής του Πρωτοκόλλου Διαχείρισης Κακοποίησης και Παραμέλησης, διαθέσιμο στη διεύθυνση: ΕΣΑ-ΚΑΠΑ-Π-Οδηγός-Εφαρμογής-Πρωτοκόλλου-Διαχείρισης-ΚαΠα-Π.pdf (ich-mhsw.gr).

2.2 Συνάντηση/ενημέρωση με τους γονείς/κηδεμόνες που προέβησαν στην αναφορά περιστατικού Ε.ΒΙ.Ε.

Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός επικοινωνεί το συντομότερο δυνατό με τους γονείς ή κηδεμόνες του/της μαθητή/-τριας που υπέβαλε την αναφορά, προκειμένου να τους ενημερώσει για την πολιτική του σχολείου σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. Το σχολείο δεσμεύεται να αναλάβει όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να διασφαλίσει ότι το παιδί τους θα νιώθει ασφαλές και υποστηριζόμενο, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον (Juvonen, Wang, & Espelage, 2011). Σε περιπτώσεις που έχουν προκύψει σωματικές βλάβες, σοβαρή ψυχική δυσφορία, ή

καταστροφή/κλοπή προσωπικών αντικειμένων, η επικοινωνία θα πρέπει να πραγματοποιείται άμεσα και με επείγοντα χαρακτήρα (Olweus, 1993).

Εάν κρίνεται σκόπιμο, καλεί τους γονείς/κηδεμόνες να προσέλθουν στο σχολείο για προσωπική συνάντηση, προκειμένου να συζητήσουν λεπτομερώς το περιστατικό και να εξετάσουν από κοινού τις ενδεδειγμένες ενέργειες (Espelage & Swearer, 2003). Ζητά τη συνεργασία και την υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων προς τον/τη μαθητή/-τρια, τονίζοντας τη σημασία της διαρκούς επικοινωνίας και της από κοινού προσπάθειας για την επίλυση του προβλήματος (Swearer et al., 2010).

Ενημερώνει τους γονείς/κηδεμόνες ότι το σχολείο θα επανέλθει για περαιτέρω επικοινωνία σχετικά με τη διαχείριση του περιστατικού και τα επόμενα βήματα (Graham & Juvonen, 1998).

2.3 Συνάντηση με τον/τη μαθητή/τρια που φέρεται να υπέστη Ε.ΒΙ.Ε.

Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει τον/την μαθητή/-τρια ότι η απόφασή του/της να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες για το περιστατικό ήταν σωστή. Είναι ουσιώδες ο/η μαθητής/-τρια να νιώθει υποστήριξη και ασφάλεια εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Holt & Keys, 2004). Εξηγεί ότι η ανταπόδοση της πράξης Ε.ΒΙ.Ε. δεν συνιστά την κατάλληλη αντίδραση και ενδέχεται να επιδεινώσει την κατάσταση. Η προώθηση θετικών στρατηγικών αντίστασης συμβάλλει στη μείωση της βίας και στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής (Snyder & Swearer, 2010).

Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός καταγράφει αναλυτικά και συλλέγει πληροφορίες: Συμβάντα: Τα γεγονότα της επίθεσης, τα άτομα που εμπλέκονται, ο χώρος (π.χ. αυλή, διάδρομοι, τουαλέτες, εκτός σχολείου), ο χρόνος (π.χ. διάλειμμα, ώρα μαθήματος), η επαναληψιμότητα και η συχνότητα των περιστατικών. Συμμετέχοντες: Τα άτομα που ασκούν την Ε.ΒΙ.Ε. Παρατηρητές/-τριες: Την ύπαρξη πιθανών παρατηρητών ή θεατών του περιστατικού. Αντίληψη του/της μαθητή/-τριας: Την προσωπική αντίληψη και ερμηνεία του/της μαθητή/-τριας για τα γεγονότα. Αντιδράσεις και προστασία: Τις ενέργειες του/της μαθητή/-τριας για την αυτοπροστασία του/της. Συνέπειες: Τις επιπτώσεις, όπως απουσίες από το σχολείο, μείωση της σχολικής επίδοσης, αλλαγές στη διάθεση και τη συμπεριφορά (Olweus, 1993).

Στη συνέχεια διαβεβαιώνει τον/την μαθητή/-τρια ότι το σχολείο θα αναλάβει την υπόθεση και θα λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλεια και προστασία του/της, σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου για τη δίκαιη και αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. (Smith et al., 2004). Προγραμματίζει την επόμενη συνάντηση με τον/την μαθητή/-τρια το συντομότερο δυνατόν, ενώ διαβεβαιώνει ότι παραμένει στη διάθεσή του/της για οποιαδήποτε περαιτέρω ανάγκη ή απορία (Graham & Juvonen, 1998).

2.4 Συνάντηση με τον/την μαθητή/-τρια που άσκησε Ε.ΒΙ.Ε.

Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός ενημερώνει τον/την μαθητή/-τρια ότι το σχολείο έχει λάβει γνώση για το περιστατικό ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) στο οποίο εμπλέκεται. Επισημαίνει ότι οι συμπεριφορές αυτές δεν γίνονται αποδεκτές σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου και τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας (Olweus, 1993). Αυτή η προσέγγιση είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της συνέπειας και της δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον (Rigby, 2012).

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν κατηγορεί και δεν κρίνει τον/τη μαθητή/-τρια, αλλά τον/την αντιμετωπίζει με σεβασμό, ακούγοντας και τη δική του/της εξιστόρηση των γεγονότων. Η αμερόληπτη και υποστηρικτική στάση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας αίσθησης εμπιστοσύνης και στην προώθηση της αυτορρύθμισης των μαθητών/-τριών (Holt & Keyes, 2004).

Υπενθυμίζει την πολιτική του σχολείου για την άμεση αντιμετώπιση συμπεριφορών Ε.ΒΙ.Ε. και προτρέπει τον/την μαθητή/τρια να αναστοχαστεί τη συμπεριφορά του/της, να προβληματιστεί, να κατανοήσει την πράξη του/της και να αναλάβει την ευθύνη. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ηθικής σκέψης (Bandura, 1999).

Ενθαρρύνει τον/την μαθητή/τρια να σκεφτεί τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επανορθώσει. Η ενθάρρυνση της επανόρθωσης μπορεί να μειώσει την πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς και να προάγει την αποκατάσταση των σχέσεων (Braithwaite, 1989).

Τέλος, προγραμματίζει νέα συνάντηση το συντομότερο δυνατόν και όχι αργότερα από μία εβδομάδα, για επανεξέταση της κατάστασης. Η συνεχής παρακολούθηση και υποστήριξη είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση μακροπρόθεσμων θετικών αποτελεσμάτων (Ttofi & Farrington, 2011).

2.5 Συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες του/της μαθητή/-τριας που άσκησε Ε.ΒΙ.Ε.

Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να επικοινωνήσει άμεσα με τους γονείς/κηδεμόνες του/της μαθητή/-τριας που εμπλέκεται σε περιστατικό ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.). Είναι ζωτικής σημασίας να τους ενημερώσει για το περιστατικό και για την εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών. Σε περιπτώσεις σοβαρής σωματικής βλάβης, έντονης ψυχικής δυσφορίας ή καταστροφής/κλοπής προσωπικών αντικειμένων, η επικοινωνία πρέπει να πραγματοποιηθεί άμεσα για να διασφαλιστεί η γρήγορη αντιμετώπιση της κατάστασης (Olweus, 1993).

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς/κηδεμόνες να προσέλθουν στο σχολείο για μια κατ' ιδίαν συνάντηση, προκειμένου να συζητηθεί το περιστατικό και να αναζητηθούν από κοινού λύσεις για την υποστήριξη του/της μαθητή/τριας (Rigby, 2012). Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού και για την προώθηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Espelage & Swearer, 2004).

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ο/η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει την πολιτική και τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, τονίζοντας τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Επίσης, ενημερώνει τους γονείς/κηδεμόνες ότι θα υπάρξει επαναληπτική επικοινωνία για τη διαχείριση της κατάστασης, εντός του συντομότερου δυνατού χρονικού διαστήματος. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στη διασφάλιση της συνέχισης της συνεργασίας για την επίλυση των ζητημάτων που ανακύπτουν (Ttofi & Farrington, 2011).

2.6 Συνάντηση με τους ενισχυτές ή/και τους βοηθούς/συνεργούς εκείνων που άσκησαν Ε.ΒΙ.Ε.

Σε περιπτώσεις όπου οι ενισχυτές ή/και βοηθοί/συνεργοί είναι περισσότεροι από έναν, πραγματοποιούνται, στο μέτρο του εφικτού, ξεχωριστές συναντήσεις με κάθε

μαθητή/-τρια. Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός ενημερώνει τον/τη μαθητή/-τρια ότι το σχολείο έχει λάβει γνώση για το/α περιστατικό/ά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.). Υπενθυμίζει την πολιτική του σχολείου για την αυστηρή και δίκαιη αντιμετώπιση συμπεριφορών Ε.ΒΙ.Ε., βάσει του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου, που καθορίζει τις επιτρεπτές και μη επιτρεπτές συμπεριφορές (Olweus, 1993; Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

Ο/Η εκπαιδευτικός ακούει τη δική του/της εκδοχή του γεγονότος, τους τρόπους αντίδρασής του/της ή μη αντίδρασής του/της και τους λόγους πίσω από αυτή τη στάση του/της. Αυτή η διαδικασία είναι κρίσιμη για την κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και αντιλήψεων των μαθητών/τριών (Espelage & Swearer, 2004). Ενθαρρύνει τον/τη μαθητή/-τρια να προβληματιστεί για τη συμπεριφορά του/της, αναλογιζόμενος/η τη θέση εκείνου/ης που υπέστη Ε.ΒΙ.Ε., με σκοπό την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007).

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τον/την μαθητή/-τρια να σκεφτεί τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια που έχει δεχτεί Ε.ΒΙ.Ε., για παράδειγμα, να καλέσει κάποιο ενήλικο άτομο για βοήθεια (Craig, Pepler, & Blais, 2007).

2.7 Συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες του ενισχυτή ή/και του βοηθού/συνεργού εκείνων που άσκησαν Ε.ΒΙ.Ε.

Σε περιπτώσεις όπου οι ενισχυτές ή/και βοηθοί/συνεργοί δεν είναι ένας/μία, αλλά περισσότεροι/ες, πραγματοποιούνται, εφόσον απαιτείται, ξεχωριστές συναντήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες κάθε μαθητή/-τριας. Ο/Η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός επικοινωνεί το συντομότερο δυνατόν με τους γονείς/κηδεμόνες και τους ενημερώνει για το περιστατικό και την εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου στη διαχείρισή του. Σε περιπτώσεις όπου έχει προκληθεί σωματική βλάβη, έντονη ψυχική αναστάτωση ή καταστροφή/κλοπή προσωπικών αντικειμένων, η ενημέρωση πρέπει να γίνεται άμεσα (Espelage & Swearer, 2004, Olweus, 1993).

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς/κηδεμόνες να προσέλθουν στο σχολείο για κατ' ιδίαν συνάντηση. Ζητά τη συνεργασία τους και την παροχή στήριξης προς το παιδί τους, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το περιστατικό. Η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες είναι κρίσιμη, καθώς ενισχύει τη συνολική προσπάθεια για τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού και διασφαλίζει τη συνέπεια των παρεμβάσεων μεταξύ σχολείου και σπιτιού (Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς/κηδεμόνες ότι το σχολείο θα επικοινωνήσει εκ νέου μαζί τους για την περαιτέρω αντιμετώπιση του περιστατικού, προκειμένου να διασφαλιστεί μια συνεπής και διαρκής διαχείριση της κατάστασης (Craig, Pepler, & Blais, 2007).

3. Εκτίμηση επιπέδου σοβαρότητας του περιστατικού

Συνεκτιμώντας τις συγκεντρωθείσες πληροφορίες, ο/η Διευθυντής/-ντρια του σχολείου και ο/η αρμόδιος/α εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή ο/η Διευθυντής/-ντρια αποφασίζουν από κοινού την ενδεδειγμένη διαχείριση του περιστατικού, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο σοβαρότητάς του. Η συχνότητα και οι μορφές της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) πρέπει να συνεκτιμώνται σε

συνάρτηση με τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά αυτή στον/στη μαθητή/-τρια (Espelage & Swearer, 2004; Olweus, 1993). Η πολυπαραγοντική προσέγγιση στη διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας είναι κρίσιμη για την ολιστική κατανόηση και την αντιμετώπιση του προβλήματος, δεδομένου ότι κάθε περιστατικό μπορεί να έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και επιπτώσεις (Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

3.1 Είδη και κριτήρια εκτίμησης Ε.ΒΙ.Ε.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους και ποικίλλουν ως προς τη σοβαρότητά τους. Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση αυτών των περιστατικών βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και στην προάσπιση της ασφάλειας των μαθητών/-τριών. Οι μορφές ενδοσχολικής βίας κατατάσσονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: ήπια, μέτρια και σοβαρή, ανάλογα με τη φύση και τη συχνότητά τους.

3.1.1 Ήπια περιστατικά

- Υποβιβαστικά ή κοροϊδευτικά σχόλια, σαρκασμός, ειρωνεία.
- Περιστασιακός κοινωνικός αποκλεισμός, όπως αποκλεισμός από παιχνίδια, ομάδες, ή προσκλήσεις σε πάρτι, που δεν έχουν συμβεί ποτέ ή σπάνια στο παρελθόν και είναι πολύ απίθανο να επαναληφθούν

3.1.2. Μέτρια περιστατικά

- Απειλές για τη σωματική ακεραιότητα.
- Σωματική βία, όπως σπρωξιές, κλωτσιές, δαγκωνιές, γροθιές, χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπιές.
- Λεκτική βία, όπως βρισιές, κοροϊδευτικά σχόλια ή παρωνύμια (παρατσούκλια).
- Έκφραση απειλών με σκοπό την ταπείνωση και τον εξευτελισμό χωρίς σεξουαλικά υπονοούμενα.
- Διασπορά φημών.
- Συκοφαντικά τοιχογραφήματα (graffiti).
- Κλοπή προσωπικών αντικειμένων αξίας, όπως κινητό τηλέφωνο, μπουφάν, παπούτσια.
- Ρατσιστικά σχόλια συστηματικά και/ή με πιο έντονο χαρακτήρα διακρίσεις στη βάση των θρησκευτικών πεποιθήσεων, της εθνοτικής καταγωγής, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας φύλου, της έκφρασης ή των χαρακτηριστικών φύλου, της αναπηρίας, της κατάστασης υγείας.
- Συστηματικός κοινωνικός αποκλεισμός.
- Περιπτώσεις διαδικτυακής Ε.ΒΙ.Ε., όπως απρεπή, προσβλητικά ή ενοχλητικά μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (dissing), σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media), σε ομαδικές συνομιλίες μέσω υπολογιστή ή κινητής συσκευής (chatting), δημιουργία ιστοσελίδων με σκοπό τη γελοιοποίηση, δημοσίευση στο διαδίκτυο ή τον διαμοιρασμό με άλλους/ες μη κολακευτικών φωτογραφιών, βίντεο ή σχεδίων χωρίς την έγκριση του ατόμου, διαδικτυακή

παρακολούθηση (cyberstalking), διαδικτυακή έκθεση του ατόμου με προσωπικά του δεδομένα (doxxing), τοξικός/εμπρηστικός λόγος - τρολάρισμα (trolling), ταπεινωτική σωματική επίθεση που εκτίθεται διαδικτυακά (happyslapping). Στα παραπάνω, κριτήριο συνήθως αποτελεί η συχνότητα εμφάνισης δύο-τρεις φορές στο πρόσφατο παρελθόν και η πιθανότητα επανάληψης (Olweus, 1993; Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

3.1.3 Σοβαρά περιστατικά

- Ρατσιστικά σχόλια, συστηματικά και/ή με πιο έντονο χαρακτήρα.
- Συστηματικές απειλές κατά της σωματικής ακεραιότητας.
- Συστηματική σεξουαλική παρενόχληση.
- Έστω και άπαξ πρόκληση σοβαρής σωματικής βλάβης, ανεξάρτητα από το εάν χρήζει ιατρικής φροντίδας.
- Σεξουαλική βία.
- Ομαδική βία.
- Διαδικτυακή E.BI.E.: απειλές κατά της ζωής, μη συναινετική προβολή προσωπικών στιγμών (π.χ. άσεμνων φωτογραφιών), συστηματική παρακολούθηση (cyberstalking), υποκλοπή λογαριασμού για οικονομική εξαπάτηση, παρέμβαση στον προσωπικό λογαριασμό κοινωνικής δικτύωσης, απόπειρες αποπλάνησης τύπου sexting ή grooming, προτροπή για αυτοκτονία.

Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση αυτών των σοβαρών περιστατικών είναι κρίσιμη για την προστασία των μαθητών/-τριών και τη διατήρηση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Espelage & Swearer, 2004; Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

4. Διαχείριση περιστατικού E.BI.E.

Η διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (E.BI.E.) απαιτεί συντονισμένη προσέγγιση και την εμπλοκή πολλών φορέων εντός της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή ομάδας υπεύθυνων αποδεκτών αναφορών και τη συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες της σχολικής κοινότητας.

Η διμελής ομάδα των υπεύθυνων αποδεκτών αναφορών αναλαμβάνει τη διαχείριση κάθε περιστατικού E.BI.E., σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος. Η ομάδα αυτή είναι υπεύθυνη για την αρχική αξιολόγηση, την καταγραφή των περιστατικών και την ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης (Craig et al., 2000).

Ανάλογα με τη σοβαρότητα του περιστατικού, ενδέχεται να ζητηθεί η συνδρομή του/της σχολικού ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού. Η συμμετοχή αυτών των επαγγελματιών είναι κρίσιμη για την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και τη διαχείριση των συναισθηματικών και κοινωνικών επιπτώσεων που μπορεί να έχει το περιστατικό στους εμπλεκόμενους μαθητές/-τριες (Lazarus & Folkman, 1984; Rigby, 2004).

Σε περιπτώσεις Ε.ΒΙ.Ε. που αφορούν μαθητές/-τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διαχείριση του περιστατικού περιλαμβάνει και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη και είναι σε θέση να προσφέρουν προσαρμοσμένες λύσεις που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/-τριών (Hornby, 2014).

Η Τετραμελής Ομάδα Δράσης της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης παρακολουθεί και επιβλέπει τη σχολική μονάδα στην αντιμετώπιση των περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε., ειδικά εκείνων που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η ομάδα αυτή αναλαμβάνει να επιληφθεί της κατάστασης σε περιπτώσεις καθυστέρησης ή αδυναμίας επίλυσης σοβαρών περιστατικών, διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα και την έγκαιρη παρέμβαση (Smith, 2014).

4.1. Ενδεικτικές Παρεμβάσεις Διαχείρισης Περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε.

Η διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού απαιτεί συντονισμένη προσέγγιση και εφαρμογή ποικίλων παρεμβάσεων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών/-τριών και της σχολικής κοινότητας. Οι ενδεικτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν παιδαγωγικές, ατομικές, οικογενειακές, και σχολικές δράσεις, με στόχο τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές.

Η αρχική παρέμβαση περιλαμβάνει την παιδαγωγική συνεδρίαση, η οποία στοχεύει στην ενημέρωση και τη διαχείριση του περιστατικού. Στη συνεδρίαση συμμετέχουν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί και οι ενδιαφερόμενοι φορείς, με σκοπό την αναλυτική αξιολόγηση της κατάστασης και την ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης. Σημαντικό είναι η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου κατανόησης και δράσης (Olweus, 1993).

Η παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο προσαρμόζεται στις ανάγκες του/της εμπλεκόμενου/ης μαθητή/-τριας. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει ενδυνάμωση του/της μαθητή/-τριας, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, και πρακτικές ενσυνειδητότητας. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμες για την ενσωμάτωσή τους σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Doll & Cummings, 2008; Deci & Ryan, 2000).

Η συνεργασία με τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/-τριών είναι θεμελιώδης για την επιτυχή διαχείριση των περιστατικών. Η ενημέρωση και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην παρέμβαση συμβάλλει στην ενίσχυση της οικογενειακής υποστήριξης και στην επίλυση των προβλημάτων (Epstein & Sanders, 2006).

Η παρέμβαση σε επίπεδο τάξης περιλαμβάνει τη ρητή δέσμευση στην τήρηση του Εσωτερικού Κανονισμού. Η εφαρμογή και τήρηση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση ενός δίκαιου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Smith et al., 2004). Η υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης σε θέματα Ε.ΒΙ.Ε. και η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών σε θέματα σχετικών με την αποδοχή και τη διαφορετικότητα ενισχύει την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών (Rigby, 2002). Η εφαρμογή ασκήσεων ενσυνειδητότητας και στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων προάγει τη θετική επικοινωνία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Kabat-Zinn, 1990). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλύπτουν όλους τους χώρους του σχολείου (προαύλιο, τουαλέτες, διαδρόμους, αίθουσες) κατά τη διάρκεια της εφημερίας για την πρόληψη

και την άμεση παρέμβαση σε περιπτώσεις βίας (Zins et al., 2004). Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Weissberg et al., 2003).

Η συνεργασία με το Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Στήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι απαραίτητη για την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης και τη διαχείριση των αναγκών μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 2000).

Η παραπομπή σε σχολικό ψυχολόγο ή/και κοινωνικό λειτουργό είναι απαραίτητη όταν ο/η μαθητής/-τρια παρουσιάζει σωματικά συμπτώματα ή αλλαγές στη διάθεση και συμπεριφορά. Η εξειδικευμένη υποστήριξη από τους ειδικούς είναι κρίσιμη για την ψυχική υγεία του/της μαθητή/-τριας (Berkowitz & Bier, 2005).

Στην περίπτωση που κριθεί αναγκαίο, πραγματοποιείται συνάντηση με τους γονείς για την κατεύθυνση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, εφόσον η εξειδικευμένη υποστήριξη από σχολικούς ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς υποδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω βοήθειας (National Institute for Clinical Excellence, 2004).

5. Συμπεράσματα

Η ύπαρξη ενός σαφούς και ολοκληρωμένου Πρωτοκόλλου διαχείρισης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) είναι ουσιώδης για τη δημιουργία και διατήρηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή ενός τέτοιου Πρωτοκόλλου παρέχει ένα οργανωμένο πλαίσιο για την αναγνώριση, την παρέμβαση και την πρόληψη περιστατικών βίας και εκφοβισμού, ενισχύοντας την ευημερία των μαθητών/-τριών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Η ύπαρξη ενός Πρωτοκόλλου επιτρέπει την ανάπτυξη και εφαρμογή κανόνων και διαδικασιών που προστατεύουν τη σωματική και ψυχική ακεραιότητα των μαθητών/-τριών. Ένα αποτελεσματικό Πρωτόκολλο διασφαλίζει την έγκαιρη παρέμβαση σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού, μειώνοντας την πιθανότητα επανάληψης και την επιδείνωση της κατάστασης (Smith et al., 2004). Η αίσθηση ασφάλειας είναι κρίσιμη για την ευημερία και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/-τριών (Olweus, 1993).

Η εφαρμογή ενός Πρωτοκόλλου παρέχει μια συστηματική προσέγγιση για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. Οι καθορισμένες διαδικασίες και οι ενδεδειγμένες παρεμβάσεις εξασφαλίζουν την αποτελεσματική και δίκαιη διαχείριση των περιστατικών, ενώ ενισχύουν την πρόληψη μέσω προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης (Rigby, 2002; Weissberg et al., 2003).

Ένα Πρωτόκολλο διαχείρισης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού προάγει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Η συμμετοχή των γονέων στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και την υποστήριξη του μαθητή (Epstein & Sanders, 2006). Η διαρκής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινών στρατηγικών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου γύρω από τον/τη μαθητή/-τρια.

Η εφαρμογή ενός Πρωτοκόλλου επιτρέπει την έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση σε περιπτώσεις που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών. Η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης από ειδικούς, όπως σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής ευημερίας και στην αποτροπή περαιτέρω επιπτώσεων της βίας και του εκφοβισμού (Berkowitz & Bier, 2005).

Ένα Πρωτόκολλο διαχείρισης προάγει την εκπαίδευση και ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/-τριών και των γονέων ενισχύει τη συνειδητοποίηση και την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις βίας και εκφοβισμού (Doll & Cummings, 2008). Αυτή η γνώση είναι κρίσιμη για τη δημιουργία μιας θετικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας.

Η ύπαρξη ενός Πρωτοκόλλου διαχείρισης επιτρέπει τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση των διαδικασιών που σχετίζονται με την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό. Η ανατροφοδότηση από την εφαρμογή του Πρωτοκόλλου βοηθά στη βελτίωση των παρεμβάσεων και στη συνεχιζόμενη προσαρμογή των στρατηγικών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των περιστατικών (Zins et al., 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α.-Σ. (2023, Μάρτιος 3). Πρόληψη των φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο, Πρώτο Θέμα. Ανακτήθηκε στο: https://www.protothema.gr/blogs/alexandros-stamatios-adoniou/article/1347024/prolipsi-ton-fainomenon-vias-kai-ekfovismou-sto-sholeio/

Αντωνίου, Α.-Σ. (2024). Φαινόμενα εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας σε εφήβους ΛΟΑΤΚΙ+, Hub ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στο: https://hub.uoa.gr/bullying-and-intra-school-violence-lgbtq-teenagers-article-antoniou/

Antoniou, A.-S., & Cooper, C. L. (Eds.) (2023). Mental health, well-being and stress of children and adolescents. Αθήνα: Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης-Broken Hill Publisher.

Antoniou, A. S., & Drosos, N. (2017). Coping strategies of Greek 6th grade students: Their relationship with anxiety and trait emotional intelligence. International Journal of Learning, Teaching and educational Research, 16(1), 57-71.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Θεοδωρίτση, Ι.-Ι. (2019). Συμβουλευτική παρέμβαση προς τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στο Ν. Καβαλά-Μυλωνά, Ο. Καλούρη, Φ. Κατσαμπούρη, Α.Μπότου, Ε. Κατσιγιάννη, Ι. Κοντζίνου, & Ν. Τσέργας (Επιμ.), Σκέψεις, Απόψεις και Προβληματισμοί σε Θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (σελ. 11-41). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. (2006). *Νόμος 3500/2006 για την κακοποίηση ανηλίκων*. ΦΕΚ 232/Α'/24.10.2006.

ΕΣΑ-ΚΑΠΑ-Π. (n.d.). *Οδηγός εφαρμογής πρωτοκόλλου διαχείρισης κακοποίησης και παραμέλησης*. Ανακτήθηκε από https://ich-mhsw.gr/ESAKAPA/ODHGOI/Protokollo.pdf

Ελληνική Δημοκρατία. (2023). Νόμος 5029/2023 για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. ΦΕΚ Α' 100/2023. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Ξενόγλωσση

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772-790. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193-209.

Barker, G., Olukoya, A., Moraes, M., & Moraes, M. (2008). Adolescents, social exclusion and violence: A review of the evidence. *Bulletin of the World Health Organization, 86*(7), 475-481. https://doi.org/10.2471/BLT.07.043489

Berkowitz, R. A., & Bier, M. C. (2005). Social-emotional learning and character education: A comprehensive approach to school-based prevention programs. Journal of School Psychology, 43(2), 123-148.

Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge University Press.

Craig, W. M., Pepler, D. J., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? School Psychology International, 28(4), 465-477. https://doi.org/10.1177/0143034307084136

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the classroom. Social Development, 9(2), 156-171.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Doll, B., & Cummings, J. A. (2008). Implementing social-emotional learning in schools. School Psychology Review, 37(4), 541-557.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In C. L. Dunst (Ed.), Research on family-professional partnerships. Routledge.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086129

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Lawrence Erlbaum Associates.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? Aggressive Behavior, 33(5), 467-476. https://doi.org/10.1002/ab.20204

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Peer harassment and victimization at school: The plight of the vulnerable and the regulation of aggression. *Annual Review of Psychology, 49*, 165-191. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.060906.093437

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.

Holt, M. K., & Keyes, C. L. M. (2004). School climate as a factor in student adjustment and engagement. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 23-35). Routledge.

Hornby, G. (2014). *Inclusive education for students with special educational needs*. Routledge.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. *In Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 557-578). Guilford Press.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espelage, D. L. (2011). Bullying and peer victimization at school: The impact of school climate and social-psychological factors. *In Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 123-141). Routledge.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*. Journal of Learning Disabilities, 33(5), 431-444.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Wiley-Blackwell.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Murray, J., & Farrington, D. P. (2005). Parental imprisonment: Long-term effects on boys' antisocial behaviour. *British Journal of Criminology, 45*(1), 111-130. https://doi.org/10.1093/bjc/azi074

National Institute for Clinical Excellence. (2004). *Parent training/education programmes in the management of children with conduct disorders*. NICE.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. Australian Journal of Guidance and Counselling, 14(1), 55-62.

Rigby, K. (2012). *Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviors*. Educational Psychology Review, 24(2), 339-348. https://doi.org/10.1007/s10648-012-9196-9

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be?. Cambridge University Press.

Snyder, C. R., & Swearer, S. M. (2010). *Bullying and victimization in schools: An overview of research and interventions*. *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 63-80). Routledge.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? *Linking research to educational practice*. *Educational Psychologist, 45*(4), 205-217. https://doi.org/10.1080/00461520.2010.510666

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). *Prevention that works for children and youth*. American Psychological Association.

Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Allen Lane.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?. Teachers College Press.

Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις: Πρωτόκολλα πρόληψης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (E.BI.E.)

Νταμάνη Αικατερίνη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας, MSc, MEd

Μπέση Μαρίνα

Αν. Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου, MEd, PhD

Ντόκα Αγλαΐα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ιωαννίνων, MSc, MEd, PhD

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει το Πρωτόκολλο Πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (E.BI.E.), το οποίο στοχεύει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Αναλύονται οι στρατηγικές εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μαθητών/-τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσω της αξιολόγησης υπαρχόντων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών,

προτείνονται νέες προσεγγίσεις για την προαγωγή της θετικής σχολικής κουλτούρας και την ενίσχυση της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η ανάλυση του Πρωτόκολλου Πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική διοίκηση, βοηθά στη διασφάλιση μιας συνεπούς και συντονισμένης προσέγγισης, μειώνοντας την αβεβαιότητα και την ασυνέπεια στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Η ανάλυση του Ε.ΒΙ.Ε. περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις μορφές και τις συνέπειες της βίας, καθώς και την προώθηση θετικών συμπεριφορών και αξιών μέσα στη σχολική κοινότητα. Τέλος, η ανάλυση του πρωτοκόλλου ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο που μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναπτυχθούν και να ευημερήσουν.

Λέξεις κλειδιά: Πρόληψη Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.), θύτης, θύμα.

Abstract

This paper presents the School Violence and Bullying Prevention Protocol (E.VI.E.), which aims to create a safe and supportive school environment. It analyzes the strategies for educating and raising awareness among students, parents, and educators, as well as the programs for developing social skills. Through the evaluation of existing programs and initiatives, new approaches are proposed to promote a positive school culture and enhance the collaboration of all involved parties. The analysis of the School Violence and Bullying Prevention Protocol (E.VI.E.) serves as a valuable tool for educators and school administration, helping to ensure a consistent and coordinated approach, reducing uncertainty and inconsistency in addressing such incidents. The analysis of E.VI.E. includes raising awareness among students, educators, and parents about the forms and consequences of violence, as well as promoting positive behaviors and values within the school community. Finally, the protocol analysis encourages collaboration among all members of the school community, creating a supportive network that can respond quickly and effectively to incidents of violence and bullying. This contributes to the creation of a safe and healthy school environment where all students can grow and thrive.

Keywords: School Violence and Bullying Prevention (E.VI.E.), perpetrator, victim

1. Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός (Ε.ΒΙ.Ε.) αποτελούν φαινόμενα που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος. Το πρόβλημα αυτό δεν εντοπίζεται και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές ή εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά είναι παγκόσμιο και απαιτεί συντονισμένες και στοχευμένες δράσεις για την αντιμετώπισή του. Η ανάπτυξη και εφαρμογή πρωτοκόλλων πρόληψης της Ε.ΒΙ.Ε. είναι κρίσιμης σημασίας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους χωρίς φόβο και ανασφάλεια.

Η ενδοσχολική βία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως σωματική, λεκτική, συναισθηματική και ηλεκτρονική βία. Οι επιπτώσεις της είναι σοβαρές και πολυδιάστατες, επηρεάζοντας όχι μόνο τα θύματα, αλλά και τους δράστες, καθώς και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα Πρωτόκολλα για την αποτελεσματική πρόληψη της ενδοσχολικής βίας, δίνοντας έμφαση στις στρατηγικές, στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και του προσωπικού, καθώς και στην ανάπτυξη ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τον σεβασμό και τη συνεργασία. Αναλυτικά, εξετάζονται οι μηχανισμοί πρόληψης για περιστατικά Ε.ΒΙ.Ε. καθώς και οι στρατηγικές ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες.

Για την αποτελεσματική πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε., είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και εφαρμογή σαφών και επιστημονικά τεκμηριωμένων πρωτοκόλλων. Τα πρωτόκολλα αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στρατηγικών και δράσεων που θα εξασφαλίζουν την πρόληψη, την έγκαιρη ανίχνευση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Τα πρωτόκολλα διαχείρισης της Ε.ΒΙ.Ε. πρέπει να βασίζονται σε μια ολιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας. Μερικές βασικές προτάσεις περιλαμβάνουν τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μέσω της προώθησης της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της επίλυσης συγκρούσεων με τη χρήση διαμεσολάβησης. Η εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης, η συνεχής εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα βίας και εκφοβισμού, καθώς και η στενή συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, αποτελούν επίσης κρίσιμα στοιχεία. Επιπλέον, η δημιουργία ασφαλών και ανοιχτών καναλιών επικοινωνίας, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους χωρίς φόβο, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Το κάθε σχολείο οφείλει να υιοθετεί συγκεκριμένη πολιτική πρόληψης και διαχείρισης της Ε.ΒΙ.Ε., η οποία εφαρμόζεται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των διαστάσεων και παραμέτρων της σχολικής λειτουργίας. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να οδηγεί όχι μόνο στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά και στην πολύπλευρη βελτίωση της σχολικής ζωής και της αποστολής του σχολείου (Jimerson et al., 2012 Rigby, 2012). Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε. είναι η. καταγραφή, κατηγοριοποίηση και ανάλυση περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. που έχουν ήδη εκδηλωθεί ή θεωρούνται πιθανά.

Επιπλέον, οι παρεμβάσεις για την πρόληψη των φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού έχουν άμεση σχέση με την πολιτική του σχολείου για την πρόληψη και τη διαχείριση της Ε.ΒΙ.Ε., ενσωματωμένη στον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας του σχολείου, η οποία θα περιλαμβάνει τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς και τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς και τις συνέπειες για την παραβίαση αυτών των κανόνων. Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να περιλαμβάνει την αναγνώριση των διαφόρων μορφών βίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων, καθώς και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης κλίματος (Antoniou & Cooper, 2023· Αντωνίου, 2014). Επίσης, είναι σημαντικό να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως δάσκαλοι,

ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και διοικητικό προσωπικό, για την ανάπτυξη και εφαρμογή κοινών στρατηγικών (Αντωνίου και συν., 2024).

Η εξειδίκευση της πολιτικής πρόληψης, αξιολόγησης και παρέμβασης για περιστατικά Ε.ΒΙ.Ε. διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

Επίπεδο Σχολείου

Επίπεδο Εκπαιδευτικού

Επίπεδο Μαθητή/Μαθήτριας

Επίπεδο Γονέων/Κηδεμόνων

Τα παραπάνω επίπεδα προβλέπουν τη λήψη μέτρων και την ανάληψη δράσεων που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου θα προάγεται ο σεβασμός και η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

2. Παρεμβάσεις Πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε)

2.1. Μέτρα πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού σε επίπεδο Σχολείου

Η λήψη μέτρων πρόληψης φαινομένων Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) σε επίπεδο σχολείου αναπτύσσεται στους ακόλουθους άξονες, οι οποίοι είναι κρίσιμοι για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος:

i. Εκτίμηση κινδύνου Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η εκτίμηση του κινδύνου Ε.ΒΙ.Ε. είναι μια σημαντική διαδικασία που στοχεύει στον προσδιορισμό των πιθανών κινδύνων και στη λήψη μέτρων πρόληψης και διαχείρισης. Για τον προσδιορισμό του βαθμού επικινδυνότητας λαμβάνονται υπόψη διάφορες παράμετροι. Το κλίμα του σχολείου και της τάξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εκτίμηση του κινδύνου. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αλληλεγγύη και αποδοχή της διαφορετικότητας, συμβάλλει στη μείωση της ενδοσχολικής βίας (Wang et al., 2014). Αντίθετα, ένα αρνητικό κλίμα, όπου κυριαρχούν οι συγκρούσεις και η αποξένωση, μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα εκδήλωσης βίας και εκφοβισμού (Thapa et al., 2013). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η συστηματική αξιολόγηση του κλίματος της σχολικής κοινότητας και η εφαρμογή στρατηγικών που θα προάγουν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον.

Επίσης, η παρατήρηση και η αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών είναι ουσιαστικής σημασίας για την έγκαιρη ανίχνευση ενδείξεων φαινομένων Ε.ΒΙ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα σημάδια εκφοβισμού και να κατανοούν τις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών (Bradshaw et al., 2013). Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενδοσχολικής βίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση αυτών των φαινομένων (Rigby, 2012). Ακόμα, η συλλογή και ανάλυση δεδομένων και μαρτυριών περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. είναι απαραίτητη για την κατανόηση της έκτασης και της έντασης του προβλήματος. Η καταγραφή περιστατικών βίας

επιτρέπει την παρακολούθηση των τάσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων (Cornell & Cole, 2012). Επιπλέον, η ανάλυση μαρτυριών μπορεί να αποκαλύψει τις υποκείμενες αιτίες της βίας και να καθοδηγήσει την ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης.

ii. Σχέδιο Δράσης πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο/η διευθυντής/τρια, ο/η υποδιευθυντής/τρια, ο/η δεύτερος/η εκπαιδευτικός αποδέκτης αναφορών, καθώς και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αναπτύσσουν ένα Σχέδιο Δράσης προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους, όπως το δυναμικό, η περιοχή και το ιστορικό περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. (ΠΑ.ΒΙ.Σ., 2024). Το Σχέδιο Δράσης περιλαμβάνει σκοπούς, στόχους, επιδιωκόμενα αποτελέσματα, διαδικασίες και προγράμματα, σαφή καθορισμό ρόλων και καθηκόντων, αξιοποίηση καλών πρακτικών, χρονοδιάγραμμα εφαρμογής, καθώς και συντονισμό, εποπτεία και αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδίου δράσης απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας, καθώς και των γονέων και κηδεμόνων, ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια και να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης (Αντωνίου & Θεοδωρίτση, 2019). Ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχεδίου είναι ο εντοπισμός χώρων υψηλού κινδύνου και η δημιουργία σχεδίου επαγρύπνησης. Οι απομακρυσμένοι χώροι του σχολείου πρέπει να επιτηρούνται επαρκώς για να αποτρέπονται οι συγκεντρώσεις μαθητών και να εξασφαλίζεται η άμεση παρέμβαση σε περίπτωση περιστατικών βίας (Γάκης & Αντωνίου, 2018). Επιπλέον, η οργάνωση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην πρόληψη των συγκρούσεων και στην ενίσχυση του σχολικού κλίματος. Μέσω της συμμετοχής σε επιτραπέζια παιχνίδια και αθλητικά ομαδικά αθλήματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογικότητας, ισότητας και συνεργασίας, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν (Kampoli et al., 2017). Η αξιοποίηση καλών πρακτικών από άλλες σχολικές μονάδες και φορείς είναι επίσης καίριας σημασίας. Η ανταλλαγή εμπειριών και η υιοθέτηση επιτυχημένων στρατηγικών μπορεί να προσφέρει νέες ιδέες και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (ΠΑ.ΒΙ.Σ., 2024). Η συνεχής αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης επιτρέπει την προσαρμογή του στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας είναι καθοριστική για την επιτυχία του Σχεδίου Δράσης. Μέσω της ενεργής συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον που προάγει την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. (Espelage & Swearer, 2004). Η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας ενισχύουν την αίσθηση ασφάλειας των μαθητών και συμβάλλουν στην πρόληψη της σχολικής βίας (Cornell & Cole, 2012).

Με την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων και την ενσωμάτωσή τους σε ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης, τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ενδοσχολική βία και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προάγει την υγεία και την ευημερία όλων των μαθητών.

iii. Κλίμα του Σχολείου.

Η ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια του αισθήματος του "ανήκειν" στους μαθητές, προκειμένου να περιοριστεί

η ενδοσχολική βία και να ενισχυθεί ο σεβασμός και η αποδοχή μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Αντωνίου, 2024). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να μειώσει σημαντικά την ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής βίας, ενδυναμώνοντας την κοινή προσπάθεια για κοινούς στόχους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Lee, 2010; Zullig et al., 2010).

Οι άξονες που διέπουν την οικοδόμηση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα περιλαμβάνουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική κοινότητα, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων/κηδεμόνων, μαθητών και λοιπού προσωπικού, την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και τη δημιουργία ενός ελκυστικού σχολείου προσανατολισμένου στην ποιότητα της μαθητικής ζωής (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2006). Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με ίσους όρους, ενισχύοντας την αίσθηση της αμοιβαιότητας και του σεβασμού. Η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων μελών της σχολικής κοινότητας είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου που θα αντιμετωπίζει τα προβλήματα βίας και θα προάγει την ευημερία των μαθητών. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών για έκφραση συναισθημάτων και απόψεων, καθώς και τη δημιουργία ομάδων αλληλοϋποστήριξης. Αυτές οι ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν ως ασφαλή καταφύγια όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις ανησυχίες τους και να βρουν στήριξη από τους συνομηλίκους τους, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του ανήκειν και μειώνοντας την πιθανότητα εμφάνισης βίας (Lee, 2010). Τέλος, η δημιουργία ενός ελκυστικού σχολείου που επικεντρώνεται στην ποιότητα ζωής των μαθητών βασίζεται στην ενδυνάμωση της κοινότητας και της ατομικής ανάπτυξης. Ένα τέτοιο σχολείο προάγει ένα κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας στήριξης, καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον ένα μέρος όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και υποστηριγμένοι (Zullig et al., 2010). Συνολικά, η ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι θεμελιώδης για την πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και την προώθηση της ατομικής και συλλογικής ευημερίας.

iv. Καλές Πρακτικές

Οι καλές πρακτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού περιλαμβάνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δράσεων και εκδηλώσεων που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων και υποστηρίζουν τους μαθητές που εκφοβίζονται, καθώς και όλους όσους εμπλέκονται σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (E.BI.E.) (Olweus, 1993; Rigby, 2012). Μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, κάτι που μειώνει την πιθανότητα εμπλοκής σε βίαιες συμπεριφορές (Goleman, 1995). Επιπλέον, η δικτύωση, η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλα σχολεία και κοινοτικούς και κοινωνικούς φορείς είναι κρίσιμες για την προώθηση μιας κοινότητας αλληλεγγύης και υποστήριξης (Espelage & Swearer, 2004). Η συμμετοχή σε καμπάνιες ευαισθητοποίησης, εκδηλώσεις και συνέδρια ενισχύει την ανταλλαγή γνώσεων και βέλτιστων πρακτικών, βοηθώντας τα σχολεία να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης (Smith et al., 2004). Η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς παρέχει επιπλέον πόρους και υποστήριξη, δημιουργώντας ένα δίκτυο ασφαλείας για τους μαθητές. Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, των δράσεων πρόληψης και παρέμβασης, καθώς και της πολιτικής του σχολείου είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της

αποτελεσματικότητας των προσπαθειών αντιμετώπισης της E.BI.E. (Thapa et al., 2013). Η τακτική αξιολόγηση επιτρέπει την αναγνώριση τομέων που χρειάζονται βελτίωση και την προσαρμογή των στρατηγικών ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Επίσης, ενισχύει τη διαφάνεια και την υπευθυνότητα, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Cornell & Cole, 2012). Συνοψίζοντας, οι καλές πρακτικές στην πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των μαθητών, τη δικτύωση και συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και τη συνεχή αξιολόγηση των δράσεων. Αυτές οι πρακτικές προάγουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας τη συχνότητα και την ένταση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού.

v. Σχολική διαμεσολάβηση ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων

Η σχολική διαμεσολάβηση και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων είναι δύο διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη μείωση των συγκρούσεων και την προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος (Αρτινοπούλου, 2010). Στη σχολική διαμεσολάβηση, ένας/μια εκπαιδευτικός ή ειδικός διαμεσολαβητής παρεμβαίνει για να βοηθήσει τους μαθητές να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους. Ο ρόλος του/της διαμεσολαβητή/τριας είναι να διευκολύνει την επικοινωνία και να βοηθήσει τα εμπλεκόμενα μέρη να βρουν κοινές λύσεις, χωρίς να επιβάλλει δικές του/της λύσεις (Αντωνίου & Θεοδωρίτση, 2019). Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, από την άλλη πλευρά, βασίζεται στη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών ως διαμεσολαβητές στην επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους. Αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα και τις ανησυχίες των συνομηλίκων τους, και έτσι μπορούν να προτείνουν πιο κατάλληλες και αποδεκτές λύσεις (Cowie & Jennifer, 2008). Οι μαθητές-διαμεσολαβητές εκπαιδεύονται σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, επικοινωνιακές δεξιότητες και τρόπους διαχείρισης συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν προσωπικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Smith et al., 2010). Οι διαδικασίες διαμεσολάβησης, είτε μέσω εκπαιδευτικών είτε μέσω συνομηλίκων, ενθαρρύνουν την επικοινωνία, την αμοιβαία κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αυτές οι προσεγγίσεις δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να αναζητήσουν λύσεις από κοινού. Με τη διαμεσολάβηση, οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και να εργάζονται προς την επίτευξη κοινών στόχων, μειώνοντας έτσι την επιθετικότητα και τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον (Johnson & Johnson, 1996). Επιπλέον, η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διαμεσολάβησης έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει το συνολικό σχολικό κλίμα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία που εφαρμόζουν προγράμματα διαμεσολάβησης παρατηρούν μείωση στα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, καθώς και αύξηση της μαθητικής δέσμευσης και ικανοποίησης (Bickmore, 2002). Η συνεργασία και η αμοιβαία κατανόηση που προάγονται μέσω της διαμεσολάβησης συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο θετικής και υποστηρικτικής σχολικής κοινότητας (Cremin, 2007). Τέλος, η ενσωμάτωση των προγραμμάτων

διαμεσολάβησης στο σχολικό πλαίσιο ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) των μαθητών. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες διαμεσολάβησης ενδυναμώνει τους μαθητές να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με υγιείς τρόπους και να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση, συμβάλλοντας έτσι στην ολιστική τους ανάπτυξη (Zins et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι διαμεσολαβητές λειτουργούν ως πρότυπα θετικών συμπεριφορών, προάγοντας την ειρήνη και τη συνεργασία σε όλη τη σχολική κοινότητα (Thapa et al., 2013).

2.2. Μέτρα πρόληψης ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού σε επίπεδο Εκπαιδευτικού

Ο εκφοβισμός στο σχολείο μπορεί να μειωθεί σημαντικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να ασχοληθούν ενεργά με την εξάλειψή του (Charach et al., 1995). Τα μέτρα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (E.BI.E.) σε επίπεδο εκπαιδευτικού αναπτύσσονται σε διάφορους άξονες που περιλαμβάνουν τόσο την εκπαίδευση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όσο και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για τους μαθητές. Ο πρώτος άξονας αφορά την ύπαρξη μεντόρων εκπαιδευτικών με κατάρτιση και εμπειρία στη διαχείριση περιστατικών E.BI.E., οι οποίοι μπορούν να καθοδηγούν και να στηρίζουν τους συναδέλφους τους που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, προωθώντας έτσι μια συνολική και συντονισμένη αντίδραση του σχολείου (Olweus, 1993).

Ένας δεύτερος άξονας είναι η ανάδειξη κοινωνικών θεμάτων και η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων μέσω διαθεματικότητας στο αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να ενσωματωθούν στα εργαστήρια δεξιοτήτων ή μέσω στοχευμένων προαιρετικών προγραμμάτων που αφορούν συναφείς θεματικές ενότητες. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά ζητήματα και αναπτύσσουν τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης (Johnson & Johnson, 1996). Η διαχείριση της τάξης με βάση τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας αποτελεί τον τρίτο άξονα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και ασφαλής, κάτι που είναι θεμελιώδες για την πρόληψη του εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2004). Η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης είναι ένας ακόμη κρίσιμος άξονας. Μέσω της συνεργασίας, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται μαζί, να αλληλοστηρίζονται και να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες συγκρούσεων και εκφοβισμού (Smith et al., 2010).

Η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τους μαθητές είναι επίσης απαραίτητη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι και προσιτοί, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι μπορούν να μιλήσουν ανοιχτά για τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους (Thapa et al., 2013). Ένα μέσο που υποστηρίζει αυτό το κλίμα είναι το "Κουτί Επικοινωνίας", όπου οι μαθητές μπορούν ανώνυμα να αναφέρουν περιστατικά E.BI.E., διευκολύνοντας έτσι την αποκάλυψη και την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών χωρίς φόβο εκδίκησης (Antoniou & Theodoritsi, 2019). Η ώρα "Κοινωνία της Τάξης" προσφέρει επίσης έναν ασφαλή χώρο για τους μαθητές να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και να συζητούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη σχολική ζωή. Αυτές οι συναντήσεις μπορούν να ενισχύσουν τη συνοχή της τάξης και να προάγουν την αλληλοκατανόηση (Cowie &

Jennifer, 2008). Η στήριξη των ευάλωτων μαθητών είναι κρίσιμη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα σημάδια που μπορεί να υποδηλώνουν εκφοβισμό και να παρεμβαίνουν έγκαιρα. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που είναι πιο ευάλωτοι, η ανάθεση ρόλων και αποστολών, καθώς και η ένταξή τους σε ομάδες μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να μειώσουν την πιθανότητα να γίνουν στόχοι ή δράστες εκφοβισμού (Antoniou et al., 2009). Τέλος, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών και για την ενημέρωση σχετικά με παραβατικές συμπεριφορές. Η συνεργασία με τους γονείς ενισχύει την αίσθηση κοινής ευθύνης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού (Cornell & Cole, 2012). Με την υλοποίηση αυτών των μέτρων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση του εκφοβισμού και στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.3. Μέτρα πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού σε επίπεδο μαθητή/μαθήτριας

Η πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) σε επίπεδο μαθητή/τριας απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών. Η συμμετοχή αυτή είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των μαθητών (Antoniou & Karteris, 2017). Πρώτον, η συμμετοχή των μαθητών στα κοινωνικά δρώμενα της σχολικής μονάδας, καθώς και στα μαθητικά συμβούλια, είναι καθοριστική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Μέσα από τη συμμετοχή τους, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και οι συμμαθητές τους. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στα κοινά ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας και προάγει την υπευθυνότητα και τη συνεργασία (Smith et al., 2010).

Δεύτερον, η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα και εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης, όπως η διαχείριση συγκρούσεων και η διαμεσολάβηση, είναι επίσης πολύτιμη. Αυτά τα προγράμματα, που μπορούν να οργανώνονται από το σχολείο ή αρμόδιους φορείς, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με θετικό τρόπο, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την ικανότητά τους για συνεργασία (Johnson & Johnson, 1996). Τρίτον, η γνωστοποίηση περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. στους εκπαιδευτικούς είναι ένας άλλος σημαντικός άξονας πρόληψης. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να αναφέρουν περιστατικά στα οποία έχουν παρευρεθεί, ανεξάρτητα από την ιδιότητά τους σε αυτά τα περιστατικά. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους χωρίς φόβο εκδίκησης, είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διαχείριση της ενδοσχολικής βίας (Thapa et al., 2013).

Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών στην κατάρτιση του Σχεδίου Δράσης της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστική. Οι μαθητές που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών και δράσεων για την πρόληψη της βίας αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων και αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση προς τις λύσεις που προτείνουν (Espelage & Swearer, 2004). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικά και βιώσιμα προγράμματα πρόληψης. Τα προγράμματα

συμβουλευτικής συνομηλίκων, όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται να βοηθούν τους συμμαθητές τους, αποτελούν έναν ακόμη σημαντικό άξονα πρόληψης. Μέσα από αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και υποστήριξης, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αίσθηση της αλληλοβοήθειας και της κοινωνικής αλληλεγγύης στο σχολείο (Cowie & Jennifer, 2008). Η στήριξη των συμμαθητών που έχουν υποστεί Ε.ΒΙ.Ε. είναι επίσης κρίσιμη. Οι μαθητές που υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους που έχουν υποστεί βία, βοηθούν στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και αμοιβαίας υποστήριξης. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των θυμάτων και να μειώσει τις αρνητικές επιπτώσεις της βίας (Antoniou et al., 2009). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επίσης απαραίτητη για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Ορισμένες κρίσιμες δεξιότητες για την πρόληψη της Ε.ΒΙ.Ε. περιλαμβάνουν τη δεξιότητα έναρξης και διατήρησης μιας αλληλεπίδρασης, τον καθορισμό και τον σεβασμό κανόνων, την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συγκρούσεων, την υπευθυνότητα και την οριοθέτηση, τη διεκδίκηση και την άρνηση (Βασιλόπουλος & Αραπάκος, 2022). Η δεξιότητα έναρξης και διατήρησης μιας αλληλεπίδρασης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση που θα αναπτύξει ένας μαθητής με τους συνομηλίκους του. Ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής θα πλησιάσει και θα γνωρίσει ένα καινούργιο πρόσωπο μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μελλοντική τους σχέση (Antoniou et al., 2016).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων καθορισμού και σεβασμού κανόνων είναι επίσης σημαντική, καθώς οι κανόνες συμβάλλουν στην επίτευξη της συνεργασίας και της συνύπαρξης, την προσωπική επικοινωνία και την ασφάλεια. Οι κανόνες δίνουν την αίσθηση ύπαρξης ορίων, τα οποία είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη ενός αισθήματος ασφάλειας στο σχολείο. Επιπλέον, οι δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, επικοινωνίας, αυτοεκτίμησης και συνεργασίας είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την πρόληψη συγκρούσεων. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και οι δεξιότητες υπευθυνότητας και οριοθέτησης, διεκδίκησης και άρνησης, συμβάλλουν επίσης στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Zins et al., 2004). Συνοψίζοντας, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα μέτρα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Μέσω της συμμετοχής τους στα κοινωνικά δρώμενα, τα προγράμματα ευαισθητοποίησης, την κατάρτιση του Σχεδίου Δράσης, τα προγράμματα συμβουλευτικής συνομηλίκων, τη στήριξη των συμμαθητών τους και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας.

2.4. Μέτρα πρόληψης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού σε επίπεδο γονέων/κηδεμόνων

Στα μέτρα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) σε επίπεδο γονέων και κηδεμόνων, προτείνονται αρκετές στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Πρώτον, η τακτική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τον σχεδιασμό δράσεων είναι κρίσιμη. Αυτή η συνεργασία εξασφαλίζει ότι οι γονείς είναι ενήμεροι

και ενεργοί συμμετέχοντες στις πρωτοβουλίες πρόληψης και διαχείρισης της βίας στο σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας μπορεί να μειώσει τα περιστατικά εκφοβισμού και να προάγει ένα ασφαλέστερο σχολικό περιβάλλον (Epstein, 2011). Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των γονέων/κηδεμόνων στην ευαισθητοποίηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς αποτελεί έναν άλλο σημαντικό άξονα πρόληψης. Μέσα από κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης, οι γονείς μπορούν να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν τα σημάδια του εκφοβισμού, πώς να υποστηρίζουν τα παιδιά τους και πώς να προωθούν θετικές συμπεριφορές στο σπίτι. Η ενίσχυση της γνώσης και της ευαισθητοποίησης των γονέων μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της ενδοσχολικής βίας (Olweus, 1993). Η συμβουλευτική προς τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εμπλακούν σε περιστατικά Ε.ΒΙ.Ε. είναι επίσης κρίσιμη. Μέσω συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι γονείς μπορούν να λάβουν υποστήριξη και καθοδήγηση για το πώς να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών τους και πώς να τα προστατεύσουν από την εμπλοκή σε βίαια περιστατικά. Η παροχή συμβουλευτικής μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των γονέων και να τους εξοπλίσει με τα εργαλεία που χρειάζονται για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά (Antoniou & Karteris, 2017).

Επιπλέον, η συμμετοχή εκπροσώπων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επιτροπές και η συνδιοργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων του σχολείου προάγει την αίσθηση της κοινότητας και την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η εμπλοκή των γονέων σε αυτές τις διαδικασίες δίνει τη δυνατότητα για πιο ολοκληρωμένες και αντιπροσωπευτικές πρωτοβουλίες, καθώς οι απόψεις και οι ανησυχίες των γονέων λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων (Smith et al., 2010). Συνολικά, τα μέτρα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας σε επίπεδο γονέων/κηδεμόνων είναι πολυδιάστατα και περιλαμβάνουν την τακτική επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των γονέων, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στις σχολικές επιτροπές και εκδηλώσεις. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός μειώνονται και οι μαθητές αναπτύσσονται με υγιή και θετικό τρόπο (Espelage & Swearer, 2004; Thapa et al., 2013).

3. Επίλογος

Η πρόληψη της σχολικής βίας απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση που ενσωματώνει την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο μέσω της δημιουργίας ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, εφαρμόζοντας πρακτικές που προάγουν την ισότητα και τον σεβασμό. Παράλληλα, η εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικά δρώμενα, προγράμματα ευαισθητοποίησης και συμβουλευτικά προγράμματα συνομηλίκων ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την πρόληψη της βίας. Η συνεργασία με τους γονείς, μέσα από τακτική επικοινωνία, εκπαίδευση και συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, είναι επίσης καίριας σημασίας. Αυτές οι συντονισμένες προσπάθειες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που προάγει την ασφάλεια και την υποστήριξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον μειώνει τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού, ενισχύοντας την ευημερία και την ανάπτυξη όλων

των μαθητών. Με την υιοθέτηση αυτών των μέτρων, τα σχολεία μπορούν να γίνουν χώροι όπου οι μαθητές αισθάνονται προστατευμένοι, υποστηριζόμενοι και ικανοί να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Antoniou & Karteris, 2017; Olweus, 1993; Smith et al., 2010).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α., & Θεοδωρίτση, Π. (2019). Πρόληψη και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Αντωνίου, Α., & Πολυχρόνη, Π. (2006). Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Βασιλόπουλος, Γ., & Αραπάκος, Α. (2022). Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και πρόληψη ενδοσχολικής βίας. Περιοδικό Ψυχολογίας, 18(2), 145-163.

Γάκης, Π., & Αντωνίου, Α. (2018). Εντοπισμός χώρων υψηλού κινδύνου και σχεδίαση επαγρύπνησης. Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικής Επιστήμης, 4, 89-104.

Ξενόγλωσση

Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. Conflict Resolution Quarterly, 20(2), 137-160.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2013). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. School Psychology Review, 36(3), 361-382.

Cornell, D., & Cole, J. (2012). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of school violence and school safety: International research and practice (2nd ed., pp. 289-305). New York, NY: Routledge.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). New perspectives on bullying. Maidenhead: Open University Press.

Cremin, H. (2007). Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited. Maidenhead: Open University Press.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32(3), 365-383.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66(4), 459-506.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2012). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviors. Educational Psychology Review, 24(2), 339-348.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2010). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385.

Wang, M. T., Degol, J. L., & Amemiya, J. (2014). The role of teacher-student relationships in predicting students' academic and social development. Educational Psychology, 50(2), 110-120.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, NY: Teachers College Press.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. Journal of Psychoeducational Assessment, 28(2), 139-152.

Ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας

Κρομμύδας Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ86, MSc Informatics, MEd,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρούζος Ανδρέας

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η επιθετικότητα και ο θυμός εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των προβλημάτων εξωτερίκευσης. Πλήθος ερευνών τα συνδέουν με την ανάπτυξη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η εγκληματικότητα, η χρήση ουσιών και οι χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Οι παρεμβάσεις για την πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σχεδιάζονται με απώτερο στόχο να προληφθούν μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές, κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή της ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης με τίτλο «Κάνε τη διαφορά», σκοπός της οποίας είναι η πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Η παρέμβαση ακολουθεί τις αρχές και μεθόδους της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας (CBT) σε συνδυασμό με τεχνικές θετικής ψυχολογίας και αξιοποιεί παράλληλα τις νέες τεχνολογίες. Στο πλαίσιο της παρέμβασης ακολουθείται το μοντέλο της ολιστικής προσέγγισης εμπλέκοντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντιμετωπίζονται πολύπλευρα τα φαινόμενα εκδήλωσης επιθετικότητας. Η παρέμβαση που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν (i) στη διαχείριση του θυμού, (ii) σε κοινωνικές δεξιότητες, (iii) στην ανάπτυξη γνωστικής ενσυναίσθησης και επίτευξη γνωστικής αναδόμησης, (iv) στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επίγνωσης και (v) στη διαχείριση φιλικών σχέσεων. Η παράλληλη παρέμβαση που αφορά τους γονείς στοχεύει στην καλλιέργεια γονεϊκών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αναστοχασμό, τη γνωστική ενσυναίσθηση, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση «Κάνε τη διαφορά» αποτελεί μία καινοτόμο ψηφιακή παρέμβαση, καθώς αξιοποιεί αποκλειστικά ψηφιακούς πόρους και εφαρμόζεται διαδικτυακά.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, ψηφιακή παρέμβαση, CBT, προεφηβεία

Abstract

Aggression and anger fall under the broader category of externalizing problems. Several surveys highlight the positive relationship between them and the development of undesirable behaviors such as crime, substance use and poor school performance. Main objective of the interventions for treating aggression is the prevention of future delinquent behaviors during adolescence and adulthood. In the current work is presented in detail the digital psycho-educational intervention for preventing/treating aggression in pre-adolescent students titled "Make the difference". The intervention combines the principles and methods of cognitive behavioral therapy (CBT) with positive psychology techniques and is provided digitally. In the context of the intervention, the model of the holistic approach is followed, involving students, parents and teachers, in order to treat the multifaceted phenomenon of aggression. The intervention that is implemented in primary education schools aims to develop students' skills related to (i) anger management, (ii) social skills, (iii) cognitive empathy and cognitive reconstruction, (iv) emotional empathy and awareness and (v) managing friendships. A parallel intervention involving parents aims to develop parenting skills related to reflection, cognitive empathy, emotion regulation and learning from experiences. The psycho-educational intervention "Make the difference" is an innovative digital intervention, as it uses exclusively digital resources and is implemented online.

Keywords: aggression, digital intervention, CBT, preadolescence

1. Εισαγωγή

Τα φαινόμενα εκδήλωσης επιθετικότητας αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα, καθώς φέρουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου συνήθως διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, λαμβάνοντας διάφορες μορφές. Συνεπώς, η πρώιμη αντιμετώπιση του φαινομένου μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της επιθετικότητας στους νέους είναι ζωτικής σημασίας (Chen et al., 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της καινοτόμου ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης με τίτλο «Κάνε τη διαφορά», η οποία στοχεύει στην αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας και εφαρμόζεται αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Πρόκειται για μία ασύγχρονη ψηφιακή παρέμβαση, η οποία εφαρμόζει τις αρχές και μεθόδους της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας (CBT), ενσωματώνοντας παράλληλα και τεχνικές της θετικής ψυχολογίας.

Ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «επιθετικότητα» και «θυμός», καθώς και η ανάλυση των παραγόντων που ευνοούν την ανάπτυξή τους. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα είδη των παρεμβάσεων που έχουν ήδη εφαρμοστεί σε παλαιότερες έρευνες, δίνοντας έμφαση σε αυτές που ασπάζονται το κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο επεξεργασίας της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον (Crick & Dodge, 1994). Τέλος, περιγράφεται η δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος «Κάνε τη διαφορά», παρουσιάζοντας τις επιμέρους θεματικές ενότητες και την αντίστοιχη στοχοθεσία.

1.1 Επιθετικότητα και θυμός

Ο θυμός συνήθως συνυπάρχει με διάφορες μορφές επιθετικότητας. Σε πλήθος ερευνών καταδεικνύεται η θετική συσχέτιση μεταξύ επιθετικότητας και θυμού ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, άτομα που είναι περισσότερο επιρρεπή στον θυμό, φαίνεται να είναι πιθανότερο να εκφράζουν επιθετικές συμπεριφορές, καθώς είναι περισσότερο ευέξαπτα και λιγότερο ικανά να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους (Ramirez & Andreu, 2006).

Σύμφωνα με τους Berkowitz και Harmon-Jones (2004), «ο θυμός αποτελεί μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από υψηλή διέγερση, σκέψεις για απόδοση ευθυνών και προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά» (Sukhodolsky et al., 2016, σελ. 1).

Η επιθετικότητα, ανάλογα με τον τρόπο έκφρασής της, διακρίνεται σε εμφανή και συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα (Boyle & Hassett-Walker, 2008· Mehari et al., 2019). Επιπλέον, κατηγοριοποιείται στη φυσική επιθετικότητα, η οποία στρέφεται εναντίον αντικειμένων, του ίδιου του εαυτού ή άλλων ανθρώπων (π.χ. χτυπήματα, σπρωξίματα, καταστροφή και κλοπή αντικειμένων κ.ά.), στη λεκτική επιθετικότητα (π.χ. απειλές, φωνές, ύβρεις κ.ά) και στη σχεσιακή επιθετικότητα (το σύνολο των ενεργειών που στοχεύουν στην καταστροφή ή χειραγώγηση των διαπροσωπικών σχέσεων των θυμάτων) (Healy et al., 2014· Kokkinos & Voulgaridou, 2019· Yudofsky et al., 1986).

Από σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι η επιθετικότητα και ο θυμός συνδέονται με την ανάπτυξη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η εγκληματικότητα, η χρήση ουσιών και οι χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Coie et al., 1992· Lochman et al., 2017). Οι παρεμβάσεις για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σχεδιάζονται με κύριο στόχο να προληφθούν μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές, κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής (Lochman et al., 2017· Stromeyer et al., 2020).

1.2 Παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικότητας

Η επιθετικότητα κατά την παιδική ηλικία αποδίδεται σε ένα σύνολο παραγόντων, τόσο περιβαλλοντικών όσο και ατομικών. Στους πέντε βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της επιθετικότητας στην παιδική ηλικία συγκαταλέγονται: (i) βιολογικοί παράγοντες και παράγοντες ιδιοσυγκρασίας, (ii) το οικογενειακό περιβάλλον, (iii) το περιβάλλον ομηλίκων, (iv) το περιβάλλον της γειτονιάς και (v) τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και τις δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Lochman et al., 2011).

Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους προαναφερθέντες παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιθετικότητας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπισή της μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων, καθώς τα ελλείμματα των μαθητών σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την έκφραση της επιθετικότητας (Crick & Dodge, 1994).

1.3 Έλλειψη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά

Σύμφωνα με το κοινωνικο-γνωστικο μοντέλο, οι μαθητές με υψηλά επίπεδα επιθετικότητας παρουσιάζουν ελλείμματα και γνωστικές στρεβλώσεις σε στάδια επεξεργασίας της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον, όπως στο στάδιο της αξιολόγησης/εκτίμησης (appraisal phase) και στο στάδιο επίλυσης προβλημάτων (problem solution phase). Στο στάδιο της αξιολόγησης, τα παιδιά προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια την πληροφορία από το κοινωνικό περιβάλλον και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα και τις προθέσεις των άλλων. Παιδιά με ελλείψεις στο συγκεκριμένο στάδιο τείνουν να ερμηνεύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως εχθρικές, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται επιθετικά ή εχθρικά. Παρομοίως, στο στάδιο της επίλυσης προβλημάτων, επιλέγουν συχνά βίαιες λύσεις, καθώς τις θεωρούν την καταλληλότερη επιλογή για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Stromeyer et al., 2020).

1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς

Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και διάφοροι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς σε αρκετές περιπτώσεις ευνοούν την ανάπτυξη της επιθετικότητας. Τέτοιους παράγοντες αποτελούν η σκληρή πειθαρχία, οι ασαφείς εντολές, η έλλειψη επίβλεψης ή θετικής εμπλοκής, η επιβολή τιμωριών και η έλλειψη γονεϊκής θέρμης (Stromeyer et al., 2020).

2. Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Οι παρεμβάσεις για την επιθετικότητα που σχεδιάζονται στο πλαίσιο του κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου πρόληψης (social-cognitive model of prevention) στοχεύουν κυρίως σε παράγοντες που σχετίζονται είτε με το παιδί, όπως η έλλειψη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, είτε με τους γονείς, όπως η ανεπαρκής εμπλοκή στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Stromeyer et al., 2020). Η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία - CBT (cognitive-behavioral therapy) αποτελεί μία από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους για την επίτευξη αυτών των στόχων (Chen et al., 2014).

Η CBT έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πλήθος ερευνών που ασχολούνται με την αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων στους νέους. Βασικός στόχος της είναι η ανάπτυξη νέων ή η τροποποίηση υπαρχουσών γνωστικών δομών που σχετίζονται με την επεξεργασία πληροφοριών για τον κόσμο. Το παιδί μαθαίνει ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο σκέπτεται, καθώς και πώς να αναπτύσσει νέους τρόπους σκέψης. Για να επιτευχθεί ο βασικός στόχος, χρησιμοποιούνται στρατηγικές όπως η συναισθηματική εκπαίδευση, οι τεχνικές χαλάρωσης, η επίλυση προβλημάτων, το παιχνίδι ρόλων, η μοντελοποίηση και η γνωστική αναδόμηση (Southam-Gerow et al., 1997).

2.1 Παρεμβάσεις CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Πλήθος παρεμβάσεων που βασίζονται στη CBT έχουν φανεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση προβλημάτων εξωτερίκευσης των παιδιών. Τα βασικά στοιχεία των εν λόγω παρεμβάσεων περιλαμβάνουν: (i) τη συναισθηματική επίγνωση, (ii) τη γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking), (iii) τη διαχείριση θυμού, (iv) την επίλυση προβλημάτων και (v) τη στοχοθεσία. Μέσω αυτών, τα παιδιά μαθαίνουν να υιοθετούν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, αντικαθιστώντας επιθετικές ή βίαιες αντιδράσεις (Lochman et al., 2011; Sukhodolsky et al., 2016).

Παρεμβάσεις CBT έχουν αναπτυχθεί και για τους γονείς προκειμένου να ενισχυθούν οι δεσμοί με τα παιδιά τους και να καλλιεργηθούν τρόποι θετικής γονεϊκότητας. Οι γονείς εκπαιδεύονται να τροποποιούν τις δικές τους συμπεριφορές για να προάγουν τις επιθυμητές συμπεριφορές στα παιδιά τους και να μειώνουν τις ανεπιθύμητες. Ενθαρρύνονται να επιβραβεύουν τις προσπάθειες των παιδιών τους, αλλά και να εφαρμόζουν τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων σε καταστάσεις που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών και θυμού (Battagliese et al., 2015· Beck & Fernandez, 1998· Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2016· Sukhodolsky et al., 2004).

2.2 Ψηφιακές παρεμβάσεις CBT με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Αρκετές παρεμβάσεις CBT έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να υλοποιούνται ψηφιακά (dCBT – Digital CBT), με στόχο την προσβασιμότητα σε μεγαλύτερο κοινό συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο. Αυτές οι παρεμβάσεις έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στην εφαρμογή τους (Luik et al., 2017).

Όσες παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, προκειμένου να είναι επιτυχημένες, είναι χρονοβόρες. Ωστόσο, η μεγάλη διάρκεια της παρέμβασης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίησή της στο σχολικό περιβάλλον.

Για την αντιμετώπιση των χρονικών περιορισμών, οι Lochman et al. (2017) πρότειναν μία υβριδική παρέμβαση CBT που περιείχε τόσο διά ζώσης συνεδρίες όσο και ψηφιακό περιεχόμενο αναρτημένο διαδικτυακά. Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιείται σε χρονικό διάστημα μικρότερο από την αντίστοιχη παραδοσιακή παρέμβαση (12 συνεδρίες για τους μαθητές και 7 για τους γονείς). Σκοπός των ερευνητών ήταν να ελαχιστοποιήσουν τις διά ζώσης συνεδρίες και να σχεδιάσουν μία υλοποιήσιμη για το σχολικό περιβάλλον παρέμβαση. Κατασκεύασαν ιστότοπο, στον οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εξασκήσουν περαιτέρω τις αποκτηθείσες δεξιότητες και να ολοκληρώσουν τις εργασίες για το σπίτι. Επίσης, μέσω του ιστότοπου είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ειδικά σχεδιασμένη ταινία κινουμένων σχεδίων, στην οποία παρουσιάζονταν οι δεξιότητες που αφορούσαν στους στόχους της παρέμβασης. Από την εφαρμογή της υβριδικής παρέμβασης, παρατηρήθηκε ότι παραμένει το ίδιο αποτελεσματική όσο και η παραδοσιακή παρέμβαση, διατηρώντας ταυτόχρονα υψηλά ποσοστά δέσμευσης των μαθητών με το διαδικτυακό περιεχόμενο.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση καινοτόμων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την επιθετικότητα. Ωστόσο, η περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με την επιλογή τόσο του περιεχομένου όσο και των κατάλληλων χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων παρεμβάσεων θεωρείται επιβεβλημένη.

2.3 Σημασία και αναγκαιότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την διαχείριση της επιθετικότητας

Η αποτελεσματικότητα των CBT παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και άλλων διαταραχών, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές και η χρήση ουσιών , έχει τεκμηριωθεί εκτενώς σε πολλές έρευνες. Κατά την υλοποίηση των συγκεκριμένων παρεμβάσεων, ωστόσο, παρατηρούνται αρκετές φορές δυσκολίες και περιορισμοί, όπως ζητήματα ιδιωτικότητας, προβλήματα

πρόσβασης και διαθεσιμότητας, υψηλά κόστη μετακινήσεων και συμμετοχής στις παρεμβάσεις (Ebert et al., 2015). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου προσφέρει τη δυνατότητα αντιμετώπισης αυτών των περιορισμών.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα οφέλη της διαδραστικότητας και της ελκυστικότητας του διαδικτυακού/ψηφιακού περιεχομένου, κυρίως για τις νεότερες γενιές, αρκετές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν αξιοποιώντας τις δυνατότητες διαδικτυακών εφαρμογών και λογισμικού, όπως οι προσομοιώσεις, οι εικονικοί κόσμοι και τα ψηφιακά παιχνίδια. (Ebert et al., 2015). Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα υβριδικών CBT παρεμβάσεων (με συνδυασμό δια ζώσης και διαδικτυακών στοιχείων) ή CBT παρεμβάσεων που υλοποιούνται αμιγώς διαδικτυακά και αξιοποιούν ψηφιακούς πόρους (Carlbring et al., 2018; Kiluk, 2019; Maskey et al., 2018).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι δεν έχει αναπτυχθεί σημαντικό πλήθος παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Οι παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί είναι κυρίως υβριδικής μορφής (συνδυασμός παραδοσιακής και διαδικτυακής μορφής) (Lochman et al., 2017) ή εστιάζουν σε επιμέρους διαστάσεις του φαινομένου, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων (Vara et al., 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τους ανωτέρω περιορισμούς, την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού σχετικών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και τη δυσκολία υλοποίησης παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον λόγω χρονικών περιορισμών, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ευέλικτων και υλοποιήσιμων παρεμβάσεων, οι οποίες αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το Διαδίκτυο.

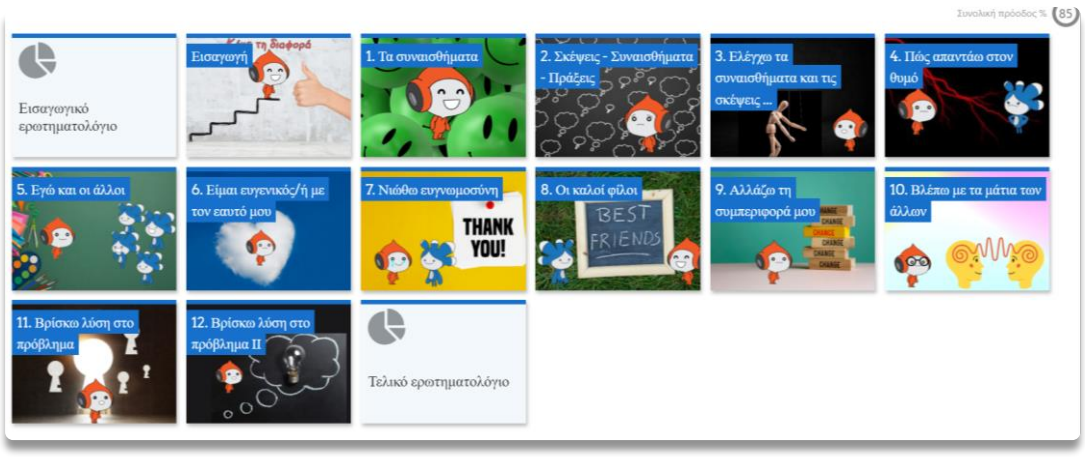
Η παρούσα εργασία, μέσα από τον σχεδιασμό του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος «Κάνε τη διαφορά», επιχειρεί να καλύψει το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, συνεισφέροντας στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ασύγχρονων ψηφιακών CBT παρεμβάσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας.

3. Σχεδιασμός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος «Κάνε τη διαφορά»

3.1 Συνοπτική περιγραφή

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας. Βασικό σκοπό του προγράμματος αποτελεί η αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Το πρόγραμμα υλοποιείται διαδικτυακά με τη μορφή ασύγχρονης ψηφιακής ατομικής παρέμβασης 13 συνολικά συνεδριών, οι οποίες πραγματοποιούνται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή είτε με τη χρήση υπολογιστή τύπου ταμπλέτας (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Περιβάλλον ψηφιακής πλατφόρμας του προγράμματος «Κάνε τη διαφορά»

Οι συμμετέχοντες καλούνται, σε κάθε συνεδρία, να υλοποιήσουν ατομικά δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιούν τις αρχές και τις μεθόδους της Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT) και στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μέρος των συνεδριών περιλαμβάνει δραστηριότητες, στις οποίες εφαρμόζονται τεχνικές θετικής ψυχολογίας. Τέτοιες τεχνικές εστιάζουν στην ενσυνειδητότητα, την προώθηση της ευζωίας και την ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης.

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ώστε να είναι υλοποιήσιμο και στο σχολικό περιβάλλον, με τα εργαστήρια Πληροφορικής να αποτελούν ιδανικό χώρο για την εφαρμογή του. Κάθε μαθητής, με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή που έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, εισέρχεται ατομικά στην ψηφιακή πλατφόρμα που έχει αναπτυχθεί για τις ανάγκες του προγράμματος, χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς του κωδικούς. Στην πλατφόρμα διατηρούνται τα εξατομικευμένα στοιχεία που αφορούν στη συνολική πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του τμήματος έχουν επιμορφωθεί στη χρήση της πλατφόρμας κι ο ρόλος τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είναι καθαρά εποπτικός, ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή εφαρμογή αυτής. Κατά κύριο λόγο διευκολύνουν τους μαθητές, σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα με τη χρήση της πλατφόρμας.

3.2 Γενικοί στόχοι της παρέμβασης

Η παρέμβαση στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν: (α) στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, στη διαχείριση του θυμού, (β) στην επικοινωνία και σε κοινωνικές δεξιότητες, (γ) στη διαχείριση των φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων και (δ) στην επίλυση προβλημάτων.

Επιπλέον, συγκεκριμένες ενότητες της παρέμβασης εστιάζουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας, την καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ευζωίας.

3.3 Δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος "Κάνε τη διαφορά"

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα "Κάνε τη διαφορά" αποτελείται συνολικά από 12 συνεδρίες (Πίνακας 1). Κατά την έναρξη του προγράμματος, οι μαθητές συμμετέχουν σε μία εισαγωγική συνεδρία προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με το

περιεχόμενο και τη γενικότερη στοχοθεσία της παρέμβασης, καθώς και να εξοικειωθούν με το ψηφιακό περιβάλλον της πλατφόρμας.

Πίνακας 1. Δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος "Κάνε τη διαφορά"

Συνεδρία	**Στόχοι**
1. Εισαγωγή	Εισαγωγή στο πρόγραμμα – Επισκόπηση – Στοχοθεσία
2.Τα συναισθήματα	1. Αναγνώριση διαφορετικών συναισθημάτων.
	2. Ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων βάσει της όψης τους.
	3. Αναγνώριση της μεταβλητότητας των συναισθημάτων
	4. Σύνδεση των συναισθημάτων με τις σκέψεις και τις πράξεις.
3.Σκέψεις – Συναισθήματα – Πράξεις	1. Σύνδεση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς.
	2. Αναγνώριση αυτόματων σκέψεων.
	3. Ταξινόμηση θετικών και αρνητικών σκέψεων.
	4. Αναγνώριση των «παγίδων της σκέψης» (thinking traps).
4. Ελέγχω τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου	1. Αναγνώριση των ενδείξεων του θυμού.
	2. Αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων έντασης θυμού.
	3. Αναγνώριση των αποκρίσεων του σώματος στο συναίσθημα του θυμού.
	4. Εξοικείωση με τεχνικές διαχείρισης του θυμού.
5.Πώς απαντάω στον θυμό	1. Αναγνώριση του προσωπικού στιλ επικοινωνίας.
	2. Εξοικείωση με τρόπους απόκρισης στον θυμό.
	3. Εξοικείωση με τεχνικές διαχείρισης στρεσογόνων συζητήσεων.
	4. Αναγνώριση ευγενικών και μη τρόπων έκφρασης.

6. Εγώ και οι άλλοι	1. Αναγνώριση του επιπέδου του κοινωνικού άγχους και ντροπαλότητας ανά περίσταση.
	2. Αναγνώριση περιστάσεων που προκαλούν κοινωνικό άγχος.
	3. Διαμόρφωση θετικών σκέψεων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους.
	4. Επιλογή αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους/ φόβου κοινωνικών σχέσεων.
	5. Υιοθέτηση τρόπων σκέψης που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση.
7. Είμαι ευγενικός/ή με τον εαυτό μου	1. Αποδοχή του εαυτού μας.
	2. Αναγνώριση των δυνατών μας σημείων.
	3. Αντιμετώπιση του εαυτού μας με ευγένεια.
	4. Χρήση τεχνικών ενσυνειδητότητας για εστίαση στο παρόν.
8. Νιώθω ευγνωμοσύνη	1. Εντοπισμός των θετικών σχέσεων στο κοινωνικό περιβάλλον.
	2. Υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων για την ανάπτυξη νέων σχέσεων.
	3. Χρήση αποτελεσματικών τεχνικών επικοινωνίας με έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή.
	4. Αναγνώριση του καλού στις σχέσεις και τους ανθρώπους.
9. Οι καλοί φίλοι	1. Αναγνώριση των λόγων διασύνδεσης με τους άλλους.
	2. Αναγνώριση των θετικών ιδιοτήτων του εαυτού μας και των άλλων.
	3. Προσδιορισμός των βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων.
	4. Προσδιορισμός των δικαιωμάτων σε μία σχέση.

	5. Προσδιορισμός αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπιση άσχημων καταστάσεων σε μια σχέση.
10. Αλλάζω τη συμπεριφορά μου	1. Υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών χαλάρωσης και αυτοελέγχου.
	2. Υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς.
	3. Υιοθέτηση νέων καθημερινών συνηθειών.
11. Βλέπω με τα μάτια των άλλων	1. Ανακάλυψη ύπαρξης διαφορετικών οπτικών σε μία κοινωνική περίσταση.
	2. Αναγνώριση των «τυφλών σημείων» (καταστάσεων όπου αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος εμποδίζουν τις σχέσεις μας με τους άλλους).
	3. Προσδιορισμός διαφορετικών ερμηνειών σχετικά με τις προθέσεις και τη συμπεριφορά των άλλων.
12. Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (Ι)	1. Εντοπισμός του προβλήματος και πιθανών λύσεων
	2. Κατηγοριοποίηση των πιθανών λύσεων.
	3. Αναγνώριση και αξιολόγηση των συνεπειών μιας επιλογής.
	4. Αναγνώριση των σταδίων επίλυσης ενός προβλήματος.
13. Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (ΙΙ)	1. Εντοπισμός πιθανών λύσεων σε προβλήματα σχεσιακής επιθετικότητας – εκφοβισμού.
	2. Διατύπωση σταδίων επίλυσης ενός προβλήματος.

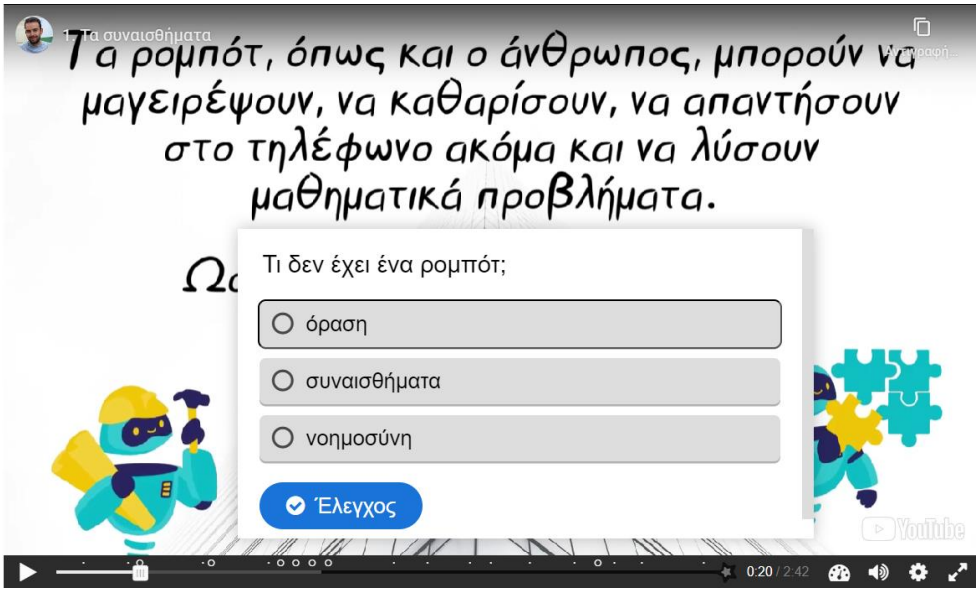
3.4 Μορφή δραστηριοτήτων συνεδριών

Σε κάθε συνεδρία, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν ένα σύνολο ψηφιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ειδικά σχεδιασμένες ώστε να συνδέονται άμεσα με τη θεματική της κάθε ενότητας. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων που προάγονται σε κάθε συνεδρία (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ψηφιακές δραστηριότητες 1ης συνεδρίας του προγράμματος «Κάνε τη διαφορά»

Συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε συνεδρίας, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με διαδραστικά βίντεο, στα οποία παρουσιάζονται οι κεντρικές έννοιες της ενότητας. Στα συγκεκριμένα βίντεο παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο η πληροφορία, αξιοποιώντας τη χρήση πολυμέσων, όπως το κείμενο, η εικόνα, το βίντεο και η κινούμενη εικόνα. Σημαντικό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων βίντεο αποτελεί η διαδραστικότητα, καθώς οι μαθητές ρυθμίζουν τη ροή τους με βάση τον ατομικό τους ρυθμό. Επιπλέον, ενσωματώνονται διαδραστικά στοιχεία, όπως ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, λαμβάνοντας αντίστοιχη επιβράβευση (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Διαδραστικό βίντεο της 1ης συνεδρίας

Σε κάθε συνεδρία περιλαμβάνονται, επίσης, δραστηριότητες κλειστού τύπου, όπως κουίζ, αντιστοίχισης, σωστού-λάθους, σταυρόλεξα κ.ά. Οι μαθητές λαμβάνουν άμεσα αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση κατά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας κλειστού τύπου.

Παράλληλα, όλες οι συνεδρίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν γραπτώς τις απαντήσεις τους. Παραδείγματα αυτών των δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων ή την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σχετικά με κάποιο κοινωνικό ζήτημα.

Αρκετές από τις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου υλοποιούνται με τη χρήση του εργαλείου Canva for Education, το οποίο διασυνδέεται με την ψηφιακή πλατφόρμα του προγράμματος «Κάνε τη διαφορά». Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες υλοποιούνται από τους μαθητές στο διαδικτυακό περιβάλλον του canva και αποστέλλονται στον διαχειριστή της ψηφιακής πλατφόρμας του προγράμματος.

Οι μαθητές λαμβάνουν, μέσω της πλατφόρμας, ανατροφοδότηση για τις εργασίες ανοιχτού τύπου, καθώς και ενθαρρυντικά σχόλια για τη συνολική τους πρόοδο από τον διαχειριστή της πλατφόρμας. Επιπλέον, κάθε μαθητής, ανάλογα με την πρόοδό του, επιβραβεύεται κι από την ίδια την πλατφόρμα με αντίστοιχα εύσημα για τα επιτεύγματά του.

3.5 Παράλληλη παρέμβαση για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση, εμπλέκοντας στην παρέμβαση μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων για την επιθετικότητα σε μαθητές δημοτικών σχολείων, οι οποίες επιτυγχάνουν την ενεργό εμπλοκή των γονέων σε αυτές (Lochman & Wells, 2004).

Προκειμένου να εμπλακούν ενεργά οι γονείς των μαθητών, στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» συμπεριλήφθηκε ψηφιακή εκδοχή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια της γονεϊκής σοφίας με τίτλο «Γίνομαι σοφότερος

γονέας», το οποίο σχεδιάστηκε από τη Δρ. Μπουμπούλη Χριστίνα (Boumpouli et al., 2021· Μπουμπούλη, 2021). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των γονέων σε τέσσερις βασικούς τομείς: α) την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, β) την καλλιέργεια γνωστικής ενσυναίσθησης (perspective-taking), γ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων και δ) τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Οι γονείς καλούνται μέσα από τις 4 ασύγχρονες διαδικτυακές συνεδρίες του προγράμματος να έρθουν σε επαφή με το υλικό κάθε ενότητας και να υλοποιήσουν σχετικές δραστηριότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές είναι κρίσιμες για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας τόσο στον εαυτό τους όσο και στα παιδιά τους. Η πρόσβαση στο πρόγραμμα πραγματοποιείται διαδικτυακά μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας του προγράμματος «Κάνε τη διαφορά», με τη χρήση κωδικών που παρέχονται στους γονείς από τους υπεύθυνους του προγράμματος.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημασία ανάπτυξης αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Τα φαινόμενα επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα συχνά σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα, με έρευνες να καταδεικνύουν ότι ένα υψηλό ποσοστό μαθητών αναφέρει πως έχει υποστεί διάφορες μορφές βίας. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα κρίσιμο κοινωνικό πρόβλημα με σημαντικές επιπτώσεις, όπως τραυματισμούς, ψυχοκοινωνική δυσπροσαρμογή και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Behrhorst et al., 2020).

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας είναι καθοριστική για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών, καθώς αυτοί επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία των παρεμβάσεων (Kozina, 2015).

Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται παγκοσμίως στα σχολεία, με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του θυμού, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Healy et al., 2020). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα της CBT στη διαχείριση της επιθετικότητας έχει τεκμηριωθεί μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την καλλιέργεια της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων (Sukhodolsky et al. 2016). Ωστόσο, η εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον υπόκειται σε σημαντικούς περιορισμούς που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητά της, όπως η χρονική διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης. Συνεπώς, ο κατάλληλος σχεδιασμός της παρέμβασης κρίνεται απαραίτητος και καθορίζει την επιτυχή έκβασή της.

Το πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» έχει σχεδιαστεί ύστερα από εκτενή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας κι έχοντας λάβει υπ’ όψιν τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, οι οποίες εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας. Η εφαρμογή του σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συγκέντρωση δεδομένων αναφορικά με τον αντίκτυπό του στους μαθητές, θα εξασφαλίσει πολύτιμα εμπειρικά στοιχεία για την

αποτελεσματικότητά του στην αντιμετώπιση διαφόρων μορφών επιθετικότητας και διαχείριση του θυμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπουμπούλη, Χ. (2021). *Γονεϊκή σοφία: διερεύνηση των διαστάσεών της και εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυσή της* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50419

Ξενόγλωσση

Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 19*(4), 311–321. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013

Battagliese, G., Caccetta, M., Luppino, O. I., Baglioni, C., Cardi, V., Mancini, F., & Buonanno, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behaviour Research and Therapy, 75*, 60–71. https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.10.008

Beck, R., & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research, 22*(1), 63–74. https://doi.org/10.1023/A:1018763902991

Behrhorst, K. L., Sullivan, T. N., & Sutherland, K. S. (2020). The Impact of Classroom Climate on Aggression and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 40*(5), 689-711. https://doi.org/10.1177/0272431619870616

Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an Understanding of the Determinants of Anger. *Emotion, 4*(2), 107–130. https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.2.107

Boumpouli, C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2021). Conceptualizing Parenting Wisdom: Scale Development and Validation. *Marriage & Family Review, 58*(4), 329–361. https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1974642

Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence, 7*(1), 27–42. https://doi.org/10.1300/J202v07n01_03

Carlbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., & Hedman-Lagerlöf, E. (2018). Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy, 47*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1401115

Chen, C., Li, C., Wang, H., Ou, J. J., Zhou, J. S., & Wang, X. P. (2014). Cognitive behavioral therapy to reduce overt aggression behavior in Chinese young male violent offenders. *Aggressive Behavior, 40*(4), 329-336.

Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorders from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783–792.

Crick, N. C., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage

Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuijpers, P., Berking, M., & Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: a meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *PloS one, 10*(3), e0119895. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119895

Healy, S., Valente, J.Y., Caetano, S.C., Martins, S.S., & Sanchez, Z.M. (2020). Worldwide school-based psychosocial interventions and their effect on aggression among elementary school children: A systematic review 2010–2019. *Aggression and Violent Behavior, 55*, 101486.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*(5), 427–440. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1

Kolić-Vehovec, S., Smojver-Ažić, S., Dorčić, T.M., & Roncevic Zubkovic, B. (2019). Evaluation of serious game for changing students' behaviour in bullying situation. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*. https://doi.org/10.1111/jcal.12402.

Kiluk B. D. (2019). Computerized Cognitive Behavioral Therapy for Substance Use Disorders: A Summary of the Evidence and Potential Mechanisms of Behavior Change. *Perspectives on Behavior Science, 42*(3), 465–478. https://doi.org/10.1007/s40614-019-00205-2

Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2019). Relational aggressors' coping: The moderating role of empathy. *Journal of School Violence.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1597728

Kozina, A. (2014). Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment. *Educational Studies*. DOI:10.1080/03055698.2014.955736.

Lochman, J. E., Dishion, T. J., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P., & Qu, L. (2017). Variation in Response to Evidence-Based Group Preventive Intervention for Disruptive Behavior Problems: A View from 938 Coping Power Sessions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(7), 1271–1284. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0252-7

Lochman J.E., Powell N.P., Boxmeyer C.L., & Jimenez-Camargo L. (2011) Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders in children and adolescents. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am. 20*(2), 305-18. doi: 10.1016/j.chc.2011.01.005. PMID: 21440857.

Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The Coping Power Program for Preadolescent Aggressive Boys and Their Parents: Outcome Effects at the 1-Year Follow-Up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(4), 571–578. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.4.571

Luik, A. I., Kyle, S. D., & Espie, C. A. (2017). Digital Cognitive Behavioral

Therapy (dCBT) for Insomnia: A State-of-the-Science Review. *Current Sleep Medicine Reports, 3*(2), 48–56. https://doi.org/10.1007/s40675-017-0065-4

Maskey, M., McConachie, H., Rodgers, J., Grahame, V., Maxwell, J., Tavernor, L., & Parr, J. (2019). An intervention for fears and phobias in young people with autism spectrum disorders using flat screen computer-delivered virtual reality and cognitive behaviour therapy. *Research in Autism Spectrum Disorders, 59*, 58-67. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.11.005

Mehari, K. R., Moore, W., Waasdorp, T. E., Varney, O., Berg, K., & Leff, S. S. (2018). Cyberbullying prevention: Insight and recommendations from youths, parents, and paediatricians. *Child: Care, Health and Development, 44*(4), 616–622. https://doi.org/10.1111/cch.12569

Ramirez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity); some comments from a research project. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30*, 276–291. doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.04.015

Scheckner, S.B., Rollin, S.A. (2003) An Elementary School Violence Prevention Program, *Journal of School Violence, 2*(4), 3-42, DOI: 10.1300/J202v02n04_02

Southam-Gerow, M., Henin, A., Chu, B., Marrs, A., & Kendall, P. (1997). Cognitive-Behavioral Therapy with Children and Adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 6*(1), 111-136. https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30323-7

Stromeyer, S., Lochman, J., Kassing, F., & Romero D. (2020). *Cognitive Behavioral Therapy with Angry and Aggressive Youth: The Coping Power Program*. In R. Friedberg, & B. Nakamura. *Cognitive Behavioral Therapy in Youth: Tradition and Innovation* (pp.109-124). Humana Press. DOI:10.1007/978-1-0716-0700-8_6

Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(3), 247–269. https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.08.005

Sukhodolsky DG, Smith SD, McCauley SA, Ibrahim K, Piasecka JB (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *J Child Adolesc Psychopharmacol. 26*(1), 58-64. doi: 10.1089/cap.2015.0120. Epub 2016 Jan 8. PMID: 26745682; PMCID: PMC4808268.

Vara, M.D., Baños, R., Rasal, P., Rodríguez, A., Rey, B. , Wrzesien, M., & Alcañiz, M. (2016). A game for emotional regulation in adolescents: The (body) interface device matters. *Computers in Human Behavior, 57*, 267-273. 10.1016/j.chb.2015.12.033

Yudofsky, S. C., Silver, J. M., Jackson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986). The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *The American Journal of Psychiatry, 143*(1), 35–39. https://doi.org/10.1176/ajp.143.1.35

«Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ μέσα από την οπτική της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας και της δημιουργικής γραφής

Τσάτσου – Νικολούλη Σοφία

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην εφαρμογή της μαρξιστικής θεωρίας του Καρλ Μαρξ στη νουβέλα «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ κι εμπίπτει στη θεματική της αξιοποίησης της τέχνης και του πολιτισμού στην εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να αναδείξει τη σύζευξη της δημιουργικής γραφής με τη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία ως αποτελεσματικού τρόπου ενίσχυσης της διανοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η δομή της χωρίζεται σε τρία μέρη: Στο πρώτο παρατίθενται οι βασικές θεωρητικές απόψεις του μαρξισμού όπως έχουν τεθεί από τον Γερμανό φιλόσοφο Καρλ Μαρξ, καθώς και της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας, εστιάζοντας στην ανάλυση της σχέσης μεταξύ κειμένου και καπιταλιστικών κοινωνικών διαδικασιών, όπως είναι ενδεικτικά η πάλη των τάξεων, η οικονομική ανισότητα, η εκμετάλλευση, η αποξένωση κ.ά. Ειδικότερα, έμφαση δίνεται σε κεντρικές έννοιες της μαρξιστικής θεωρίας, όπως είναι ενδεικτικά «ο ιστορικός υλισμός», «η οικονομική δομή της κοινωνίας», «η πραγμοποίηση» και η «αλλοτρίωση». Στο δεύτερο, πρακτικό μέρος, επιχειρείται η εφαρμογή της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας στη φημισμένη νουβέλα του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ «Ο Μικρός Πρίγκιπας», προκειμένου το εν λόγω λογοτεχνικό βιβλίο να απαλλαγεί από τη δασκαλοκεντρική και φιλολογική προσέγγισή του, δίνοντας έναυσμα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αλληλεπιδράσουν με αυτό και να οδηγηθούν στην παραγωγή ποικίλων νοημάτων. Το τρίτο και τελευταίο μέρος έχει ως απώτερο σκοπό να αναδείξει τη δημιουργική γραφή ως αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο στην ολοκλήρωση της βιωματικής επικοινωνίας των μαθητών/τριών με την εν λόγω νουβέλα, προτείνοντας ασκήσεις που εκπορεύονται από τη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία. Στα

συμπεράσματα της εργασίας αποτυπώνονται τα οφέλη της εφαρμογής της εν λόγω θεωρίας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής, όπως ενδεικτικά είναι η ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας όλων των παιδιών, δίνοντάς τους τον ρόλο, όχι μόνο του επαρκούς αναγνώστη, αλλά και του ικανού συγγραφέα.

Λέξεις κλειδιά: Μικρός Πρίγκιπας, μαρξισμός, δημιουργική γραφή

Abstract

This paper focuses on the use of Karl Marx's Marxist theory in the novel "The Little Prince" by Antoine de Saint-Exupéry and falls within the theme of the use of art and culture in education. It aims to highlight the coupling of creative writing with Marxist literary theory as an effective way of enhancing students' intellectual and emotional engagement in the teaching of literature. The structure is divided into three parts. In particular, emphasis is placed on central concepts of Marxist theory, such as, but not limited to, "historical physicalism", "the economic structure of society", "reification" and "alienation". In the second, practical part, an attempt is made to use Marxist literary theory in Antoine de Saint-Exupéry's famous novel "The Little Prince", in order to free this literary book from its teacher-centred and literary approach, giving students the impetus to interact with it and lead them to the production of its various meanings. The third and final part aims to highlight creative writing as an effective teaching tool in integrating students' experiential interaction with the novel in question, proposing exercises that emanate from Marxist literary theory. The conclusions of the paper reflect the benefits of applying this theory in the teaching of Literature through the use of creative writing, such as enhancing the personal expression, creativity and imagination of all children, giving them the role not only of competent readers but also of competent writers.

Keywords: Little Prince, Marxism, creative writing, Marxism

1. Εισαγωγή

Η θεωρία της λογοτεχνίας που αναπτύσσεται τον 20ο αιώνα ως «σώμα στοχασμού και γραπτών κειμένων με όρια εξαιρετικά δύσκολα να προσδιοριστούν» (Culler, 2000: 3), προκαλεί συχνά φόβο και αμηχανία στη διδακτική πράξη, καθώς το εν λόγω σώμα κειμένων «δεν έχει τέλος» (Culler, όπ.π.: 20). Τα ποικίλα χαρακτηριστικά της θεωρίας, η αναδρομή στα ρεύματα του 20ου αιώνα και γενικότερα η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενσωματώσει τη θεωρία στη διδασκαλία του, τον τρομοκρατεί και τον οδηγεί σε μία μηχανιστική αντίληψη του μαθήματος με «έτοιμες αναγνώσεις» της λογοτεχνίας και ατέρμονη αναζήτηση του νοήματος του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου (Λιόντα-Μίγγα, 2010). Ωστόσο, η θεωρία της λογοτεχνίας μπορεί να αλλάξει το διδακτικό κλίμα στην τάξη, εφόσον συνδεθεί με την πράξη και λειτουργήσει ως βάση για κριτική επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003: 86), λειτουργεί, ή θα έπρεπε να λειτουργεί «ως μία συλλογιστική πρακτική που μας παρακινεί να αναθεωρήσουμε τις κατηγορίες με τις οποίες σκεφτόμαστε τη λογοτεχνία και να στοχαζόμαστε πάνω στα αναγνώσματά μας με νέους τρόπους».

Υπό την παραπάνω οπτική, η μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία μπορεί να βρει εφαρμογή στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου, προκειμένου το τελευταίο να απαλλαγεί από τη δασκαλοκεντρική και φιλολογική προσέγγισή του και να δώσει έναυσμα στον μαθητή και τη μαθήτρια να αλληλεπιδράσει με αυτό, προκειμένου να οδηγηθεί στην παραγωγή των ποικίλων νοημάτων του. Το παρόν άρθρο, λοιπόν, μελετά την εφαρμογή βασικών θεωρητικών αρχών της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας στη νουβέλα του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ «Ο Μικρός Πρίγκιπας» και η ανάλυσή της θα επικεντρωθεί στη λειτουργία της λογοτεχνίας ως κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν που επιδρά στη διαμόρφωση της ιδεολογίας των ανθρώπων, ώστε οι τελευταίοι με τρόπο αυθεντικό ή διαστρεβλωμένο να αναπαριστούν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Επιπλέον, το παρόν άρθρο μέσα από ενδεικτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποπειράται να αναδείξει την εν λόγω θεωρία ως αφόρμηση για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μέσα από το λογοτεχνικό βιβλίο του Εξυπερύ.

2. Βασικές θεωρητικές αρχές της Μαρξιστικής Λογοτεχνικής Θεωρίας

Ο μαρξισμός είναι μια θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Καρλ Μαρξ (1818-1883), Γερμανό φιλόσοφο και οικονομολόγο. Βασικά σημεία της που τονίζονται στην παρούσα εργασία είναι: α) ο καθοριστικός ρόλος του υλισμού, β) η ανάπτυξη και η δυναμική του καπιταλισμού και γ) οι κοινωνικές τάξεις (Barker, 2004: 113). Ειδικότερα, ο υλισμός δεν αναφέρεται μόνο στην κατοχή αντικειμένων, αλλά και στις ανθρώπινες σχέσεις στις οποίες κάποιοι έχουν τη δύναμη του ελέγχου και της εξουσίας, ενώ αναφορικά με τον καπιταλισμό, η άρχουσα τάξη διαθέτει τα μέσα παραγωγής, και καθώς ελέγχει τον τρόπο παραγωγής τους, ελέγχει την κοινωνία και το πολιτισμικό της γίγνεσθαι. Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές τάξεις, για τον Tyson (2006), υφίστανται τρεις στη μαρξιστική θεωρία: η κατώτερη, η μεσαία και η ανώτερη. Η πρώτη καταπιέζεται και υποφέρει από την οικονομική δυσφορία, ενώ η τρίτη παίρνει τα περισσότερα προνόμια. Η μεσαία τάξη, ενώ μπορεί να έχει κάποια προνόμια, ωστόσο και η ίδια υποφέρει. Να διευκρινιστεί, βέβαια, ότι σήμερα αναγνωρίσιμα στοιχεία των τάξεων είναι και το εισόδημα, η εκπαίδευση και ο τρόπος ζωής (Barker, όπ. π.).

Συνεχίζοντας, ο μαρξισμός αποτελεί μία σχολή σκέψης με βασικό στόχο τη δημιουργία μιας αταξικής κοινωνίας βασιζόμενης στην κοινή ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, διανομής και συναλλαγής. Μάλιστα, θεωρεί ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι υλική, καθώς η καταγωγή και η ύπαρξή της είναι στενά συνδεδεμένες με συγκεκριμένες μορφές εργασίας και παραγωγής. Πιο συγκεκριμένα διακηρύσσει ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι μια ιστορία ταξικής πάλης αναφορικά με τον έλεγχο των μέσων παραγωγής μεταξύ των κυρίαρχων τάξεων (αστική τάξη) και των υποτελών (προλεταριάτο) (Παπαρούση & Κιοσσές, 2023). Χαρακτηριστικά ο Καρλ Μαρξ αναφέρει: «Η ιστορία του ανθρώπου είναι μια ιστορία ταξικής πάλης. Η ιστορία όλης της έως αυτή τη στιγμή υπάρχουσας κοινωνίας είναι η ιστορία των ταξικών αγώνων. Ο ελεύθερος και ο σκλάβος, ο πατρίκιος και ο πληβείος, με μια λέξη, ο καταπιεστής και ο καταπιεσμένος, στάθηκαν σε διαρκή αντίθεση ο ένας στον άλλο, συνεχίζοντας έναν αδιάκοπο, άλλοτε κρυφό και άλλοτε φανερό, αγώνα, έναν αγώνα που κάθε φορά έληγε είτε με μια επαναστατική ανασύσταση της κοινωνίας γενικά, είτε με την κοινή καταστροφή των αντιμαχόμενων τάξεων» (Marx & Engels, 1969: 98).

Στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι έννοιες της «βάσης» και του «εποικοδομήματος» που αποτελούν την «οικονομική δομή» της κοινωνίας. Η βάση αναφέρεται στην υλική παραγωγή και καθορίζει το εποικοδόμημα, δηλαδή όλες τις κοινωνικές, πνευματικές και πολιτικές διαδικασίες που λειτουργούν ως αντανάκλαση των οικονομικών μέσων παραγωγής. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη μαρξιστική θεωρία, αυτές οι διαδικασίες δεν είναι «αθώες», αλλά διαμορφώνονται από τη φύση και την ιδεολογία της οικονομικής βάσης, δηλαδή εκείνες τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις που καθορίζουν όλο το εποικοδόμημα, αλλά και τις αισθητικές, πολιτικές, ηθικές και θρησκευτικές ιδεολογίες που ενσωματώνει (Παπαρούση & Κιοσσές, όπ. π.). Να τονιστεί, μάλιστα, ότι για τον Barry (2013), ο μαρξισμός επιζητά να αλλάξει αυτήν την κατάσταση της εκμετάλλευσης της μιας κοινωνικής τάξης από μία άλλη, καθώς και την αλλοτρίωση που αυτή επιφέρει.

Στις παραπάνω έννοιες μπορούμε να προσθέσουμε και αυτές της «αλλοτρίωσης» και της «πραγμοποίησης» (Ρωμανός, 2010).). Η αλλοτρίωση περιλαμβάνει τρεις μορφές: α) την αποξένωση του ατόμου από το προϊόν της εργασίας του το οποίο ιδιοποιείται ο κεφαλαιοκράτης προς αύξηση του κέρδους του κι έτσι ο εργάτης το αντιλαμβάνεται ως ξένο πια αντικείμενο, β) την αποξένωση του ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς δεν επιβεβαιώνεται πια μέσα από την εργασία του, η οποία αποτελεί μόνο μέσο κάλυψης των βιοτικών του αναγκών και γ) την αποξένωση του ανθρώπου από τους άλλους ανθρώπους, δεδομένου ότι η εργασία του, λόγω του μεγάλου καταμερισμού και της αποειδίκευσης, δε στηρίζεται στις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά παίρνει τη μορφή της υποταγής στο κεφάλαιο. Σε ό,τι αφορά την πραγμοποίηση, να διευκρινιστεί ότι η εργασία, λόγω του καταμερισμού της, αποσπασματικοποιείται και χωρίζεται σε επαναλαμβανόμενες λειτουργίες, γεγονός που της προσδίδει την εμφάνιση ενός «πράγματος» και όχι της δραστηριότητας ενός ενσυνείδητου υποκειμένου (Φούφας, 2019). Σημαντική, τέλος, είναι και η έννοια της ιδεολογίας, η οποία αποτελεί ένα σύστημα αξιών όπως είναι η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η ισότητα. Για τον Ρωμανό (όπ. π.) παρέχει μία αλλοιωμένη αντίληψη σχετικά με τις έννοιες της συλλογικότητας και της ενοποίησης των τάξεων και αποτελεί έναν «μηχανισμό» τύφλωσης της συνείδησης, ώστε να διασφαλίζονται τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω γενικές αρχές της μαρξιστικής θεωρίας, η Λογοτεχνία αλλάζει ως προς τη μορφή, τα περιεχόμενα, τους σκοπούς και τη λειτουργία της σε σχέση με όλες τις οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν στις οικονομικές συνθήκες της παραγωγής, αλλά και με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται κάθε φορά την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Μαρξ & Ένγκελς, 1975). Μάλιστα, η μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία υποστηρίζει ότι η κοινωνική τάξη ενός συγγραφέα, αλλά και η «ιδεολογία» που επικρατεί επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ό,τι αποτυπώνεται γραπτώς, με αποτέλεσμα ο συγγραφέας να μην εκλαμβάνεται ως άτομο «εμπνευσμένο» με δημιουργική φαντασία, αλλά επηρεασμένο από τα κοινωνικά συμφραζόμενα (Barry, όπ. π.). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνία είναι στενά συνδεδεμένη με την εποχή της, αντανακλά κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, εμπειρίες και σχέσεις, αλλά και πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία της εποχής της (Ήγκλετον, 1989).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη βάση των παραπάνω μαρξιστικών θεωρήσεων αναπτύχθηκε το κίνημα του σοσιαλιστικού ρεαλισμού στη λογοτεχνία, σύμφωνα με το οποίο βασικός στόχος είναι ο επαναστατικός μετασχηματισμός της αστικής καπιταλιστικής κοινωνίας σε μία σοσιαλιστική (Fokkema & Ibsch, 1997) με προαπαιτούμενο την ιστορικά συγκεκριμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας από

τον συγγραφέα, ώστε να επιτευχθεί ο ιδεολογικός μετασχηματισμός και η διαπαιδαγώγηση των εργατών στο πνεύμα του σοσιαλισμού (Ήγκλετον, 1981: 67). Μάλιστα, για την Ιωαννάτου (2016), η μαρξιστική ανάλυση στα λογοτεχνικά έργα σχετίζεται και με την ανάπτυξη του περιεχομένου, αλλά και με την κριτική της λογοτεχνίας. Ο αναγνώστης αναγνωρίζει το πέρασμα από τον καπιταλισμό στον σοσιαλισμό, την ταξική με άλλα λόγια πάλη ανάμεσα στην εργατική και την αστική, με την πρώτη να εμφανίζεται πια όχι ως παθητική και πάσχουσα ανώνυμη μάζα, αλλά ως τάξη με ενεργή θέση στο ιστορικό γίγνεσθαι.

3. Εφαρμογή της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας στη νουβέλα «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ

3.1. Λίγα λόγια για το βιβλίο

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε την ανάγνωση της νουβέλας «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, έχοντας ως βάση τη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία και δίνοντας έμφαση σε έννοιες που επεξηγήθηκαν παραπάνω.

«Ο Μικρός Πρίγκιπας» περιλαμβάνει παραμυθικά στοιχεία, αλλά και πραγματικά από την ίδια τη ζωή του συγγραφέα. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να πούμε ότι στο βιβλίο, το οποίο γράφτηκε το 1943 στις ΗΠΑ και είναι εμπνευσμένο από μία πτώση που είχε ο συγγραφέας το 1935 με το αεροσκάφος του στην έρημο Σαχάρα, καθρεφτίζονται στοιχεία της καπιταλιστικής οικονομίας πολλών χωρών της εποχής, όπως ο υλισμός, οι κοινωνικές ιεραρχίες, η κατάχρηση της εξουσίας και ο σεξισμός, τα οποία αποτυπώνονται σε λέξεις του βιβλίου, αλλά και σε πολλούς χαρακτήρες μέσω των ενεργειών τους. Συνοπτικά, η πλοκή της ιστορίας, η οποία διέπεται από στοιχεία περιπέτειας, μυστηρίου και έντονης φιλοσοφικής διάθεσης, έχει ως εξής: Ο Μικρός Πρίγκιπας πετά στη γη κι εκεί συναντά έναν αεροπόρο στον οποίο διηγείται όλες τις περιπέτειές του μέσα από τις οποίες ξετυλίγει την επιπολαιότητα, την υπεροψία, τη μιζέρια, τη δίψα για εξουσία και λεφτά, αλλά και τη μοναξιά των ανθρώπων.

«Ο Μικρός Πρίγκιπας» γράφτηκε σε μία περίοδο που ένα σύνολο κινημάτων με άνδρες και γυναίκες από όλα τα κοινωνικά στρώματα έδρασαν ενάντια στις ναζιστικές δυνάμεις κατοχής της Γαλλίας, αλλά και της φιλογερμανικής κυβέρνησης του Βισύ. Ο Φιλίπ Πετέν, στον οποίο δόθηκε από το γαλλικό κοινοβούλιο απόλυτη και αποκλειστική εξουσία, προχώρησε σε πολλούς περιορισμούς, όπως λογοκρισία του τύπου, παρακολούθηση των τηλεφωνικών κλήσεων και αυθαίρετες συλλήψεις επικριτών της κυβέρνησης, οργανώνοντας, μάλιστα, φασιστική γαλλική νεολαία με φασιστικά πρότυπα (Δρακάκη, 2022). Μάλιστα, πηγή έμπνευσης στάθηκε και η ίδια η εμπειρία του συγγραφέα στην Έρημο Σαχάρα όταν παρέμεινε εκεί εγκλωβισμένος μετά την πτώση του αεροπλάνου του.

Ο Εξυπερύ την περίοδο αυτή, και μάλιστα από το 1939 και μετά, βρίσκεται με τη σύζυγό του Κονσουέλο στη Γαλλία, η οποία λίγο αργότερα θα μπει στον πόλεμο. Πρόκειται για μα φύση καταθλιπτική που βρίσκει διέξοδο στις μάχες που αρχίζουν, ενώ μετά την πτώση της Γαλλίας, στέλνει τη σύζυγό του σε μία ελεύθερη περιοχή για να είναι ασφαλής. Τότε είναι που «Ο Μικρός Πρίγκιπας», το ξανθό αγοράκι με τα ατίθασα μαλλιά και την εσάρπα στο λαιμό, θα αποτελέσει τον βασικό ήρωα της ιστορίας του, ο οποίος τον βοηθάει να γίνει πιο αισιόδοξος και να αποτυπώσει στο χαρτί ζητήματα της καθημερινής του φιλοσοφίας. Το ξανθό αγόρι αποτέλεσε αρχικό

σχέδιο της Κονσουέλο το οποίο ο Εξυπερύ τελειοποίησε κι ενώ μοιάζει στην ίδια, ωστόσο, η αγαπημένη του σύζυγος είναι το τριαντάφυλλό του με τα βελούδινα πέταλα και τα αγκάθια. Άλλωστε, και η ίδια η σχέση τους αλλάζει πολλές φορές, καθώς συχνά από περιόδους γαλήνης και τρυφερότητας περνάει σε περιόδους ταραχών, καυγάδων και άλλων ερωτικών αναζητήσεων (Vircondelet, 2007).

3.2. Εφαρμογή της θεωρίας

Αρχικά, ένα σημείο στο οποίο φαίνεται η επίδραση των κοινωνικο-ιστορικών συνθηκών της περιόδου εκείνης κατά την οποία ο Εξυπερύ έγραψε τον Μικρό Πρίγκιπα είναι η επιλογή του αριθμού 43 για τα ηλιοβασιλέματα που είδε κι έζησε ο ήρωας. Κατά τη διάρκεια του πολέμου, η κατάληψη της Γαλλίας από τους Γερμανούς είχε διάρκεια 43 ημέρες, ενώ στο 44ο ηλιοβασίλεμα ο ήρωας παρουσιάζεται ιδιαίτερα στεναχωρημένος, μια που η χώρα του δεν είναι πια ελεύθερη. Η στενή σύνδεση του βιβλίου με τα κοινωνικά του συμφραζόμενα φαίνεται καθαρά και από το γεγονός ότι όλοι οι πλανήτες που επισκέπτεται ο ήρωας έχουν τα ονόματα των αριθμών των πτήσεων που έκανε ο ίδιος ο Εξυπερύ, όπως ενδεικτικά 325, 326, 327 κ.ά. Μάλιστα, τυχαία δεν είναι και η επιλογή του αριθμού του ονόματος του πλανήτη του ήρωα, καθώς το Β612 ήταν το όνομα μιας από τις πτήσεις του συγγραφέα από την Αφρική στην Αργεντινή.

Ιδιαίτερη αναφορά είναι απαραίτητο να γίνει στην προσωπικότητα του Βασιλιά, έναν ανθρώπινο τύπο της νουβέλας που λειτουργεί ως σύμβολο. Θεωρεί ότι μόνο αυτός μπορεί να κρίνει, να διατάζει, να εξουσιάζει, χωρίς να δείχνει ίχνος σεβασμού στους άλλους: «… Σε διατάζω να χασμουρηθείς. Δεν έχω δει κανέναν να χασμουριέται εδώ και αρκετά χρόνια. … Εμπρός! Χασμουρήσου πάλι! Είναι διαταγή!» Μέσα από τα λόγια αυτά, ο Εξυπερύ εκφράζει έμμεσα τους προβληματισμούς του αναφορικά με την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Ο χαρακτήρας αυτός αντιπροσωπεύει αλληγορικά την καπιταλιστική οικονομία της εποχής μας, απεικονίζοντας μια συνεχή επιθυμία για εξουσία ή έλεγχο. Σε κάποιο σημείο, μάλιστα, ο Μικρός Πρίγκιπας ρωτάει τον Βασιλιά: «Μεγαλειότατε… Ποιους κυβερνάτε;» και ο Βασιλιάς απαντά: «Τα πάντα». Μάλιστα, ο ήρωας, λόγω της περίεργης συμπεριφοράς του Βασιλιά, προσπαθεί να φύγει από τον πλανήτη του, παρά το γεγονός ότι ο τελευταίος τον πιέζει να μείνει, όχι φυσικά για παρέα, αλλά για υπάρχει κάποιος που να μπορεί να τον εξουσιάζει.

Ένας άλλος ενδιαφέρων χαρακτήρας του βιβλίου που επίσης αντιπροσωπεύει την καπιταλιστική νοοτροπία είναι ο Ματαιόδοξος, ο οποίος παρουσιάζεται στο βιβλίο με ένα αριστοκρατικό κουστούμι και ψηλό καπέλο. Τα ρούχα του, λοιπόν, αποτυπώνουν την υλιστική επιθυμία της εποχής μας να έχει ο άνθρωπος τα ωραιότερα, και όχι μόνο, ρούχα, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο και την κοινωνική/οικονομική του θέση. Μάλιστα, σε κάποιο σημείο ο Ματαιόδοξος ρωτάει τον μικρό ήρωα: «Στ’ αλήθεια, με θαυμάζεις τόσο πολύ;», ερώτηση που δείχνει την έπαρση του πρώτου, αλλά και την πλήρη απορρόφησή του από την υλιστική νοοτροπία του. Ούτε ο Ματαιόδοξος δεν παραλείπει να κάνει κατάχρηση της εξουσίας του, καθώς ζητάει από τον Μικρό Πρίγκιπα να τον χειροκροτήσει, ώστε να εισπράξει από αυτόν τον θαυμασμό και την αποδοχή.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στον Φαναρανάφτη, έναν άλλον χαρακτήρα του βιβλίου, ο οποίος έχει ως μοναδικό σκοπό της ζωής του να ανάβει και να σβήνει το φανάρι του. Συμβολίζει όλους εκείνους τους ανθρώπους που

υποτάσσονται σε εντολές άλλων με έναν τρόπο παράλογο και αδύναμο να αντιδράσουν. Υποτακτικός εμφανίζεται και ο λαός του Τούρκου δικτάτορα, ο οποίος τον διατάζει με την απειλή της ποινής του θανάτου να ντύνεται όπως ο λαός της Ευρώπης. Επιπλέον, στη μαρξιστική θεωρία η έννοια της αποξένωσης του ανθρώπου και η αδυναμία του να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να βρει εφαρμογή στον τρόπο θεώρησης των επιβατών των τρένων, καθώς στην εν λόγω νουβέλα παρουσιάζονται πάντα βιαστικοί, χωρίς σαφή προορισμό κι έχοντας χάσει το πραγματικό νόημα της ζωής.

Στο πλαίσιο της κοινωνικο-οικονομικής ανάλυσης της νουβέλας με βάση πάντα τη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία, παρατηρούμε πως ο συγγραφέας αποτυπώνει με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο την αλλοτρίωση του ανθρώπου, την αποξένωσή του από το ίδιο το περιβάλλον στο οποίο ζει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Επιχειρηματίας, που, έχοντας ως βασική επιδίωξη τον πλούτο, δε διστάζει με ευκολία να οικειοποιηθεί οτιδήποτε, ακόμα και τ' αστέρια: «Σε τι χρησιμεύει να είσαι πλούσιος; Στο ν' αγοράζω άλλα αστέρια, αν ανακαλυφθεί κάποιο». Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι ο Επιχειρηματίας αποτελεί ένα από τα πιο δυνατά παραδείγματα χαρακτήρων του βιβλίου που αντιπροσωπεύουν την καπιταλιστική νοοτροπία της εποχής μας, καθώς εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στη συσσώρευση υλικών αγαθών (κατοχή αστεριών), τα οποία θεωρεί άκρως απαραίτητα.

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας που μπορούμε να εντοπίσουμε στο βιβλίο είναι η έννοια της «πραγμοποίησης», δεδομένου ότι όλοι οι ανθρώπινοι τύποι εμφανίζουν στερεοτυπικές κι επαναλαμβανόμενες λειτουργίες και όχι τη συμπεριφορά ενός ενσυνείδητου υποκειμένου. Έτσι, διαβάζουμε για τον Βασιλιά που μόνο διατάζει και εξουσιάζει, για τον Ματαιόδοξο που μόνο επιζητά το χειροκρότημα, για τον Μπεκρή που καταφεύγει συνέχεια στο ποτό, για τον Επιχειρηματία με την εμμονική πεποίθηση ότι είναι ο μοναδικός κάτοχος όλων των άστρων, για τον Φαναρανάφτη που έχει ως βασική ασχολία το άναμμα και το σβήσιμο του φαναριού του και τέλος για τον Γεωγράφο με κύρια εργασία την καταγραφή κάθε μη εφήμερου στοιχείου. Πρόκειται στην ουσία για απρόσωπες παραγωγικές δυνάμεις με αυτοματοποιημένες συμπεριφορές που λειτουργούν σαν μηχανές χωρίς να αλληλεπιδρούν, να σκέφτονται, να αντιδρούν.

Θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά στα μπαομπάμπ, τα τεράστια καοήθη φυτά που αν δεν τα αντιμετωπίσει κάποιος έγκαιρα απλώνουν τις ρίζες τους και μπορούν να προκαλέσουν μεγάλο κακό. Τα μπαομπάμπ παραπέμπουν στο ναζιστικό καθεστώς το οποίο, εξαιτίας της αμέλειας ή και της αφέλειας του λαού, ρίζωσε κι έχει γίνει πολύ επικίνδυνο: «Πάνω στον πλανήτη του Μικρού Πρίγκιπα, όπως άλλωστε και πάνω σε όλους τους πλανήτες, υπάρχουν καλά και κακά φυτά…». Ολοκληρώνοντας, από την εισαγωγή ακόμα της νουβέλας, διατυπώνεται ένα από τα βασικότερα μηνύματα του έργου, ότι, δηλαδή, οι ενήλικες έχουν χάσει την αθωότητά τους κι έτσι δεν μπορούν να κατανοήσουν τις ζωγραφιές του ήρωα. Οι ενήλικες έχουν ξεχάσει να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και βλέπουν μόνο την επιφάνεια των πραγμάτων και στην περίπτωση του βιβλίου βλέπουν μέσω της οπτικής της «λογικής του πολέμου». Στη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία, ο άνθρωπος φαίνεται αποξενωμένος από τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς ακολουθεί μία επιφανειακή θεώρηση των πραγμάτων, αγνοώντας την αξία της ζωής και τις απλές καθημερινές απολαύσεις της.

4. «Ο Μικρός πρίγκιπας» ως αφόρμηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής

Στόχος του μαρξισμού είναι να δημιουργηθεί μία αταξική κοινωνία στην οποία τα μέσα παραγωγής, διανομής και συναλλαγής ανήκουν σε όλους. Η πρόοδος αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την πάλη των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τον εαυτό του, με τους άλλους, αλλά και με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που ακολουθούν μπορούν να συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Γράφουμε έναν καινούριο διάλογο ανάμεσα στον Μικρό Πρίγκιπα και τον Επιχειρηματία. Φανταζόμαστε ότι ο τελευταίος έχει λάβει μία σημαντική απόφαση σχετικά με την κατοχή των αστεριών και η οποία αναμένεται να αλλάξει τη ζωή του.

Στο παραμύθι του Gibran (2019) «Ο δίκαιος βασιλιάς», οι άνθρωποι του βασιλείου του Σαδίκ ζώσανε το παλάτι και φωνάζουν εναντίον του. Αυτός στέκεται μπροστά τους και τους λέει: «Φίλοι μου, που υπήκοοί μου πια δεν είστε, σας δίνω το σκήπτρο και την κορώνα μου. Σαν απλός άνθρωπος μαζί σας θα εργαστώ και ίσως να γίνουν τα χωράφια μας καλύτερα. Δεν υπάρχει καμία ανάγκη για βασιλιά». Γράφουμε έναν διάλογο ανάμεσα στον Βασιλιά του Εξυπερύ και τον Βασιλιά του Σαδίκ κατά τον οποίο ο δεύτερος συμβουλεύει τον πρώτο πώς πρέπει να φέρεται ως καλός, δίκαιος και σωστός βασιλιάς.

Με αφορμή τον Ματαιόδοξο της νουβέλας γράφουμε ελευθερόστιχα ποιήματα με τίτλο: «Μου αξίζει το χειροκρότημα». Με τη βοήθεια των παρακάτω αρχικών φράσεων που δίνει ο δάσκαλος/εμψυχωτής, αλλά και των αρχικών φράσεων που μπορούν να δώσουν τα ίδια τα παιδιά, το ποίημα μπορεί να ξεκινάει κάπως έτσι:

Αξίζω το χειροκρότημα…
Επειδή είμαι….
Νιώθω….
Συμπάσχω….
Ακούω…
Αγωνίζομαι….
Σέβομαι…
Βοηθώ…
Ονειρεύομαι…
Η ζωή μου είναι όπως…

Ο Φαναρανάφτης, αν και υποταγμένος στην εντολή να ανάβει και να σβήνει το φανάρι, βιώνει μία έντονη εσωτερική σύγκρουση μετά την άφιξη του Μικρού Πρίγκιπα στον πλανήτη του. Πρέπει από τη μία να διαλέξει ανάμεσα στην «ασφάλεια» που του παρέχει η πλήρης υποταγή στην εντολή που του έχει ανατεθεί (άναμμα και σβήσιμο και του φαναριού) και από την άλλη στην «αβεβαιότητα» των ελεύθερων δικών του πράξεων κι επιλογών (π.χ. ταξίδι σε άλλους πλανήτες, γνωριμία με άλλους χαρακτήρες κ.ά.). Γράφουμε τον εσωτερικό μονόλογο του χαρακτήρα, αποδίδοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε πρώτο πρόσωπο και σε χρόνο ενεστώτα.

Ο Γεωγράφος είναι ένας επιφανειακός χαρακτήρας, καθώς έχει ως ευθύνη του την καταγραφή οτιδήποτε μη εφήμερου. Ωστόσο, έχει αποξενωθεί ακόμα και από αυτήν την εργασία του, καθώς η περιπλάνηση και η αναζήτηση νέων τόπων και περιοχών ανήκει στους εξερευνητές (που δεν υπάρχουν στον πλανήτη του!) που

οφείλουν να του μεταφέρουν τις εντυπώσεις τους. Γράφουμε μία ιστορία με τον Γεωγράφο να εγκαταλείπει το γραφείο του και να αναζητά νέους πλανήτες, προκειμένου να γνωρίσει άλλους ανθρώπινους τύπους που κατοικούν στους πλανήτες αυτούς.

Τα μπαομπάμπ είναι κακοήθη φυτά που αν δεν τα προσέξει κανείς, απλώνουν τις ρίζες τους γρήγορα και παντού, προκαλώντας μεγάλο κακό. Οι «κακοί» τους σπόροι εξαπλώνονται ταχύτατα και καθώς είναι δηλητηριώδεις, μπορούν να εξελιχθούν σε φυτά τερατώδη, τρομακτικά και απαίσια. Σε αντίθεση με αυτά, επινοούμε «καλά» φυτά και τα ζωγραφίζουμε. Στη συνέχεια τα περιγράφουμε, ακολουθώντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

Είναι ψηλά ή χαμηλά φυτά;

Ποιο είναι το χρώμα τους;
Πόσο γρήγορα αναπτύσσονται;
Τι χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν;
Ποια θετικά αποτελέσματα επιφέρει η εξάπλωση των σπόρων τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων;

Επινοούμε έναν ακόμη πλανήτη στον οποίον κατοικεί μία γυναίκα. Σε αντίθεση με τις αυτοματοποιημένες λειτουργίες των άλλων χαρακτήρων, της «αναθέτουμε» την αλληλεπίδρασή της με τους άλλους χαρακτήρες, δίνοντάς της σκέψεις, σχόλια, πράξεις και συναισθήματα προσανατολισμένα στον σεβασμό, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους άλλους.

Τα τρένα στη νουβέλα δεν έχουν σαφή προορισμό. Πηγαινοέρχονται άσκοπα προς διάφορες κατευθύνσεις χωρίς να καταλήγουν πουθενά. Οι επιβάτες τους είναι πάντα βιαστικοί και αμίλητοι, αδύναμοι να συνάψουν ανθρώπινες σχέσεις. Γινόμαστε οι επιβάτες του τρένου και δημιουργούμε ιστορίες, δίνοντας έμφαση στα κίνητρα και τις επιθυμίες μας. Γράφουμε την ιστορία μας σε πρώτο πρόσωπο και χρησιμοποιούμε τις παρακάτω ερωτήσεις ως ερεθίσματα δημιουργίας κειμένων:

Πού πηγαίνω; (Βλέπω τον προορισμό μου; Ενεργώ απρόβλεπτα ή αναμενόμενα; Ποιες είναι οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσω;)

Ποιοι είναι μαζί μου; (Είναι φίλοι μου ή αντίπαλοι; Ποια είναι η προσωπικότητά τους; Ποιες είναι οι πράξεις τους;)
Από πού ξεκίνησα; (Ποιο είναι το παρελθόν μου; Ποια τα παιδικά μου χρόνια; Έχω αναμνήσεις;)
Γιατί δεν μπορώ να φτάσω στον προορισμό μου; (Ποιο είναι το πρόβλημα που με οδηγεί στη δυστυχία και τα βάσανα;)
Ποιος επικρατεί; (Ποιες είναι οι σχέσεις μου με τους άλλους;)
Ποιες είναι οι προσδοκίες μου; (Έχω όνειρα; Πώς τελικά θα τα πραγματοποιήσω;)

Ο Τούρκος Αστρονόμος της νουβέλας ανακαλύπτει έναν αστεροειδή, αλλά κανείς δεν του δίνει σημασία λόγω της παραδοσιακής ενδυμασίας του. Όταν, όμως, φοράει ευρωπαϊκά ρούχα, όλοι τον πιστεύουν. Παίρνουμε τον ρόλο του και γράφουμε σε πρώτο πρόσωπο ένα κείμενο μέσω του οποίου εκφράζουμε την αντίδραση, τα συναισθήματα, την απογοήτευση, αλλά και τον θυμό μας σχετικά με τα παραπάνω. Δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στο πώς οι άνθρωποι δίνουν τελικά μεγαλύτερη σημασία

στην εξωτερική εικόνα, στο «φαίνεσθαι» ενός ατόμου και όχι στην προσωπικότητα, τις πράξεις και τις σκέψεις του, δηλαδή στο «είναι».

Τα αστέρια είναι πολύ σημαντικά για τον Εξυπερύ, καθώς με αυτά προσανατολίζεται. Φτιάχνουμε μεγάλα χάρτινα αστέρια πάνω στα οποία γράφουμε από μία λέξη που λειτουργεί ή πρέπει να λειτουργεί ως «φάρος» στην πορεία της ζωής μας. Ενδεικτικά: ισότητα, ισονομία, συνεργασία, σεβασμός κ.ά. Στη συνέχεια, με μία από τις παραπάνω λέξεις κάθε φορά γράφουμε τα δικά μας χαϊκού. Σύντομα ποιήματα 3 στίχων (5, 7 και 5 συλλαβών), τα οποία διαβάζονται με μια αναπνοή και συμπυκνώνουν όλο το νόημα του κόσμου σε μόλις 17 συλλαβές.

Το τριαντάφυλλο του Μικρού Πρίγκιπα έχει σημαντικό ρόλο στη νουβέλα. Αν και πρόκειται για εγωιστικό χαρακτήρα με πολλές παραξενιές, εντούτοις αποτελεί προσωποποίηση της αγάπης, χαρίζοντας νόημα στην ύπαρξη του ήρωα. Γράφουμε ποιήματα με τη χρήση παρομοιώσεων σαν να απαντάμε στην ερώτηση «Τι είναι το τριαντάφυλλό μου»;

«Τι είναι το τριαντάφυλλό μου;»

Όπως η γλυκιά γλυκιά καραμέλα,
όπως το φιλί στο μάγουλο,
όπως το χάδι της μαμάς,
και όπως τα όνειρα που θες να θυμάσαι την ημέρα.
Έτσι γεύεται κανείς το τριαντάφυλλό του!

5. Συμπεράσματα/Προτάσεις

Σύμφωνα με τη μαρξιστική λογοτεχνική θεωρία, η λογοτεχνία, όχι μόνο δεν είναι κάτι ξεχωριστό από την κοινωνία, αλλά και καθορίζεται από την οικονομική της βάση. Μάλιστα, οφείλει να προωθεί την κοινωνική αλλαγή με τρόπο που να μην αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή τη διατήρηση της εξουσίας της κυρίαρχης τάξης. Από την άλλη, «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Εξυπερύ αποπειράται να περάσει στους αναγνώστες και τις αναγνώστριες τους προβληματισμούς του σχετικά με τον άνθρωπο, τις αξίες της ζωής, την αγάπη και τη φιλία. Μάλιστα, ανάμεσα στα ποικίλα μηνύματά του, βασικό θεωρείται η παρότρυνσή του για αντίσταση στις παράλογες διαταγές, στη ματαιοδοξία και στην πλεονεξία, θέτοντας μία σημαντική παράμετρο, αυτήν της ενδοσκόπησης, προκειμένου ο άνθρωπος να προσδιορίσει τον ρόλο του στον κόσμο και τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους.

Η ανάγνωση της νουβέλας υπό την οπτική της μαρξιστικής λογοτεχνικής θεωρίας είναι ενδεικτική, δεδομένου ότι ο αναγνώστης και η αναγνώστρια μπορεί να προσεγγίσει το περιεχόμενό της αξιοποιώντας ποικίλες λογοτεχνικές θεωρίες, δίνοντας έμφαση σε διαφορετικές κάθε φορά οπτικές (λόγου χάρη στο κείμενο, στον συγγραφέα ή στον αναγνώστη). Η δημιουργική γραφή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως λογοτεχνικής θεωρίας, να μην επικεντρωθεί μόνο σε προσληπτικές δραστηριότητες (π.χ. ανάγνωση, ερμηνεία), αλλά και να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να γράψουν τα δικά τους κείμενα, προσεγγίζοντας το κάθε λογοτεχνικό έργο μέσα από σύγχρονες βιωματικές μεθόδους μάθησης. Η παιγνιώδης ενασχόληση με τη λογοτεχνία έχοντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τη δημιουργική γραφή την απαλλάσσει από τη μοναδική έως τώρα δασκαλοκεντρική και φιλολογική

της προσέγγιση, αφήνοντας χώρο για φαντασία, αλληλεπίδραση, έκφραση και δημιουργία.

Βιβλιογραφία

Δρακάκη, Αι. (2022). Το γαλλικό κράτος υπό γερμανική κατοχή: Η Γαλλία του Βισύ. Ανακτήθηκε από: https://www.offlinepost.gr/2022/07/06/to-galliko-kratos-ypo-germanikh-katoxh-h-gallia-toy-visy/ στις 15/9/2024.

Ήγκλετον, Τ. (1981). *Ο μαρξισμός και η λογοτεχνική κριτική* (μτφρ. Γ. Αζαριάδης). Αθήνα: Ύψιλον.

Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ. Μαύρωνας). Αθήνα: Οδυσσέας.

Ιωαννάτου, Α. (2016). Μαρξισμός και λογοτεχνία. Ομιλία στη διημερίδα για τη λογοτεχνία από την Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων στις 23 και 24 Σεπτεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε από: https://atexnos.com/marxismos-kai-logotexnia/ στις 15/9/2024.

Λιόντα-Μίγγα, Χ. (2010). *Η διδασκαλία του μυθιστορήματος εφηβείας με σκοπό τη διαμόρφωση «κριτικών αναγνωστών».* Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήαμ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Μαρξ, Κ., & Ένγκλς, Φ. (1975). *Κείμενα για τη λογοτεχνία και την τέχνη* (μτφρ. Στ. Χρυσικόπουλος). Αθήνα: Εξάντας.

Παπαρούση, Μ., & Κιοσσές, Σ. (2023). Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας - Έννοιες, παραδείγματα και κριτική εφαρμογή [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]. Κάλλιππος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-210 στις 15/9/2024.

Ρωμανός, Β. (2010), Η μαρξιστική κριτική της νεωτερικότητας και το πρόβλημα της ορθολογικότητας της ιστορίας. Στο: Σ. Μ. Κονιόρδος (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Φούφας, Ν. (2019). *Η κριτική της πραγμοποίησης στο πρώιμο έργο του Γκέοργκ Λούκατς*. Αθήνα: Ήτορ.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (μτφρ. Α. Νάτσινα). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Fokkema, D., & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες λογοτεχνίας του 20ου αιώνα: δομισμός, μαρξισμός, αισθητική της πρόσληψης, σημειωτική* (μτφρ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.

Gibran, K. (2019). Ο δίκαιος βασιλιάς. Στο: K. Gibran (μτφρ. Σ. Μελισσηνός & Α. Τρουλάκη), *Ο περιπλανώμενος*. Αθήνα: Ωκεανίδα. Ανακτήθηκε από: https://enallaktikidrasi.com/2018/02/halil-gibran-dikaios-vasilias/ στις 15/9/2024.

Vircondelet, A. (2007). *Ο Μικρός Πρίγκιπας και το ρόδο του. Αντουάν και Κονσουέλο ντε Σαιντ Εξυπερύ* (μτφ. Ε. Κορομηλά). Αθήνα: Πατάκης.

Barker, C. (2004). *The SAGE dictionary of cultural studies.* London: SAGE Publications.

Marx, K., & Engels, F. (1969). *Selected Works* (μτφρ. S. Moore). Moscow: Progress Publishers.

Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user friendly guide.* New York: Routledge.



ISBN: 978-960-233-313-6