# Συναισθηματικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: Φθόνος και βάναυση αισιοδοξία

**Αθανάσιος Βέρδης,**
*Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, averdis@ppp.uoa.gr*

## Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την λειτουργία του φθόνου και της «βάναυσης αισιοδοξίας» στις πολιτικές για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα μέσα από την φιλοσοφική θεωρία της Sara Protasi για τον φθόνο και την αφηγηματική θεωρία της Lauren Berlant για την «σκληρή αισιοδοξία». Συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους διάφορες πολιτικές διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στον διαχωρισμό, την αριστεία και την ισότητα. Η μελέτη μας υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μορφή συναισθηματικής διακυβέρνησης που καλλιεργεί άλλοτε την μίμηση των «αρίστων» και άλλοτε τον φθόνο και την χαιρεκακία για άλλες πτυχές του ανταγωνισμού. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας του πολιτικού συναισθήματος, και ειδικότερα του φθόνου και της βάναυσης αισιοδοξίας, αναλύονται παραδείγματα από την νεοελληνική λογοτεχνία, την μουσική και την εκπαιδευτική πολιτική, με έμφαση στην αξιολόγηση. Ο συγγραφέας προτείνει μια αξιολόγηση για μια μάθηση που «μοιράζεται», καθώς και την μετατροπή του παιδαγωγικού φθόνου σε ελπίδα και ενσυναίσθηση.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Φθόνος, βάναυση αισιοδοξία, εκπαιδευτική αξιολόγηση, συναισθηματική διακυβέρνηση*

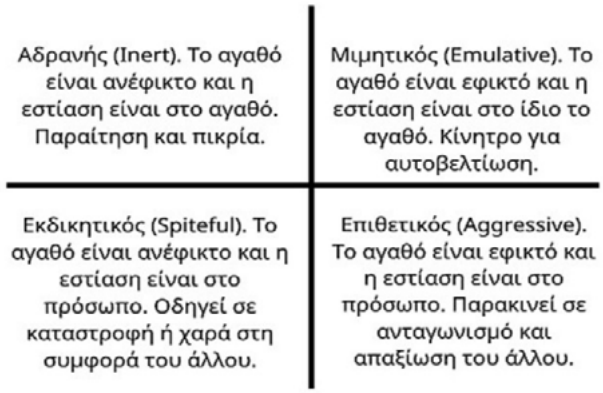
## 1. Εισαγωγή

Στην προσπάθεια να δούμε την «εκπαίδευση ως κοινό αγαθό μέσα σε έναν φαύλο κόσμο» θα καταφύγουμε σε μια «συναισθηματική» προσέγγιση των φαινομένων που θα περιγράψουμε, με την έννοια ότι θα μιλήσουμε για ενσώματες και ποιοτικές διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Σκοπός μας είναι να δείξουμε ότι η ρητορική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα μετατρέπει το ιδεώδες της αριστείας και της βελτίωσης εκπαιδευτικών και σχολείων σε μηχανισμό εξουθένωσής τους. Την ίδια στιγμή, η δημόσια εικόνα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται μέσα από μια ρητορική φθόνου, αφού οι «βολεμένοι» δάσκαλοι γίνονται αντικείμενα κοινωνικής απαξίωσης.

Η «βάναυση αισιοδοξία», την οποία επίσης θα συζητήσουμε στο κείμενό μας, είναι ίσως το πιο γνωστό από τα θεωρητικά σχήματα της λεγόμενης «συναισθηματικής στροφής» στις ανθρωπιστικές σπουδές. Διατυπωμένη αρχικά στο περιοδικό [*d*]*ifferences* (Berlant, 2006) και αργότερα στο ομώνυμο βιβλίο της ίδιας συγγραφέως (Berlant, 2011), η «cruel optimism», όπως λέγεται, αναφέρεται σε μια σχέση στην οποία «κάτι που επιθυμείς είναι στην πραγματικότητα εμπόδιο στην άνθησή σου» (Berlant, 2011, σ. 1). Από την άλλη μεριά, ο φθόνος είναι ένα τρομακτικό συναίσθημα. Στην ιστορία της τέχνης απεικονίζεται ως αποστεωμένη γυναίκα, σαν την *Invidia* του Jacob Matham (1593). Από την εποχή του Αριστοτέλη και του Θωμά Ακινάτη θεωρείται ως ο καθρέφτης της επιθυμίας, της ψυχικής ανισότητας και της ανάγκης για αναγνώριση στο πολιτικό και ηθικό σύμπαν. Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε τον φθόνο μέσα από το βραβευμένο από την Αμερικάνικη Φιλοσοφική Ένωση βιβλίο της Sara Protasi (2021) *The Philosophy of Envy*.

## 2. Οι πολιτικές του φθόνου

Ο φθόνος αγγίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση μέσα από τις πολιτικές επιστήμες και την ιδέα της «φθονούσας ισοπολιτείας». Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, η κοινωνική δικαιοσύνη πηγάζει από τον φθόνο για την αριστεία και για τον πλούτο των άλλων. Βασικό ανάγνωσμα στο πεδίο αυτό είναι το βιβλίο του Γερμανού κοινωνιολόγου και φιλοσόφου Helmut Schoeck (1969) με τίτλο *Envy,* στο οποίο διατυπώνεται η θέση ότι ο φθόνος διαμορφώνει κοινωνικές δομές και σχηματίζει πολιτικές ιδεολογίες. Έτσι, η ισοπολιτεία είναι αποτέλεσμα φθόνου, ο φθόνος είναι κακός, άρα και η ισοπολιτεία είναι κακή. Στην *Θεωρία της Δικαιοσύνης* ο Τζον Ρολς υποστηρίζει ότι η ισοπολιτεία και οι δημοκρατικοί θεσμοί είναι αυτοί που τελικά θα εξασφαλίσουν ότι ο φθόνος δεν θα απειλήσει την κοινωνική συνοχή. Ο Νόζικ θα υποστηρίξει στο *Αναρχία, Κράτος και Ο*υτοπία ότι η ισοπολιτεία που θεμελιώνεται στην κατά Ρολς ισορροπία του φθόνου υπονομεύει την ατομική ελευθερία και ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι θεμιτές αν προκύπτουν από φιλελεύθερα «δίκαιες» διαδικασίες. Η Μάρθα Νούσμπαουμ στο *Political Emotion*s (Nussbaum, 2013) γράφει ότι μια «παιδεία του συναισθήματος», θα ήταν ικανή να μετατρέψει τον φθόνο σε ενσυναίσθηση. Τέλος ο Jeffrey Edward Green θα επανέλθει στον Ρολς, δικαιολογώντας τον φθόνο προς τους υπερβολικά πλούσιους διότι όπως υποστηρίζει ο φθόνος κατά των υπερπλουσίων λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου απέναντι στην υπέρμετρη κοινωνική ανισότητα.




**Σχήμα 1. Η τυπολογία του φθόνου (διασκευή από Sara Protasi, 2021, σελ. 43).**

Η Sara Protasi (2021) έρχεται να δώσει με το The Philosophy of Envy μια τυπολογία του φθόνου μια διασκευή της οποίας παρουσιάζουμε στο Σχήμα 1. Ο κάθετος άξονας έχει να κάνει το με αν ο φθόνος στρέφεται προς το αντικείμενο της επιθυμίας ή προς το πρόσωπο που το κατέχει, ενώ ο οριζόντιος άξονας σηματοδοτεί το αν η εκπλήρωση της επιθυμίας είναι εφικτή ή όχι.

Η τυπολογία της Protasi (2021) μπορεί να ανιχνευθεί σε χαρακτηριστικά παραδείγματα του νεοελληνικού πολιτισμού. Για παράδειγμα, στο ποίημα «Εἰς Μάρκον Μπότσαρη» του Διονύσιου Σολωμού (1998) ο φθόνος «στέκει ζερβά» από τον ήρωα, παρακολουθώντας την δόξα. Ο φθόνος εδώ μοιάζει να αναγνωρίζει την αξία του ήρωα και να συνδέεται με τον θαυμασμό. Πρόκειται για εκείνο το είδος του φθόνου που κατά την Protasi (2021) κινητοποιεί την επιθυμία μας ως «μιμητικός φθόνος».

Στο τραγούδι του Θωμά Κοροβίνη (2008) «Οι Νικητές» ο φθόνος παίρνει επιθετική μορφή και η φωνή του στιχουργού και ερμηνευτή στρέφεται ενάντια στους «νικητές» του εμφυλίου πολέμου. Ο φθόνος εδώ μετατρέπεται μέσα από τον λαϊκό ρυθμό 7/8 σε κοινωνική ενέργεια αντίστασης που εκφράζει ταξική οργή απέναντι στους «δεξιούς», στους οποίους ο ποιητής αναφέρεται σε τρίτο πρόσωπο χωρίς να κατονομάζει: «Έχετε εσείς τη σιγουριά κι εμείς την ευκαιρία, εσάς σας κάνουν τα λεφτά κι εμάς η ιστορία» (αδρανής φθόνος) και αργότερα προς το τέλος του τραγουδιού, «πήγατε εσείς στα μέγαρα κι εμείς στα κουτουκάκια, μα έχουμε σπίρτο στην ψυχή, σας καίμε τα τσαρδάκια» (επιθετικός φθόνος).

Στον ΛΕΞ, οι στίχοι του «Φύγε» (Αλεξίου & ΛΕΞ, 2023) αποτυπώνουν τον αδρανή φθόνο ως την φωνή ενός ποιητικού υποκειμένου που εγκλωβισμένο στην αστική παρακμή της Θεσσαλονίκης ραπάρει στίχους όπως «δεν μας βλέπουν σαν απειλή, λένε "άσε να χαρεί το παιδί". Γιατί όσο δεν έχουν ο ένας τον άλλον, όσα κι αν βγάλουν θα είναι φτωχοί. Λέω "ευχαριστούμε πολύ", γιατί — ποιος ξέρει; — έτσι μπορεί να μας δούνε έξω από τη Βουλή, με τα Yamaha και τα Audi». Ο φθόνος του ΛΕΞ δεν οδηγεί σε δράση, αλλά σε παραίτηση, αφού ο αφηγητής φθονεί την κοινωνική ορατότητα και την αποδοχή και παραμένει παγιδευμένος σε έναν κύκλο αυτογνωσίας και απογοήτευσης. Ο ίδιος ρυθμός επανέρχεται στις «Πολυκατοικίες» (ΛΕΞ, 2018), στις οποίες ο φθόνος των «κουτσομπόλων διαχειριστριών» και των «ρουφιάνων θυρωρών» γίνεται χαιρέκακος —μια κοινωνική μικροπράξη επιτήρησης και τιμωρίας, χωρίς προσδοκία κέρδους. «Ο γέρος από τον 6ο λέει πως είμαστε όλοι άρρωστοι. Γέρο, βγάζουμε χειμώνα στην Ελλάδα, είμαστε άνθρωποι». Ο φθόνος είναι χαιρέκακος, αφού «Τη σάπιζες στο ξύλο κάθε μέρα με τη ζώνη σου. Λυπάμαι που δε

σου 'γραψε η ξενιτεμένη κόρη σου».

Έτσι, από τον φθόνο της ηρωικής δόξας του Σολωμού έως την συνειδητή επιστροφή στις ηχητικές ρίζες του hip-hop της δεκαετίας του 1980, η ελληνική καλλιτεχνική έκφραση σκιαγραφεί το φάσμα ενός συναισθήματος όπως το περιγράφει η Protasi. Ο φθόνος, μέσα σε αυτά τα έργα, λειτουργεί ως ατομική εμπειρία και ως πολιτισμικός δείκτης ανισότητας.

Αν η Αριστερά στην Ελλάδα φλερτάρει πολιτισμικά συχνά με τον αδρανή φθόνο, η ελληνική Δεξιά εκφράζει συχνά επιθετικό φθόνο. Οι δημόσιες εκκλήσεις να «σπάσει η ιδεολογική ηγεμονία της Αριστεράς» όπως αυτές του Μάκη Βορίδη (ΕΡΤ, 2024) και τοῦ Ἀδώνιδος Γεωργιάδου (News, 2023, The Press Project, 2022), καθώς και οι μιντιακές απεικονίσεις των εκπαιδευτικών ως «παρεμποδιστών» του Άρη Πορτοσάλτε (Reader, 2023) αποτελούν, κατά την γνώμη μας, παραδείγματα επιθετικού φθόνου. Παρόμοιο επιθετικό φθόνο βλέπουμε σε ανεξήγητες πολιτικές, όπως η κατασκευή σταθμού Μετρό στην Πλατεία Εξαρχείων που αποτελεί σημείο-σύμβολο του πολιτικού και κοινωνικού ριζοσπαστισμού (λίγο πιο κάτω στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο θα ήταν πιο χρήσιμος), καθώς και η σύσταση των Ομάδων Προστασίας Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με σκοπό όχι τόσο την προστασία της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, όσο την συμβολική νίκη επί της Αριστεράς, με αφορμή κάποιες πράγματι ακραίες συμπεριφορές.

Η εφαρμογή της εν λόγω τυπολογίας του φθόνου στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα έδειχνε ότι οι τέσσερις μορφές του αντανακλούν το επίπεδο θεσμικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής εμπιστοσύνης των πολιτών στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση. Εκεί όπου το αγαθό είναι εφικτό, ο φθόνος γίνεται μιμητικός. Για παράδειγμα, η κυβέρνηση θέλει την διάχυση κάποιων λεγόμενων «καλών πρακτικών» από τα Πρότυπα και τα Πειραματικά Σχολεία. Εκεί, όμως, που κυριαρχούν οι αποκλεισμοί και οι ανισότητες, όπως για παράδειγμα στην μέσω φροντιστηρίου εισαγωγή στα σχολεία της «αριστείας», ο φθόνος γίνεται αδρανής ή επιθετικός. Και όταν οι πολίτες νιώθουν ότι το σύστημα είναι πλήρως διεφθαρμένο, όπως για παράδειγμα στο σκάνδαλο με τις αγροτικές επιδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο φθόνος εκφυλίζεται σε χαιρεκακία (εκδικητικός φθόνος) και επικεντρώνεται στα πολυτελή αγαθά που αποκτήθηκαν με τις παράνομες επιδοτήσεις. Η τυπολογία της Protasi (2021) δείχνει λοιπόν πώς το συναίσθημα του φθόνου γίνεται δομικό στοιχείο της πολιτικής κουλτούρας. Ο τρόπος που οργανώνεται η σύγκριση θα καθορίσει τελικά το αν ο φθόνος θα μετατραπεί σε κοινωνική τοξικότητα ή θα γίνει μιμητικός.

## 3. Η βάναυση αισιοδοξία

Η έννοια της βάναυσης αισιοδοξίας έχει τις βάσεις τις σε διαφορετικά ρεύματα στις ανθρωπιστικές σπουδές, όπως η ψυχανάλυση, η queer θεωρία, ο μαρξισμός και η φουκωική προσέγγιση του δυτικού πολιτισμού. Ως όρος θεμελιώθηκε από την Lauren Berlant (2011) στο Σικάγο και με απλά λόγια καταδεικνύει ότι η νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση λειτουργεί σε συναισθηματικό επίπεδο εξασφαλίζοντας την συναίνεση μέσω της διαχείρισης της αισιοδοξίας. Η γλώσσα της πολιτικής είναι για την Berlant (2011) εμποτισμένη με συναισθηματικές εκκλήσεις —όπως «ανθεκτικότητα», «ενδυνάμωση» και «επιχειρηματικότητα»— που υπόσχονται στα άτομα τη δυνατότητα να ευημερήσουν, εφόσον προσαρμοστούν αποτελεσματικά στις συνθήκες της αγοράς. Από αυτή την οπτική, οι πολιτικές λειτουργούν ως τεχνολογίες συναισθήματος. Οργανώνουν την αισιοδοξία προς συγκεκριμένα αντικείμενα κοινωνικής επιτυχίας.

Η συναισθηματική προσκόλληση σε υποσχέσεις ευτυχίας συντηρεί κατά την Berlant (2011) την συμμετοχή σε επισφαλή κοινωνικά ιδεώδη, ακόμη και όταν αυτά, είναι φανερό ότι δεν είναι ρεαλιστικά. Η αισιοδοξία αυτή είναι βάναυση. Τα νεοφιλελεύθερα καθεστώτα διατηρούν την συ-

ναισθηματική επένδυση των πολιτών στις ίδιες συνθήκες που τους εξαντλούν. Η Berlant (2011) ονομάζει αυτή την δυναμική «καθημερινότητα της κρίσης» (crisis ordinariness), αναφερόμενη σε μια κατάσταση στην οποία η διαρκής αστάθεια μετατρέπεται σε κανονικότητα.

Εμβληματικό παράδειγμα βάναυσης αισιοδοξίας για την Ελλάδα αποτελεί η αγορά κατοικίας, η οποία θεωρείται σύμβολο ανεξαρτησίας και σταθερότητας και που τελικά συνέδεσε την οικογενειακή ασφάλεια με την νεοφιλελεύθερη ηθική των ελληνικών τραπεζών. Παρομοίως, η πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα συνεχίζει να προωθεί διάφορους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ως αξιόπιστες οδούς κοινωνικής κινητικότητας, παρά την συμφόρηση στην αγορά εργασίας, την μετανάστευση των νέων πτυχιούχων, το αίσθημα οικονομικής ασφυξίας των οικογενειών και την ολοφάνερη πλέον στην ελληνική κοινωνία γενικευμένη αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών σε διατροφή, ένδυση και υγεία (βλ. Eurostat, 2025, OECD/European Commission, 2023).

Ένα επίσης εμβληματικό παράδειγμα βάναυσης αισιοδοξίας είναι ο λόγος περί *ανθεκτικότητας* (*resilience*), η οποία παρουσιάζεται ως ικανότητα προσαρμογής στις αντιξοότητες. Ωστόσο, όπως υποδεικνύει η θεωρία της Berlant (2011), η ρητορική της ανθεκτικότητας συχνά μεταθέτει την ευθύνη από τους θεσμούς στα άτομα, μετατρέποντας την προσαρμογή σε ηθική υποχρέωση (Joseph, 2013). Οι πολίτες καλούνται να βρουν νόημα και αξιοπρέπεια μέσα στην αντοχή στη λιτότητα, αντί να παλέψουν για κοινωνική αλλαγή. Αντί να αμφισβητεί τις δομικές αιτίες της ευαλωτότητας, ο λόγος περί ανθεκτικότητας εξυψώνει την αντοχή, παράγοντας υποκείμενα που επιβιώνουν την κρίση αντί να την αντιπαλεύονται.

Έτσι, η ιδέα περί μιας της αισιοδοξίας που γίνεται «βάναυση» επειδή δένει τα άτομα σε επιδιώξεις επιτυχίας, έχει συνδεθεί από Berlant (2011) με την ελπίδα, την εξάντληση και την «καθημερινότητα της κρίσης» και λειτουργεί ως τεχνολογία διακυβέρνησης μέσω «δομών συναισθήματος». Αυτή η μακρο-οπτική —που συνδέει αισθήματα, είδη λόγου και θεσμική μορφοποίηση— είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της συναισθηματικής στροφής στις ανθρωπιστικές σπουδές, η οποία εμφανίζεται τελευταία και στην χώρα μας από μελετήτριες όπως η Ευθυμίου (2017) για το φύλο, η Σαπουτζόγλου (2025) για το σώμα και η Σορβανή (2025) για την συγκατοίκηση.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης έχουμε κάποια λίγα κείμενα που αναφέρονται στην βάναυση αισιοδοξία, αλλά θα ξεχωρίσουμε ένα κείμενο του Καναδού παιδαγωγού και φιλοσόφου Mario Di Paolantonio (2016), σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο προσφέρει μια υπόσχεση σωτηρίας μέσω της ατομικής επιτυχίας και της διαρκούς αυτοβελτίωσης. Στην πράξη όμως η υπόσχεση αυτή γίνεται παγίδα που οδηγεί σε ματαίωση, άγχος και αποξένωση. Όπως σημειώνει ο Di Paolantonio (2016), αυτή η αισιοδοξία «καθιστά την εκπαίδευση μέσο ατομικής προσαρμογής αντί για χώρο κοινής ζωής.

Απέναντι σε αυτό, ο συγγραφέας προτείνει μια «εκπαιδευτική ελπίδα θεμελιωμένη στη δυνατότητα μετάδοσης ενός κοινού κόσμου». Μέσα από τα γραπτά της Hannah Arendt (1993, 1998), ο Di Paolantonio (2016) αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πράξη «μοιράσματος στον κόσμο», ενός κοινού πολιτισμικού και ηθικού χώρου δηλαδή από τους παλαιότερους στους νεότερους. Η εκπαίδευση, γράφει, δεν είναι μόνο μάθηση ή επίδοση, αλλά σχέση, μνήμη και ευθύνη. Η εκπαίδευση είναι ο τρόπος με τον οποίο βαδίζουμε «στα ίχνη εκείνων που δεν βρίσκονται πια εδώ και που μας παραδίδουν έναν κόσμο, ενώ ταυτόχρονα διαφυλάσσουμε έναν "τόπο που μέλλει να έρθει" για εκείνους που δεν είναι ακόμη παρόντες (όχι ακόμη γεννημένοι), οι οποίοι κάποια μέρα θα παραλάβουν τον κόσμο που φροντίσαμε κατά τη διάρκεια του πεπερασμένου μας χρόνου μαζί». (Di Paolantonio, 2016, σ. 158).

## 4. Παραδείγματα πολιτικής

Η πρόσφατη πολιτική της ελληνικής κυβέρνησης για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, όπως θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 4823/2021 και τις επακόλουθες υπουργικές αποφάσεις, αποτελεί χαρακτηριστική έκφραση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος αξιολόγησης που περιγράφει η Vidaillet (2016). Η ρητορική περί «αριστείας», «λογοδοσίας» και «αντικειμενικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου» αναπαράγει αυτό που ο Foucault (2004) ονομάζει «τέχνη της διακυβέρνησης», στην λογική της οποίας το κράτος ασκεί εξουσία μέσω της μέτρησης, της διαφάνειας και της κανονικοποίησης. Έτσι, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αυτοαξιολογηθούν και να δημοσιεύσουν εκθέσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται βάσει δεικτών και επιδόσεων σε τέσσερις κατηγορίες, ήτοι «ανεπαρκής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός». Αυτή η τεχνολογία ορατότητας (Foucault, 1994) δεν αποσκοπεί στην ενημέρωση και στην βελτιωση, αλλά στην πειθάρχηση του υποκειμένου που αυτο-ρυθμίζεται υπό το βλέμμα του «πολίτη-πελάτη» ως σύγχρονου «Big Other», σύμφωνα με τον Žižek (2009).

Η πολιτική αυτή συνοδεύεται και από έναν έντονο λόγο περί σπάνης. Οι πόροι για την Παιδεία είναι περιορισμένοι. Η αξιολόγηση θα εξασφαλίσει ότι «οι άξιοι θα ανταμείβονται» και ότι «δεν θα επιβραβεύεται η μετριότητα». Η λεγόμενη «εξίσωση προς τα κάτω» δεν είναι αποδεκτή. Η Vidaillet (2016) εξηγεί ότι ακριβώς αυτός ο λόγος της σπάνης ενεργοποιεί τον φθόνο και την χαιρεκακία (schadenfreude) και ότι σε συνθήκες κρίσης, η διαφάνεια μετατρέπεται σε κοινωνικά αποδεκτό τρόπο να παρακολουθεί κανείς αν ο άλλος «παίρνει περισσότερα από όσα αξίζει». Έτσι, η αξιολόγηση αποκτά συναισθηματική νομιμοποίηση ως μέσο «αποκάλυψης» και τιμωρίας των «ανεπαρκών».

Παράλληλα, το αφήγημα της «αξιοκρατίας» λειτουργεί, όπως δείχνουν οι Castilla και Benard (2010) ως ενισχυτής κοινωνικών ανισοτήτων διότι αποκρύπτει τις υλικές διαφορές μεταξύ σχολείων και γειτονιών, μεταθέτοντας την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας αποκλειστικά στο άτομο ή τη σχολική μονάδα. Στην ελληνική περίπτωση, αυτό μεταφράζεται σε ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών και σε συνεχή αυτοπειθάρχηση, όπως θα έγραφε ο Foucault (2004).

Η αξιολόγηση, επομένως, δεν λειτουργεί ως εργαλείο παιδαγωγικής βελτίωσης, αλλά ως μηχανισμός συναισθηματικής και πολιτικής διακυβέρνησης. Παράγει τα συναισθήματα που χρειάζεται για να επιβιώσει, δηλαδή τον επιθετικό φθόνο απέναντι στον «ευνοημένο», τον χαιρέκακο φθόνο για την πτώση του «άλλου», του «μη άριστου» μαθητή της δασκάλας της «ήσσονος προσπάθειας», και μάς κατακλύζει με έναν συνεχή φόβο έκθεσης. Έτσι, η ελληνική περίπτωση επιβεβαιώνει την ανάλυση της Vidaillet (2016) ότι τα συστήματα αξιολόγησης δεν αντέχουν παρά μόνο μέσα σε μια συναισθηματική κατάσταση παθών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σχολείων στην Ελλάδα θεσμοθετείται με τον νόμο 4823/2021 και κινδυνεύει να εγκλωβιστεί στο καθεστώς που ο Stephen Ball (2003) ονομάζει «performativity», δηλαδή την μετατροπή της παιδαγωγικής σχέσης σε λογιστική άσκηση επίδοσης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ζουν υπό το βλέμμα των ποσοτικών δεικτών.

Όπως προειδοποιεί ο Ball (2003), όταν η αξιολόγηση περιορίζεται στη μέτρηση, η δασκάλα και ο δάσκαλος γίνονται διαχειριστές του εαυτού τους αντί να σκέφτονται παιδαγωγικά. Αντίθετα, η οπτική του Di Paolantonio (2016) θα απαιτούσε την αξιολόγηση να λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και ελπίδα, να δίνει χρόνο για την διδασκαλία και την μάθηση σε έναν τόπο κοινό και να αναπτύσσει τις επαγγελματικές κοινότητες των εκπαιδευτικών. Αυτά απουσιάζουν από την τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, το ξέρουν και το νιώθουν. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν τον φθόνο των κυβερνώντων και των μέσων ενημέρωσης που τους ακολουθούν και νιώθουν την ματαιότητα μιας βάναυσα αισιόδοξης πολιτικής ότι τάχα αυτή

η απίστευτα γραφειοκρατική διαδικασία που ονομάζεται από τους ιθύνοντες «αξιολόγηση» θα βελτιώσει με κάποιον τρόπο την εκπαίδευση.

Ανάλογες εντάσεις εμφανίζονται και στην πολιτική που αφορά τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, στα οποία, σύμφωνα με ρεπορτάζ της *Καθημερινής* (5/5/2025), συγκεντρώνονται έως και 19 υποψηφίοι ανά θέση. Η πρόσφατη ανακοίνωση του ΥΠΑΙΘ (μέσω esos.gr, 2025) για προγράμματα επιμόρφωσης και κίνητρα προς τους εκπαιδευτικούς των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων αλλά και των «Ωνασείων» επιδιώκει να τα μετατρέψει τα σχολεία αυτά σε κέντρα διάχυσης καλών πρακτικών, ώστε η αριστεία των λίγων να λειτουργεί ως κοινό όφελος των πολλών. Ένα είδος δηλαδή μιμητικού φθόνου, σύμφωνα με την θεωρία της Protasi (2021). Η ελληνική εμπειρία, όμως, δείχνει ότι τα ίδια εργαλεία —εξετάσεις, αξιολόγηση, επιλογή— μπορούν να εγκλωβίσουν τους γονείς και τα παιδιά στην «σκληρή αισιοδοξία» της επιτυχίας μέσω μετρησιμότητας και σε αισθήματα φθόνου, αφού αυτοί που θα αποτύχουν θα είναι περισσότεροι από αυτούς που θα πετύχουν. Ο φθόνος απέναντι στην «αριστεία» των Προτύπων μπορεί λοιπόν να νοηθεί ως φιλοσοφικά εξηγούμενος, όταν δεν είναι απλώς εκδήλωση ζήλιας αλλά δημοκρατική απαίτηση για ίσες ευκαιρίες και διαφάνεια.

## 5. Επίλογος

Στις προηγούμενες ενότητες προσπαθήσαμε να κινηθούμε σε ένα κοινωνιολογικό πλαίσιο που μέχρι σήμερα έχει αξιοποιηθεί κυρίως σε πεδία έξω από την εκπαίδευση όπως η Ιστορία, η κοινωνιολογία του αστικού χώρου και οι πολιτισμικές σπουδές. Εφαρμόζοντας την θεωρία της βάναυσης αισιοδοξίας της Lauren Berlant (2011) σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, προσπαθήσαμε να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές της αριστείας, της αξιολόγησης και της ανθεκτικότητας λειτουργούν ως τεχνολογίες συναισθήματος και ότι οργανώνουν τις συναισθηματικές επενδύσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών, μετατρέποντας την προσδοκία σε μηχανισμό συμμόρφωσης και εξάντλησης.

Παράλληλα, προσπαθήσαμε να συνδέσουμε την εκπαιδευτική αξιολόγηση με την πρόσφατη βραβευμένη μονογραφία της Sara Protasi (2021), η οποία επιτρέπει την κατανόησή του φθόνου όχι ως αρνητικού συναισθήματος αλλά ως κοινωνικού και πολιτισμικού δείκτη που φωτίζει δυναμικές ανισότητας, επιθυμίας και αναγνώρισης. Μέσα από την σύνθεση των δύο αυτών προσεγγίσεων και στο πλαίσιο της λεγόμενης συναισθηματικής στροφής στην κοινωνιολογία, το άρθρο μας προσπάθησε να προσφέρει ένα εργαλείο για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο ίσως συμπληρώσει άλλες περισσότερο καθιερωμένες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στα ίδια ακριβώς θέματα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Arendt, H. (1993). *The crisis in education.* In H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 173–196). Penguin Books.

Arendt, H. (1998). *The human condition.* University of Chicago Press.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215–228.

Berlant, L. (2006). Cruel optimism. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 17(3), 20–36. https://doi.org/10.1215/10407391-2006-009

Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.

Black, S. (2022). Considering the discourses of lifelong learning and techno-solutionism: Cruel optimism in South African education. *International Review of Education*, 68(5), 701–719. https://doi.org/10.1007/s11159-022-09977-z

Carey, K. (2025, October 15). The logical end point of Trump's higher-education agenda: A "compact" offered by the administration could devastate racial diversity at elite universities. *The* Atlantic. https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2025/10/trump-admissions-compact-diversity/684558/

Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 543–576. https://doi.org/10.2189/asqu.2010.55.4.543

Châtelet, G. (2018). *To live and think like pigs: The incitement of envy and boredom in market democracies* (R. Mackay, Trans.; A. Badiou, Foreword). Urbanomic / Sequence Press.

Di Paolantonio, M. (2016). The cruel optimism of education and education's implication with "passing-on". *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 147–159. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12191

ERT News. (2024, 14 Δεκεμβρίου). Μ. Βορίδης: Πρώτη και μεγάλη επιτυχία της κυβέρνησης Μητσοτάκη το «σπάσιμο» της ιδεολογικής ηγεμονίας της Αριστεράς. https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/politiki/vouli-m-voridis-proti-kyria-kai-megali-epityxia-tis-kyvernisis-mitsotaki-to-spasimo-tis-ideologikis-kyriarxias-tis-aristeras/

Eurostat. (2025). *Unmet needs for medical examination or treatment, 2024* (Statistics Explained PDF). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unmet_health_care_needs_statistics

Eurostat. (2025, October 31). *Inability to afford a meal with meat, chicken, fish (or vegetarian equivalent) every second day (ilc_mdes03)* [Dataset]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_mdes03/default/table?lang=en

Foucault, M. (1994). L'extension sociale de la norme. In *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 74–79). Gallimard.

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France, 1978–1979*. Gallimard.

Green, J. E. (2013). Rawls and the forgotten figure of the most advantaged: In defense of reasonable envy toward the superrich. *American Political Science Review*, 107(1), 123–138. https://doi.org/10.1017/S0003055412000585

Hansen, D. R. (2022). The tyranny of student satisfaction: Cruel optimistic fantasies in education. *Policy Futures in Education*, 20(5), 523–538. https://doi.org/10.1177/14782103221076828

Matham, J. (1593). *Invidia* [Engraving]. British Museum, London.

McClendon, G. H. (2018). *Envy in politics*. Princeton University Press.

Moore, A., & Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666–677. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1185674

News 24/7. (2023, 29 Μαρτίου). Άδωνις Γεωργιάδης σε δικαστικό παραλήρημα: «Οι αριστεροί είναι μόνο για ανεπρόκοπα πράγματα». https://www.news247.gr/politiki/adonis-georgiadis-se-dixastiko-paralirima-oi-aristeroi-einai-mono-gia-aneprokopa-pragmata/

Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books.

Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University

Press.

OECD/European Commission. (2023). *Greece: Country Health Profile 2023* (State of Health in the EU). https://www.oecd.org/en/publications/2023/12/greece-country-health-profile-2023_0d70aae7.html

Parfit, D. (1997). Equality and priority. *Ratio*, 10(3), 202–221. https://doi.org/10.1111/1467-9329.00054

Protasi, S. (2021). *The philosophy of envy*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868260

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Reader.gr. (2023, 14 Μαρτίου). Στην Ελλάδα μένουμε πίσω στον διαγωνισμό PISA: Ο Πορτοσάλτε απαντά στους επικριτές του. https://www.reader.gr/ellada/511412_stin-ellada-menoyme-piso-ston-diagonismo-pisa-stin-katanoisi-keimenoy-o-portosalte

Rupčić, T. (2000). *The politics of envy: Envy in Aristotle's political thought* (Master's thesis). McMaster University.

Schoeck, H. (1969). *Envy: A theory of social behavior* (M. Glenny & B. Ross, Trans.). Brace & World.

The Press Project. (2022, 22 Φεβρουαρίου). Άδωνις Γεωργιάδης: «Για κάθε πρόβλημα της χώρας η ιδεολογική ηγεμονία της Αριστεράς έχει την ευθύνη». https://thepressproject.gr/adonis-georgiadis-gia-kathe-provlima-tis-choras-i-ideologiki-igemonia-tis-aristeras-echei-tin-efthyni/

Thomas Aquinas. (1947). *Summa theologica* (Fathers of the English Dominican Province, Trans.). Benziger Brothers. (Original work 1265–1274)

Tschaepe, M. D. (2021). Data without democracy: The cruel optimism of education technology and assessment. *Education and Culture*, 37(1), 7–24. https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol37/iss1/3

Turton, W. (2024, January 12). How Charlie Kirk and TPUSA plan to discredit Martin Luther King Jr. and the Civil Rights Act. *WIRED*. https://www.wired.com/story/charlie-kirk-tpusa-mlk-civil-rights-act/

Vidaillet, B. (2016). Envy, schadenfreude and evaluation: Understanding the strange growing of individual performance appraisal. In R. H. Smith, U. Merlone, & M. K. Duffy (Eds.), *Envy at work and in organizations* (pp. 191–209). Oxford University Press.

Žižek, S. (2009). *Violence*. Profile Books.

Αλεξίου, Χ., & ΛΕΞ. (2023). *Φύγε* [Τραγούδι]. Στο *Reworks* [Δίσκος]. Estia Recordings & Minos EMI.

Αριστοτέλης. (2006). *Ηθικά Νικομάχεια* (Επιμ. Δ. Λυπουρλής). Ζήτρος. Τόμ. 1: Α–Δ

Ευθυμίου, Α. (2017). Είναι η τραγωδία επιλογή; Φύλο, σεξουαλικότητα, συναίσθημα και η κληρονομιά της βίας στο φιλμ Pinochet Porn της Ellen Cantor. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ «Φύλο, Κοινωνία, Πολιτική».

Καθημερινή. (2025, 9 Μαΐου). Έως και 19 υποψήφιοι για μία θέση στα Πρότυπα. https://www.kathimerini.gr/visual/infographics/563602531/eos-kai-19-ypopsifioi-gia-mia-thesi-sta-protypa/

Κοροβίνης, Θ. (2008). *Οι Νικητές* [Τραγούδι]. Στο *Το κελί* [Δίσκος]. Ιανός

ΛΕΞ. (2018). *Πολυκατοικίες* [Τραγούδι]. Στο *2XXX* [Δίσκος]. Τ.Γ.Κ.

Σαπουντζόγλου, Σ. (2025). *Χορός και αναπηρία: Σωματικές χαρτογραφήσεις γνώσεων και μαρτυρίας*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα».

Σολωμός, Δ. (1998). *Εἰς Μάρκον Μπότσαρη*. Στο Ε. Γ. Καψωμένος κ.ά. (επιμ.), *Ανθολόγιο θεμάτων της σολωμικής ποίησης* (σ. 102). Βουλή των Ελλήνων.

Σορβανή, Ν. (2025, 12 Οκτωβρίου). *Κατοικήσεις βάναυσης αισιοδοξίας*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του τμήματος Αττικής του Συλλόγου Αρχιτεκτόνων με τίτλο «Το δικαίωμα στην κατοικία και η κατοίκηση σε κρίση». Αθήνα.

# Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και σχολική κουλτούρα: Πολιτική περιορισμού ή αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

**Χρήστος Ζάγκος,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, chzagkos@uoi.gr*
**Γεώργιος Λαδιάς,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, georgeladias@outlook.com*

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον αντίκτυπο των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, εστιάζοντας σε κρίσιμες πτυχές όπως η ακαδημαϊκή πρόοδος, η κοινωνική ένταξη και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συλλέχθηκαν πρωτογενή δεδομένα μέσω δομημένου ερωτηματολογίου πενταβάθμιας (5-βάθμια) κλίμακας από 127 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα δείχνουν θετική συμβολή των Τ.Υ. ΖΕΠ στη σχολική επίδοση κοινωνικά ευάλωτων μαθητών, στη συγκρότηση συμπεριληπτικού κλίματος και στην ανάπτυξη επαγγελματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ισχυρές συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ κοινωνικής ένταξης, γλωσσικής ανάπτυξης και κλίματος αποδοχής. Αναδεικνύονται, ωστόσο, πεδία για περαιτέρω ενίσχυση, ιδίως στη συνεργασία σχολείου–κοινότητας. Η ερμηνεία υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης υπογραμμίζει τον ρόλο των ΖΕΠ ως καταλύτη μετασχηματισμού προς την ισότητα, την πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική συνοχή.

**Λέξεις-κλειδιά**: *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σχολική κουλτούρα, κοινωνική ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντισταθμιστική πολιτική.*

## 1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν διαχρονικό ζήτημα για τη διεθνή και ελληνική παιδαγωγική κοινότητα. Στο πλαίσιο αντιμετώπισής τους εφαρμόζονται πολιτικές αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) με τα Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ.), που στηρίζουν μαθητές από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα, διευκολύνοντας την ένταξη και την πρόοδό τους.

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο των ΖΕΠ στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, εστιάζοντας σε βασικές διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος: σχέσεις και στάσεις μαθητών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων και εικόνα της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία. Μέσα από την ανάλυση των εμπειριών και αντιλήψεων εκπαιδευτικών, αποτυπώνονται ωφέλειες, προκλήσεις και μετασχηματισμοί που επιφέρει η λειτουργία των ΖΕΠ στην καθημερινή σχολική ζωή. Η συμβολή της μελέτης έγκειται στην ανάδειξη της σχέσης πολιτικών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και σχολικής κουλτούρας, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για τον επιστημονικό διάλογο και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση και ο ρόλος των ΖΕΠ

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση (compensatory education) παραπέμπει σε δέσμη παρεμβάσεων και πόρων που αποσκοπούν στην κάλυψη μαθησιακών ελλειμμάτων και την υποστήριξη μαθητών/τριών από μειονεκτικά περιβάλλοντα, ώστε να εξασφαλίζεται ισότιμη πρόσβαση και πρόοδος στην εκπαίδευση (OECD, 2012). Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αποτελούν θεσμικές απαντήσεις στις εκπαιδευτικές ανισότητες, με στόχο τη στήριξη μαθητών/τριών από κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα μέσω γλωσσικής ενίσχυσης, ακαδημαϊκής προόδου και κοινωνικής ένταξης (Coleman et al., 1966, Bernstein, 2003, OECD, 2012). Στο ελληνικό πλαίσιο, κεντρικό εργαλείο συνιστούν οι ΖΕΠ, θεσμικά πλαισιωμένες από τον Ν. 3879/2010 (άρθρο 26) και την Υ.Α. 169735/ΓΔ4/2017, με εφαρμογή μέσω Τ.Υ. ΖΕΠ Ι και ΙΙ για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, Ρομά ή άλλες μορφές ευαλωτότητας.

Η διεθνής και ευρωπαϊκή τεκμηρίωση αναδεικνύει ότι τα προγράμματα ΖΕΠ επιδιώκουν να συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας, της συμπερίληψης και της αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ιδίως όταν συνδυάζονται με συστηματική γλωσσική υποστήριξη και επαρκείς πόρους για σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020, OECD, 2012, 2018, 2020, Eurydice, 2025). Η λειτουργία των ΖΕΠ επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών εμποδίων, στοχεύοντας στην ακαδημαϊκή πρόοδο, την κοινωνική ένταξη και τη συνολική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών—μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται κυρίως άτομα με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, Ρομά και ευρύτερα εκπαιδευόμενοι από ευάλωτες ομάδες—ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και να αξιοποιούν πλήρως το δυναμικό τους.

### 2.2. Η σχολική κουλτούρα

Η έννοια της «σχολικής κουλτούρας» παραπέμπει στο πλέγμα αξιών, προσδοκιών και καθημερινών πρακτικών που νοηματοδοτούν τη συλλογική ζωή μιας σχολικής μονάδας και οργανώνουν τα «βαθιά» και τα «ορατά» επίπεδα του οργανισμού (Schein & Schein, 2017). Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η κουλτούρα συναρθρώνεται με το σχολικό κλίμα και συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ισότητα, ιδίως σε συνθήκες αυξανόμενης ποικιλομορφίας.

(OECD, 2023, UNESCO, 2020).

Από κοινωνιολογική σκοπιά, η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική ούτε ουδέτερη: αποτελεί πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης, όπου αναπαράγονται αλλά και αμφισβητούνται οι ανισότητες μέσω λόγων, πρακτικών και σχέσεων εξουσίας (Deal & Peterson, 2016, Giroux, 1983) . Η ίδια μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής ή ως μοχλός μετασχηματισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης, ανάλογα με τις ηγετικές πρακτικές και τις πολιτικές που υιοθετούνται (Apple, 2004, Bourdieu & Passeron, 1990, Gruenert & Whitaker, 2023, Khalifa, 2018).

### 2.3. Οι ΖΕΠ ως παράγοντας μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας

Η εισαγωγή και λειτουργία των Τ.Υ. ΖΕΠ ως πολιτική αντισταθμιστικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής μονάδας δύναται να επηρεάσει πολυεπίπεδα τη σχολική κουλτούρα. Πρώτον, μπορεί να καλλιεργήσει κλίμα αποδοχής και υποστήριξης της διαφορετικότητας, αναδεικνύοντας την αξία της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής ένταξης (Banks, 2015, Eurydice, 2025, OECD, 2020). Δεύτερον, οι πολιτικές αντισταθμιστικής εκπαίδευσης τείνουν να ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και να ενεργοποιούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ιδίως πολιτισμικά ανταποκρινόμενες πρακτικές και συνεργατικές μορφές επαγγελματικής μάθησης (Gay, 2010, Gruenert & Whitaker, 2023).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων δεν είναι δεδομένη, προϋποθέτει διάχυση των αρχών της συμπερίληψης στη συνολική σχολική κουλτούρα και συνειδητή εμπλοκή όλων των μελών της κοινότητας (Γόγολα, 2021, Λαλιώτη & Κουτούζης, 2023). Χωρίς συστημικές πολιτισμικές αλλαγές, οι ΖΕΠ κινδυνεύουν να λειτουργούν αποσπασματικά, με περιορισμένο μετασχηματιστικό αντίκτυπο (Ainscow et al., 2006, OECD, 2020, UNESCO, 2020)

Μέσα από αυτά γίνεται φανερό πως η μελέτη του αντίκτυπου των ΖΕΠ στη σχολική κουλτούρα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενισχύουν τη σχολική ισότητα και κοινωνική συνοχή.

## 3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η λειτουργία των Τ.Υ. ΖΕΠ επηρεάζει τις διάφορες όψεις της σχολικής κουλτούρας. Υπό το πρίσμα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», η μελέτη εστιάζεται τόσο στις ατομικές όσο και στις συλλογικές διαστάσεις της σχολικής ζωής, ενσωματώνοντας τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα είναι τα εξής:

- **ΕΕ1.** Ποιος είναι ο αντίκτυπος της λειτουργίας των Τ.Υ. ΖΕΠ στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας;
- **ΕΕ2.** Σε ποιο βαθμό η λειτουργία των ΖΕΠ συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών;
- **ΕΕ3.** Πώς επηρεάζονται η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών της γενικής τάξης;
- **ΕΕ4.** Ποια είναι η επίδραση της λειτουργίας των ΖΕΠ στην επαγγελματική ανάπτυξη και στις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;
- **ΕΕ5.** Πώς επηρεάζει η λειτουργία των ΖΕΠ την εικόνα και τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα;

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μελέτη υιοθετεί ποσοτικό σχεδιασμό με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου πενταβάθμιας κλίμακας Likert (Creswell & Creswell, 2018). Το εργαλείο, ανεπτυγμένο ειδικά για την παρούσα έρευνα και πιλοτικά ελεγχθέν ως προς τη σαφήνεια, περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία και κλίμακες που αποτιμούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών για μαθησιακά αποτελέσματα, κοινωνική ενσωμάτωση/σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη και επιδράσεις στη σχολική και τοπική κοινότητα. Το δείγμα (N=127) προήλθε από διαθέσιμο πλαίσιο σχολικών μονάδων με απλή τυχαία δειγματοληψία (Creswell, 2012, Bryman, 2016) από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με άμεση εμπειρία σε Τ.Υ. ΖΕΠ, ενώ συλλέχθηκαν δεδομένα για έτη υπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών. Η συλλογή έγινε διαδικτυακά (Google Forms) με ενημερωμένη συγκατάθεση, σύμφωνα με τον GDPR. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο IBM SPSS Statistics με περιγραφικά μέτρα, συντελεστές συσχέτισης Spearman και δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α). Λόγω της πολυδιάστατης δομής, η αξιοπιστία εξετάστηκε ανά υποκλίμακα (α=0,814–0,917), όπου καταγράφεται υψηλή έως πολύ υψηλή συνέπεια. Το μέγεθος και η σύνθεση του δείγματος ενισχύουν την εσωτερική εγκυρότητα, με περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης.

### 4.2. Δείγμα και πληθυσμός

Το δείγμα περιλαμβάνει 127 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας με άμεση εμπειρία σε ΖΕΠ, επιλεγμένους με απλή τυχαία δειγματοληψία. Καταγράφηκαν συνολικά έτη υπηρεσίας σε ΖΕΠ και επίπεδο σπουδών. Ως προς την προϋπηρεσία στις ΖΕΠ, μόλις 0,9% έχει περισσότερα από 5 έτη εργασίας στις ΖΕΠ. Το 60,6% έχουν εργαστεί έως 2 έτη, το 10,2% 3–4 έτη, ενώ 28,3% εργάζεται στις ΖΕΠ για πρώτη φορά το τρέχον σχολικό έτος. Σε εκπαιδευτικά προσόντα, 44,9% διαθέτουν ένα μεταπτυχιακό, 26,8% δύο, 28,3% δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

## 5. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο αποκαλύπτει κρίσιμες διαπιστώσεις αναφορικά με την επίδραση των ΖΕΠ στο σχολικό περιβάλλον. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται οργανωμένα ανά θεματική ενότητα.

### 5.1.Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων και ενίσχυση της συμπερίληψης

Οι εκπαιδευτικοί (n=127) αξιολογούν θετικά τη συμβολή των ΖΕΠ στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων κοινωνικά ευάλωτων μαθητών (Μ.Ο.=4,10), με μικρή διασπορά που υποδηλώνει ευρεία συναίνεση. Οι δείκτες κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμπερίληψης (Μ.Ο.=3,87) και κλίματος σεβασμού (Μ.Ο.=3,92) κυμαίνονται σε μετρίως θετικά επίπεδα, με ελαφρά μεγαλύτερη ετερογένεια στάσεων. Αντίστοιχες τιμές καταγράφονται για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας (Μ.Ο.=3,94) και τη συνολική βελτίωση του σχολικού κλίματος (Μ.Ο.=3,98). Σε λειτουργικό επίπεδο, η συνεργασία μαθητών γενικής τάξης–ΖΕΠ αποτιμάται χαμηλότερα (Μ.Ο.=3,83), ενώ η μείωση κοινωνικού αποκλεισμού (Μ.Ο.=3,94) διατηρείται σε μέτρια θετικά επίπεδα. Η μείωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων εμφανίζει χαμηλότερο μέσο (Μ.Ο.=3,75) και τη μεγαλύτερη διασπορά, αντανακλώντας διαφοροποιημένες εμπειρίες μεταξύ σχολικών μονάδων. Συνολικά, αναδύεται σταθερή θετική τάση, εντονότερη στην ακαδημαϊκή διάσταση και στο σχολικό κλίμα, με σαφή περιθώρια βελτίωσης ως προς τη συμπερίληψη, τη συνεργασία και την ισότητα αποτελεσμάτων. *(βλ. Πίνακα 1)*

| **Θεματική ενότητα** | **Δείκτης** | **Μέσος όρος (Μ.Ο.)** | **Τυπ. απόκλιση (Τ.Α.)** |
|---|---|---|---|
| Μαθησιακά & Συμπερίληψη | Βελτίωση μαθησιακών επιδόσεων ευάλωτων μαθητών | 4,10 | 0,76 |
| | Κοινωνική ένταξη/συμπερίληψη | 3,87 | 0,90 |
| | Κλίμα σεβασμού | 3,92 | 0,83 |
| | Προώθηση πολυπολιτισμικότητας | 3,94 | 0,94 |
| | Συνολική βελτίωση σχολικού κλίματος | 3,98 | 0,93 |
| | Συνεργασία μαθητών γενικής τάξης-ΖΕΠ | 3,83 | 0,85 |
| | Μείωση κοινωνικού αποκλεισμού | 3,94 | 0,90 |
| | Μείωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων | 3,75 | 1,01 |
| Αντίκτυπος σε μαθητές ΖΕΠ | Ακαδημαϊκή πρόοδος μαθητών ΖΕΠ | 4,01 | 0,84 |
| | Ψυχολογική/κοινωνική υποστήριξη μαθητών ΖΕΠ | 3,51 | 0,97 |
| | Θετική στάση προς το σχολείο (μαθητές ΖΕΠ) | 3,74 | 0,96 |
| | Γλωσσική/πολιτισμική κατανόηση χώρας υποδοχής | 3,77 | 1,02 |
| | Αίσθηση ασφάλειας/υποστήριξης | 3,91 | 0,92 |

**Πίνακας 1. Μαθησιακά αποτελέσματα, συμπερίληψη και αντίκτυπος σε μαθητές ΖΕΠ**

## 5.2. Αντίκτυπος στους μαθητές των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ

Όπως φαίνεται στον *Πίνακα 1*, η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών των ΖΕΠ αποτιμήθηκε θετικά (Μ.Ο.=4,01), υποδηλώνοντας σαφή αλλά όχι ισχυρή θετική στάση. Αντίθετα, η πρόσβαση σε ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη κατέγραψε χαμηλότερο μέσο (Μ.Ο.=3,51), με ουδέτερη προς ήπια θετική αποτίμηση, αναδεικνύοντας ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης. Ανάλογες τιμές προέκυψαν για την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο (Μ.Ο.=3,74) και την κατανόηση γλώσσας και πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Μ.Ο.=3,77), που φανερώνουν μέτρια θετική αποδοχή. Η αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης καταγράφηκε υψηλότερα (Μ.Ο.=3,91), αποτυπώνοντας σταθερότερη θετική στάση. Συγκεντρωτικά, οι ΖΕΠ συμβάλλουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών, με ορισμένα πεδία να απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις.

## 5.3. Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ μαθητών ΖΕΠ και γενικής τάξης

Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής συνείδησης στους μαθητές της γενικής τάξης αποτιμήθηκε με Μ.Ο.=3,52, ενώ η ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με Μ.Ο.=3,53 *(Πίνακας 2)*. Η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα μετανάστευσης καταγράφηκε χαμηλότερα (Μ.Ο.=3,34), αντανακλώντας κυρίως ουδέτερη στάση. Ελαφρώς υψηλότερη θετική αποτίμηση εμφανίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό πολιτισμικών διαφορών (Μ.Ο.=3,65). Καταληκτικά, διαφαίνεται μερική ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με ανάγκη περαιτέρω συστηματικής καλλιέργειας πολυπολιτισμικών στάσεων, ιδιαίτερα στους μαθητές της γενικής τάξης.

| Θεματική ενότητα | Δείκτης | Μέσος όρος (Μ.Ο.) | Τυπ. απόκλιση (Τ.Α.) |
|---|---|---|---|
| Σχέσεις ΖΕΠ - Γενικής Τάξης | Ενσυναίσθηση & κοινωνική συνείδηση (γενική τάξη) | 3,52 | 0,92 |
| | Διαπολιτισμικές δεξιότητες (γενική τάξη) | 3,53 | 1,00 |
| | Ευαισθητοποίηση σε ζητήματα μετανάστευσης | 3,34 | 1,01 |
| | Κατανόηση/σεβασμός πολιτισμικών διαφορών | 3,65 | 0,98 |
| Επαγγελματική ανάπτυξη & κλίμα | Νέες διδακτικές δεξιότητες | 4,07 | 0,96 |
| | Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών | 3,75 | 1,03 |
| | Επικοινωνιακές δεξιότητες | 3,47 | 1,08 |
| | Στήριξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα | 4,20 | 0,71 |
| | Κατανόηση ψυχοκοινωνικών αναγκών μαθητών | 4,28 | 0,69 |
| | Πολιτισμική/κοινωνική ευαισθησία εκπαιδευτικών | 3,80 | 1,00 |
| | Κλίμα συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων | 3,99 | 0,94 |

**Πίνακας 2. Σχέσεις ΖΕΠ- Γενικής τάξης και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

## 5.4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και σχολικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τη συμμετοχή τους στις ΖΕΠ ως παράγοντα ενίσχυσης επαγγελματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, αλλά και βελτίωσης του συνεργατικού σχολικού κλίματος. Καταγράφονται υψηλοί μέσοι όροι για νέες διδακτικές δεξιότητες (Μ.Ο.=4,07), στήριξη μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Μ.Ο.=4,20) και κατανόηση ψυχοκοινωνικών αναγκών (Μ.Ο.=4,28). Το κλίμα συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων αποτιμάται θετικά (Μ.Ο.=3,99), ενώ η γενικότερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ενισχύεται (Μ.Ο.=3,75). Όπως φαίνεται στον *Πίνακα 2*, η πολιτισμική και κοινωνική ευαισθησία παρουσιάζεται μετρίως βελτιωμένη (Μ.Ο.=3,80) και οι επικοινωνιακές δεξιότητες ουδέτερη προς θετική μεταβολή (Μ.Ο.=3,47). Όπως φαίνεται από τα προηγούμενα, οι ΖΕΠ λειτουργούν ως μηχανισμός ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

## 5.5. Σχέσεις με γονείς και τοπική κοινότητα

Η λειτουργία των ΖΕΠ συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου ως χώρου συμπερίληψης (Μ.Ο.=4,14) και στη μείωση της σχολικής διαρροής, η οποία αποτιμήθηκε ιδιαίτερα θετικά (Μ.Ο.=4,26). Η συνεργασία σχολείου–τοπικής κοινότητας καταγράφηκε θετική αλλά όχι ισχυρή (Μ.Ο.=3,95), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Συνολικά, τα δεδομένα αναδεικνύουν την ενδυνάμωση των σχέσεων σχολικής μονάδας, γονέων και κοινότητας ως κρίσιμο παράγοντα βιωσιμότητας και επιτυχίας του προγράμματος.

| Θεματική ενότητα | Δείκτης | Μέσος όρος (Μ.Ο.) | Τυπ. απόκλιση (Τ.Α.) |
|---|---|---|---|
| Σχέσεις με γονείς & κοινότητα | Εικόνα σχολείου ως συμπεριληπτικού | 4,14 | 0,76 |
| | Μείωση σχολικής διαρροής | 4,26 | 0,77 |
| | Συνεργασία σχολείου-τοπικής κοινότητας | 3,95 | 0,90 |
| Ευρύτερος αντίκτυπος | Προώθηση ποικιλομορφίας ως θετικού χαρακτη ριστικού | 3,91 | 0,92 |
| | Ανεκτικότητα & ισότητα | 3,91 | 0,91 |
| | Φήμη σχολείου ως χώρου ένταξης | 3,91 | 1,00 |

**Πίνακας 3. Σχέσεις με γονείς /κοινότητα και ευρύτερος αντίκτυπος**

## 5.6. Ευρύτερος Αντίκτυπος στη Σχολική Κοινότητα

Η προώθηση της ποικιλομορφίας ως θετικού στοιχείου του σχολικού περιβάλλοντος αποτιμήθηκε με Μ.Ο.=3,91, τιμή που επαναλαμβάνεται για την ανεκτικότητα, την ισότητα και τη φήμη του σχολείου ως χώρου ένταξης και συμπερίληψης. Τα ευρήματα υποδηλώνουν θετική, αλλά όχι ισχυρή στάση. Συνολικά, οι ΖΕΠ συμβάλλουν στη διαμόρφωση ανοικτού, συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, ενισχύοντας τον πολιτισμικό και κοινωνικό ρόλο της σχολικής κοινότητας. *(βλ. Πίνακα 3).*

Η ανάλυση με τον συντελεστή Spearman *(βλ. Πίνακα 4)* ανέδειξε ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ κρίσιμων διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας, όπως η κοινωνική ένταξη, το κλίμα συμπερίληψης και η πολυπολιτισμική αποδοχή. Μέτριες έως ισχυρές σχέσεις καταγράφηκαν με το αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης, ενώ μέτριες θετικές συσχετίσεις συνδέουν την κοινωνική ένταξη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται και στον πίνακα, αναδεικνύουν ένα συνεκτικό πλέγμα διαστάσεων που αλληλοενισχύονται, συμβάλλοντας στη συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας.

| Ζεύγος διαστάσεων | Spearman ρ | Σημείωση |
|---|---|---|
| Κοινωνική ένταξη ↔ Κλίμα συμπερίληψης | 0,82 | Ισχυρή θετική |
| Κλίμα συμπερίληψης ↔ Πολυπολιτισμικότητα/Αποδοχή | 0,75 | Ισχυρή θετική |
| Κοινωνική ένταξη ↔ Πολυπολιτισμικότητα/Αποδοχή | 0,70 | Ισχυρή θετική |
| Κλίμα συμπερίληψης ↔ Ασφαλές/υποστηρικτικό περιβάλλον | 0,65-0,68 | Μέτρια-ισχυρή |
| Πολυπολιτισμικότητα/Αποδοχή ↔ Ασφαλές/υποστηρικτικό περιβάλλον | 0,65-0,68 | Μέτρια-ισχυρή |
| Κοινωνική ένταξη ↔ Αποδοχή διαφορετικότητας | 0,55-0,58 | Μέτρια θετική |
| Κοινωνική ένταξη ↔ Μείωση σχολικής διαρροής | 0,55-0,58 | Μέτρια θετική |

**Πίνακας 4. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ διαστάσεων σχολικής κουλτούρας.**

## 6. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν άμεσες και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης. Ως προς τη σχολική κουλτούρα (ΕΕ1), η λειτουργία των ΖΕΠ ενισχύει την αποδοχή της ποικιλομορφίας, την κοινωνική ένταξη και τη συνοχή, βελτιώνοντας τη φήμη του σχολείου ως συμπεριληπτικού οργανισμού. Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών (ΕΕ2), καταγράφεται ουσιαστική βελτίωση, με ελαφρώς χαμηλότερους μέσους όρους στις μεταβλητές κοινωνικής ένταξης και κλίματος σεβασμού. Για τις κοινωνικοσυναισθηματικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες (ΕΕ3), τα επίπεδα είναι ουδέτερα/μέτρια, δείχνοντας ανάγκη περαιτέρω ενδυνάμωσης και υποδεικνύοντας ανάγκη οριζόντιων παρεμβάσεων σε επίπεδο «όλου σχολείου». Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και τις συνεργασίες των εκπαιδευτικών (ΕΕ4), η συμμετοχή στις ΖΕΠ λειτουργεί ενδυναμωτικά (νέες διδακτικές δεξιότητες, καλύτερη στήριξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών) και βελτιώνει το κλίμα συνεργασίας, με περιθώρια περαιτέρω προόδου. Τέλος, ως προς τις σχέσεις σχολείου–κοινότητας (ΕΕ5), βελτιώνεται η δημόσια εικόνα και μειώνεται η σχολική διαρροή, ενώ απαιτείται διεύρυνση και εμβάθυνση συνεργασιών με συστηματική ενεργοποίηση τοπικών δικτύων και διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών.

Η θετική συμβολή των ΖΕΠ στην κοινωνική ένταξη και στο κλίμα αποδοχής συντονίζεται με τον Banks (2015), ο οποίος αναδεικνύει τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα ως θεμέλιο μιας δημοκρατικής, συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας· Συναφώς, διεθνείς και ευρωπαϊκές εκθέσεις επισημαίνουν ότι οι δομές υποδοχής και γλωσσικής στήριξης ενισχύουν την ισότητα και τη συμμετοχή, υπό την προϋπόθεση ότι εντάσσονται σε συστημικές πολιτικές συμπερίληψης (Eurydice, 2025, OECD, 2023, UNESCO, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, πρόσφατες κανονιστικές πράξεις και εγκύκλιοι για τις ΖΕΠ επιβεβαιώνουν τη στόχευση σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και άλλες ευαλωτότητες, με έμφαση στη γλωσσική επάρκεια και την ομαλή ένταξη (ΥΑ 131024/Δ1/2016, εγκ. Φ1/49468/Δ1/07-05-2025).

Η βελτίωση μαθησιακών επιδόσεων και ο μετριασμός των ανισοτήτων εναρμονίζονται με τη διττή λειτουργία της εκπαίδευσης κατά Bourdieu & Passeron (1990) — αναπαραγωγική ή μετασχηματιστική — καθώς και με την έμφαση του Coleman στο κοινωνικό κεφάλαιο ως κρίσιμο παράγοντα που αναπτύσσεται στις σχέσεις σχολείου–οικογένειας–κοινότητας (Coleman et al., 1966). Η διεθνής βιβλιογραφία για πολιτικές ισότητας δείχνει ότι οι στοχευμένες παρεμβάσεις (γλωσσική ενίσχυση, πρόσθετοι πόροι σε σχολεία μειονεκτικών περιοχών) συνδέονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bourdieu & Passeron, 1990, Coleman et al., 1966), ειδικά όταν συνοδεύονται από επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών και μηχανισμούς παρακολούθησης (OECD, 2012, 2018). Τα ευρήματα συγκλίνουν με τεκμηρίωση ότι οι συμπεριληπτικές πολιτικές έχουν μετασχηματιστικό ρόλο όταν πλαισιώνονται από στοχευμένη υποστήριξη και σχολικές πρακτικές που διευρύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, OECD, 2023, UNESCO, 2020). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν η διδασκαλία είναι πολιτισμικά ανταποκρινόμενη και διαφοροποιημένη (Gay, 2010).

Αντίρροπα, έχει τεκμηριωθεί ότι οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις παράγουν περιορισμένο αντίκτυπο όταν εφαρμόζονται αποσπασματικά και χωρίς ολιστική στρατηγική αλλαγής κουλτούρας (Tett & Macleod, 2020, Ball, 1994). Τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη για συντονισμένη πολιτική, επαρκείς πόρους και διαρκή επαγγελματική μάθηση — προϋποθέσεις που η διεθνής πολιτική τεκμηρίωση κρίνει ως αναγκαίες για βιώσιμες βελτιώσεις. (Tett, 2001, Tett & Macleod, 2020, Ball, 1994, OECD, 2012).

Κριτικά, η χαμηλότερη επίδοση στη διασύνδεση σχολείου–κοινότητας αναδεικνύει ανάγκη

συστηματικής, πολυεπίπεδης εμπλοκής γονέων και τοπικών φορέων, στη βάση ερευνητικά τεκμηριωμένων πλαισίων συνεργασίας (Epstein, 2018, Stefanski, Valli, & Jacobson, 2016, OECD, 2012). Οι «μέτρια υψηλές» μέσες τιμές ικανοποίησης/θετικότητας υποδηλώνουν την ανθεκτικότητα θεσμικών–πολιτισμικών δομών (Ball, 1994) και άρα την ανάγκη μακροχρόνιου σχεδιασμού και παρακολούθησης με δείκτες κουλτούρας και κλίματος. (Epstein, 2018, Stefanski et al., 2016, OECD, 2012, Ball, 1994).

Συνολικά, οι ΖΕΠ αποτυπώνουν θετικό ίχνος στη σχολική κουλτούρα — ακαδημαϊκή πρόοδο, ένταξη, πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη — εφόσον ενσωματώνονται σε στρατηγική «ολόκληρου σχολείου». Προκρίνεται η θεσμοθέτηση υποχρεωτικής, συνεχούς επιμόρφωσης στη διαφοροποιημένη και διαπολιτισμική διδασκαλία, η ενίσχυση των συνεργατικών δικτύων σχολείου–γονέων–κοινότητας και η σταθερή χρηματοδότηση/παρακολούθηση της λειτουργίας ΖΕΠ. Τα ανωτέρω συνάδουν με την ελληνική κανονιστική βάση και τις διεθνείς συστάσεις. (Gay, 2010, Hargreaves & Fullan, 2012, Eurydice, 2025, ΥΠΑΙΘ, 2016/2025, OECD, 2023).

## 7. Πρακτικές προτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσα από την έρευνα αναδύονται προτάσεις βελτίωσης του θεσμού των ΖΕΠ αλλά και προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης. Προτείνεται, λοιπόν, η ενίσχυση της σχολικής–κοινωνικής διασύνδεσης μέσω θεσμοθετημένων μηχανισμών συμμετοχής γονέων και τοπικών φορέων, στο πνεύμα του μοντέλου της Epstein (2018). Η υλοποίηση ολιστικών, πολυεπίπεδων παρεμβάσεων—στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο—οφείλει να πλαισιώνεται από συνεχείς διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, καθώς και από ολοκληρωμένες δομές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για μαθητές και οικογένειες, με έμφαση στις ευάλωτες ομάδες.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει ποιοτικές μελέτες εμπειριών μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, συγκρίσεις σχολείων με/χωρίς ΖΕΠ, καθώς και διαχρονικές αναλύσεις πορείας μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι μικτές μεθοδολογίες και ημιπειραματικοί σχεδιασμοί με δείκτες μάθησης, ένταξης και επαγγελματικής ανάπτυξης, για την τεκμηρίωση της μετασχηματιστικής αλλαγής και της βιωσιμότητας των παρεμβάσεων.

## 8. Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα μεθοδολογικών περιορισμών (μέγεθος/γεωγραφική συγκέντρωση δείγματος, αυτοαναφορικές μετρήσεις, πιθανές αποκλίσεις από αυστηρή τυχαιοποίηση). Η δυναμική και η εμπειρία των συμμετεχόντων ενδέχεται επίσης να επηρέασαν τις απαντήσεις, περιορίζοντας την εξωτερική εγκυρότητα.

## Βιβλιογραφία

Γόγολα, Α. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. *Έρκυνα, 22*, 120–134. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/diapolitismikotita/t21-03.pdf

*Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α' 163/21-09-2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις* (άρθρο 26: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). https://www.e-nomothesia.gr/katekpaideuse/n-3879-2010.html

Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2023). Η κουλτούρα του Ελληνικού δημόσιου σχολείου: προσπάθεια τυπολογικής κατάταξης με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευ-*

*ση, 12*(1), 118–146. https://doi.org/10.12681/hjre.32656

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *ΥΑ 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β' 2687/29-8-2016): Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)—Ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ*. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf (ypa.gov.gr)

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2025, 7 Μαΐου). *Φ1/49468/Δ1: Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ 2025–2026 (Α' φάση)*. https://dipe.mes.sch.gr/wp-content/uploads/2025/05/%CE%A4%CE%A5-%CE%96%CE%95%CE%A0-2025-2026-%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82-639146%CE%9D%CE%9A%CE%A0%CE%94-%-CE%9A%CE%A6%CE%9B.pdf

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157 (Taylor & Francis)

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203487563

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press. https://archive.org/details/educationreformc0000ball

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315622255

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203011430

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage. https://us.sagepub.com/en-us/nam/reproduction-in-education-society-and-culture/book203162 (us.sagepub.com)

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95–S120. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/228943

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. **ISBN** 978-1-5063-8670-6.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020, February 7). *Country information for Greece – Legislation and policy*. https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy (european-agency.org)

Eurydice. (2025, March 28). *Support measures for learners in early childhood and school education – Greece* (ενότητα ZEP/Reception Classes I–II). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education

(Eurydice)

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. https://eric.ed.gov/?id=ED510010

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2023). *School culture rewired: Toward a more positive and productive school for all* (2nd ed.). ASCD. https://www.ascd.org/books/school-culture-rewired-2nd-edition

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. https://eric.ed.gov/?id=ED530692

Khalifa, M. A. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard Education Press.

OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/02/equity-and-quality-in-education_g1g16956/9789264130852-en.pdf (OECD)

OECD. (2018). *Education for a bright future in Greece*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264298750-en

OECD. (2020). *Education policy outlook: Greece (No. 17)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-greece_c16b34fa/f10b95cf-en.pdf

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768.html

Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.

Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond involvement and engagement: The role of the family in school–community partnerships. *School Community Journal, 26*(2), 135–160. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124001.pdf

Tett, L., & Macleod, G. (2020). Enacting home–school partnerships. *Cambridge Journal of Education, 50*(6), 737–754. https://www.research.ed.ac.uk/files/136052715/Tett_Macleod2020CJEEnactingHomeSchoolPartnerships.pdf (research.ed.ac.uk)

Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2001). *From passive participants to active agents: The impact of critical reflection on educational outcomes*. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 458–473.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724

# Η επίδραση του νεο-φιλελευθερισμού στο δημόσιο σχολείο: Μια παγκόσμια ανασκόπηση

**Ιωάννης Α. Θεοδώρου,**
*Πανεπιστήμιο Κρήτης, gi.theodorou@gmail.com*
**Κωνσταντίνος Καρράς,**
*Πανεπιστήμιο Κρήτης, kgkarras@gmail.com*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο μετά-διδακτορικής έρευνας, κεντρικός άξονας της οποίας είναι η επίδραση των νέο-φιλελεύθερων πρακτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Στη θεωρητική αυτή ανασκόπηση μελετώνται επίσης ο βαθμός υιοθέτησης τέτοιων πρακτικών από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και οι εκπαιδευτικές πολιτικές εκείνες, οι οποίες, αν υιοθετηθούν, ενδέχεται να μετατρέψουν το ελληνικό δημόσιο σχολείο σε οιονεί αγορά (quasi market).

**Λέξεις-κλειδιά**: *Νέο-φιλελευθερισμός, ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, οιονεί αγορές.*

## 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες τρεις εκπαιδευτικές Ιδεολογίες-Παραδείγματα φαίνεται να ασκούν επιρροή στις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά τον κόσμο:

(α) *Το Προσανατολισμένο στην Αγορά Παράδειγμα,*

*(β) Το Προσανατολισμένο στο Κράτος Πρόνοιας Παράδειγμα,*

*(γ) Το Κοινοτικό Παράδειγμα* (Daun, 2015).

Σε πολλές χώρες, το *Προσανατολισμένο στην Αγορά Παράδειγμα* (The Market-Oriented Paradigm) κερδίζει σταδιακά διαρκώς και περισσότερο έδαφος. Λόγω αυτού, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, μία εκδοχή του Παραδείγματος της Αγοράς, αποτελεί πλέον παγκόσμια τάση, η οποία μπορεί να ταξινομηθεί σε έξι κύριες κατηγορίες:

(i) Ως κρατική μεταρρύθμιση (π.χ. Χιλή και Αγγλία),

(ii) ως μοντέλο εφαρμογής της στα σκανδιναβικά κράτη,

(iii) ως δυνατότητα επιλογής σχολείου στις Η.Π.Α,

(iv) ως εισαγωγή σε σχολεία χαμηλών διδάκτρων,

(v) ως συνεργασία ιστορικών δημόσιων-ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων (π.χ. Ολλανδία, Βέλγιο και Ισπανία),

(vi) ως μέσον αντιμετώπισης φυσικών καταστροφών (π.χ. Ιράκ) (Verger *et al*., 2016).

Ένα ιδιαίτερα προσφιλές μοντέλο ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης είναι οι οιονεί αγορές (quasi-markets) στην εκπαίδευση. Αυτές εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Οι γονείς θα είναι σε θέση να επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν για τα παιδιά τους.

Τα σχολεία θα μπορούν να έχουν ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στις αποφάσεις τους.

Η χρηματοδότηση των σχολείων θα παραμένει κρατική, θα εξαρτάται όμως από τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό. Κατά συνέπεια, εάν κάποιο σχολείο δεν επιλέγεται από τους γονείς θα διατρέχει τον κίνδυνο να κλείσει (Le Grand & Barlett, 1993).

### 1.1 Η συμβολή της παγκοσμιοποίησης στην επικράτηση του νεο-φιλελευθερισμού

Ως *παγκοσμιοποίηση* περιγράφεται η διαδικασία της ανταλλαγής ιδεών, προϊόντων, αλλά και κάθε μορφή ανθρώπινης αλληλεπίδρασης σε παγκόσμια κλίμακα. Η έναρξη χρονικά της παγκοσμιοποίησης είναι πεδίο διαμάχης μεταξύ των ερευνητών. Συγκεκριμένα, ορισμένοι την τοποθετούν πριν την ελληνορωμαϊκή περίοδο και άλλοι την προσδιορίζουν μετά την ανακάλυψη της Αμερικής (1492), ενώ κάποιοι ερευνητές θέτουν την έναρξή της στην εκπνοή του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου (1944). Συγκεκριμένα, οι τελευταίοι αυτοί τοποθετούν χρονικά την έναρξη της τον Ιούλιο του 1944 και ενόσω ακόμα μαίνονταν οι μάχες. Θεωρούν ως εναρκτήριο σημείο της παγκοσμιοποίησης τη συνάντηση των εκπροσώπων 44 χωρών στο Breton Woods στο New Hampshire των Η.Π.Α., όπου εκεί διαμόρφωσαν την ιδέα της δημιουργίας του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (International Monetary Fund), της Διεθνούς Τράπεζας για την Ανασυγκρότηση και την Ανάπτυξη (International Bank for Reconstruction and Development) με απώτερο στόχο την ευημερία και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών (Rivera, 2013).

Μια σημαντική επιρροή της παγκοσμιοποίησης στην οικονομία των εμπλεκομένων κρατών υπήρξε η μετάβασή τους από τον φιλελευθερισμό στον νέο-φιλελευθερισμό. Σύμφωνα με τον Foucault (2010) μια βασική διαφορά μεταξύ του φιλελευθερισμού και του νέο-φιλελευθερισμού είναι η μετάβαση της κοινωνίας από μια οικονομία ανταλλαγής (ως κοινωνική σχέση) σε μια οικονομία ανταγωνισμού (βασισμένο σε διαδικασίες εξατομίκευσης) (Foucault, 2010). Ειδικότερα,

ο νέο-φιλελευθερισμός περιλαμβάνει την ανασυγκρότηση όλων των κοινωνικών προβλημάτων σύμφωνα με τις ιδεολογίες της αγοράς, όπως αυτή εξαπλώθηκε μέσω του καπιταλισμού και της δυτικής κουλτούρας ζωής (Zajda 2014). Σύμφωνα με τους Motala και Vally (2014) στην εποχή του νέο-φιλελευθερισμού, το καπιταλιστικό σύστημα αντιμετωπίζει μια τριπλή πρόκληση: τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την εξάλειψη της φτώχειας και τη μείωση της ανισότητας. Ωστόσο, σε παγκόσμιο επίπεδο υιοθετείται ως κύριο αφήγημα ότι η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων θα επιτευχθεί μέσω των ατομικών δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια επιδιώκεται η εκπαίδευση των εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης (Motala et Vally, 2014).

## 2. Εκπαιδευτικές ιδεολογίες

Τις τελευταίες δεκαετίες τρεις εκπαιδευτικές Ιδεολογίες φαίνεται να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ωστόσο, οι Ιδεολογίες αυτές αποτελούν *ιδεοτύπους* κατά Weber, επομένως με αυτήν την καθαρότητα εμφανίζονται μόνο στη θεωρία. Πιο αναλυτικά:

**α) Η ιδεολογία προσανατολισμένη στην αγορά** (The Market-Oriented Paradigm). Οι υποστηρικτές της αγοράς (Hayek, 1960· Friedman, 1962) πιστεύουν στην ατομικότητα, με άλλα λόγια θεωρούν ότι το άτομο πρέπει να έχει την ελευθερία να επιλέξει από την αγορά το πιο συμφέρον. Κατά συνέπεια, δεν θα πρέπει να υπάρχει κανένας περιορισμός για το άτομο με εξαίρεση τους κανόνες της ίδιας της αγοράς. Αναφορικά με την εκπαίδευση, η αγορά επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές κυριολεκτικά ή μεταφορικά (metaphor). Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα εμπορεύσιμο αγαθό για το οποίο οι γονείς είναι πελάτες και οι ιδιοκτήτες του εκπαιδευτηρίου χρεώνουν με τη μορφή διδάκτρων το ποσό που θεωρούν ότι «κοστίζουν» οι παροχές τους. Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαίδευση λειτουργεί σαν να υπόκειται σε καθεστώς αγοράς, για αυτό και ονομάζεται «οιονεί αγορά» (quasi market). Στην τελευταία περίπτωση, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν όποιο σχολείο επιθυμούν (free choice) και σε πολλές περιπτώσεις, τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία λαμβάνουν κρατική επιχορήγηση (Daun, 2015).

Ειδικότερα οι οιονεί αγορές στην εκπαίδευση εμφανίζουν τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν για τα παιδιά τους.

Τα σχολεία δημόσια ή ιδιωτικά που ανήκουν στο συγκεκριμένο καθεστώς μπορούν να έχουν ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στις αποφάσεις τους.

Η χρηματοδότηση των σχολείων παραμένει κρατική, αλλά εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό. Κατ› επέκταση, εάν ένα σχολείο δεν επιλέγεται από τους γονείς κινδυνεύει να κλείσει (Le Grand & Barlett, 1993).

Υποστηρικτές του συγκεκριμένου τύπου σχολείου θεωρούν ότι τα σχολεία θα βελτιωθούν υπό την πίεση των γονέων, οι οποίοι μπορούν να επιλέξουν όποιο σχολείο επιθυμούν. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των σχολείων, που υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο, προχωρούν στην επιλογή ιδιαίτερα ικανών μαθητών (αφρόκρεμα - cream skimmed) αποκλείοντας τους άλλους μαθητές/τριες χωρίς απαραίτητα να βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς ως πελάτες κρίνουν με δύο κύρια κριτήρια την ποιότητα των σχολείων, το πρώτο είναι η μαθητική σύνθεση του σχολείου (οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών) και το δεύτερο είναι η επίδοση του σχολείου στις κρατικές εξετάσεις (large scale assessments) (Lauder & Hugues, 1999).

**β) Η ιδεολογία προσανατολισμένη στο κράτος πρόνοιας** (The Etatist-Welfarist-Oriented Paradigm). Το συγκεκριμένο Παράδειγμα έχει δεχτεί διάφορες επιρροές, μεταξύ των οποίων την οικονομική θεωρία του Κέυνς, τον μη επαναστατικό κλάδο του σοσιαλισμού, την πο-

λιτική πρόνοιας και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Παράδειγμα, ο ρόλος του κράτους εστιάζεται στην εξάλειψη ή τη μείωση των οικονομικοκοινωνικών ανισοτήτων που προκύπτουν από το καπιταλιστικό σύστημα. Λόγω αυτού, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κάλυψη όλων των αναγκών του ατόμου μέσω του κράτους πρόνοιας. Χώρες που υιοθετούν το συγκεκριμένο Παράδειγμα αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη την αποκέντρωση της εκπαίδευσης και δεν υιοθετούν τα εργαλεία της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (ανταγωνισμός σχολείων, χρηματοδότηση βάσει επίδοσης και αριθμού εγγραφών μαθητών κ.ά.). Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις η αποκέντρωση και η αυτονομία του σχολείου συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας (Daun, 2015).

**γ) Η Κοινοτική ιδεολογία** (The Communitarian Paradigm) ακολουθεί μια διαφορετική προσέγγιση από τις άλλες δύο ιδεολογίες. Ωστόσο, υπολείπεται των άλλων δύο, καθώς δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδο κράτους. Οι θιασώτες των σχολείων αυτών θεωρούν ότι υπάρχει ένα «κενό» μεταξύ του ατόμου και του κράτους και το κοινοτικό σχολείο δύναται να γεφυρώσει αυτό το χάσμα (Daun, 2015).

## 3. Η σταδιακή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης ως παγκόσμια τάση

Ο όρος της *ιδιωτικοποίησης* στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος, καθώς χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως. Συγκεκριμένα, υποδεικνύει

μέρος ή το σύνολο των παρακάτω:

α) Τον τρόπο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης (ιδιωτικά ή κρατικά ή συνδυασμός αυτών).

β) Τον φορέα λήψης των αποφάσεων για την εκπαίδευση (κρατικός φορέας ή ιδιωτική επιτροπή).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Whitty (2000) σύμφωνα με την οποία η έννοια της ιδιωτικοποίησης ενέχει και ιδεολογικά στοιχεία, τα οποία εννοιολογικά υπερβαίνουν τις οικονομικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, η έννοια της ιδιωτικοποίησης προσλαμβάνεται θετικά στη δημόσια σφαίρα, καθώς υπάρχει η πεποίθηση ότι θα πρέπει οι δημόσιες υπηρεσίες να λειτουργούν με τον επαγγελματισμό των ιδιωτικών εταιρειών (Manuel Souto-Otero, 2015).

Ο δρόμος προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει ακολουθήσει διάφορες διαδρομές. Σύμφωνα με τους Verger, Fontdevila και Zancajo, (2016) αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες έξι κατηγορίες:

### 3.1 Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ως κρατική μεταρρύθμιση στην Χιλή και την Αγγλία του Ηνωμένου Βασιλείου

Στο Ηνωμένο Βασίλειο και ειδικότερα στην Αγγλία, ο ιδιωτικός τομέας έχει αξιοσημείωτη εμπλοκή στη δημόσια εκπαίδευση. Ο αριθμός των χρηματοδοτούμενων από δημόσιους πόρους, αλλά διοικητικά ανεξάρτητων σχολείων, έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες και οι υπάρχουσες τάσεις δείχνουν ότι πρόκειται να αυξηθεί ακόμα περισσότερο (Exley, 2017).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά η περίπτωση της Χιλής, καθώς το εκπαιδευτικό μοντέλο της χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής από την Παγκόσμια Τράπεζα. Το μοντέλο αυτό υπάγεται στην κατηγορία των Οιονεί Αγορών (Quasi-Markets). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται ένα ανταγωνιστικό σχολείο βάσει του προγράμματος κουπονιών (voucher scheme), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς ως πελάτες θα επιλέγουν το σχολείο για τα παιδιά τους. Το 1982 εφαρμόστηκαν εξετάσεις μεγάλης κλίμακας για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήθηκε ότι οι γονείς θα μπορούν να επιλέγουν, βάσει των

επιδόσεων των σχολείων, αυτό που οι ίδιοι κρίνουν ως το πλέον κατάλληλο για τα παιδιά τους (Alarcon, 2017).

### 3.2 Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στα σκανδιναβικά κράτη·

#### 3.2.1 Η περίπτωση της Σουηδίας

Στη Σουηδία η ιδιωτικοποίηση των σχολείων προέκυψε στο πλαίσιο μιας κλιμακωτής διαδικασίας η οποία τέθηκε σε εφαρμογή από τη Σοσιαλδημοκρατική Παράταξη (1986-1991) αρχικά με πρόθεση την ενδυνάμωση των σχολείων και την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους και με απώτερο στόχο την αύξηση του εκλογικού της δυναμικού, κάτι που ωστόσο τελικά δεν συνέβη. Αντίθετα, δόθηκε η δυνατότητα στην ιδιωτική πρωτοβουλία να κινηθεί ακόμα πιο δυναμικά. Έτσι, ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων από 60 το 1993 αυξήθηκε σε 709 το 2009. Είναι αξιοσημείωτο ότι από το 2000 και έκτοτε οι εταιρείες που δραστηριοποιούνται σε επιχειρήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση θεωρούνται ως οι πιο επικερδείς στη Σουηδία και προσελκύουν επενδυτικά κεφάλαια από επενδυτικά ταμεία (funds) άλλων χωρών (Verger *et al.* 2017).

#### 3.2.2 Η περίπτωση της Δανίας

Στη Δανία οι εκάστοτε κυβερνήσεις απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να επιβάλλουν νέο-φιλελεύθερη ατζέντα στην εκπαίδευση. Ωστόσο, κατά τη δεκαετία 2001-2011, οπότε την κυβερνητική πολιτική ασκούσε ένας φιλελεύθερος συνασπισμός, ο οποίος με τις ψήφους της Δημοκρατικής Παράταξης επέτυχε να επιτρέψει στους γονείς την ελεύθερη επιλογή σχολείου. Μάλιστα, η Δημοκρατική Παράταξη δικαιολόγησε αυτήν την επιλογή, καθώς ερχόταν σε αντίθεση με την πρόσφατη ρητορική της, ότι με αυτόν τον τρόπο υπερασπίζεται το δημόσιο σχολείο, καθόσον εάν δεν είχαν οι γονείς το δικαίωμα να επιλέξουν σχολείο θα κατέφευγαν στα ιδιωτικά (Verger *et al.* 2017).

#### 3.2.3 Η περίπτωση της Νορβηγίας

Στη Νορβηγία, όπως και στις άλλες σκανδιναβικές χώρες, υπήρξε έντονη κριτική για τον ρόλο του κράτους πρόνοιας. Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη δεκαετία του 1990 η Σοσιαλδημοκρατική παράταξη εφάρμοσε μια σειρά μέτρων προς την κατεύθυνση της σταδιακής ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Παρά την ιδεολογική αντίθεση των δύο παρατάξεων (Δεξιάς και Σοσιαλδημοκρατικής), οι βουλευτές και των δύο φαίνεται να συμφωνούν με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, όπως είναι η λογοδοσία (accountability), η σχολική αυτονομία και η επαγγελματική σχολική διοίκηση (professional school leadership) (Verger *et al.* 2017).

#### 3.2.4 Η περίπτωση της Φινλανδίας

Η Φινλανδία αποτελεί εξαίρεση, όχι μόνο σε σύγκριση με τις άλλες σκανδιναβικές χώρες, αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα. Συγκεκριμένα, μολονότι η πλειονότητα των σχολείων είναι δημόσια, ωστόσο αυτά λειτουργούν με αυτονομία, όπως και οι δήμοι στους οποίους αυτά υπάγονται. Ωστόσο, η αυτονομία αυτή δεν έχει αποτελέσει εφαλτήριο για μια ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σε κανένα επίπεδο. Επίσης, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν σχολείο, όμως η επιλογή αυτή, πρέπει να εγκριθεί από τον αρμόδιο δήμο. Οι Φινλανδοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι καθολικό δικαίωμα και αποτελεί στοιχείο συνοχής των πολιτών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της νεότερης ιστορία της. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι οι εξαιρετικές επιδόσεις των μαθητών/τριών στις εξετάσεις της Pisa, την έχουν αναδείξει ως χώρα πρότυπο για τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ (Verger *et al.* 2017).

### 3.2.5 Η κλιμάκωση της ιδιωτικοποίησης: Η μεταρρύθμιση της επιλογής σχολείου (school choice reform) στις Η.Π.Α.

Η σταδιακή ιδιωτικοποίηση των σχολείων στις Η.Π.Α επιτεύχθηκε μέσω της στοχοποίησής τους. Προς τούτο, τεχνηέντως εξαπλώθηκε η άποψη ότι δήθεν τα δημόσια σχολεία εκπαιδευτικά αποτυγχάνουν καθώς και ότι οι γονείς περιορίζονται στις επιλογές τους σε αυτά τα σχολεία. Επομένως, προκειμένου οι γονείς να απεγκλωβιστούν, θα πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα επιλογής του σχολείου που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους. Η δυνατότητα επιλογής υποστηρίζεται μέσω κρατικών κονδυλίων που έχουν τη μορφή: των κουπονιών (vouchers), των σχολείων Κάρτερ (Charter) και πιστώσεις φόρων (tax credits). Η στρατηγική αυτή ονομάστηκε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ravitch, 2013).

Σύμφωνα με διάφορους θεωρητικούς της αριστεράς, υπάρχει ένας δόλιος σκοπός στην εκπαιδευτική αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των Η.Π.Α των τελευταίων τριάντα ετών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον John Bellamy Foster (2016) μέσω αυτών των μεταρρυθμίσεων επιδιώκονται τα εξής:

Η δημιουργία μιας εργατικής δύναμης της τάξης των χαρωπών ρομπότ (cheerful robots).

Η εξάλειψη κάθε κριτικής σκέψης από τις σχολικές αίθουσες.

Ο πλουτισμός της εκπαιδευτικής βιομηχανίας.

Η κατάργηση κάθε μορφής εκπαιδευτικής θητείας, και των εκπαιδευτικών σωματείων, ενώ αντίθετα θεσπίζεται η δυνατότητα διδασκαλίας από μη επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης μέσω των σχολείων Charter και άλλων συναφούς χαρακτήρα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Διευκόλυνση στην αύξηση των ιδιωτικών κερδών και της οικονομικής κερδοσκοπίας μέσω των κρατικών επιχορηγήσεων.

Συρρίκνωση της εκπαίδευσης για μεγάλα τμήματα των φτωχών πληθυσμών και των μειονοτήτων μέσω συστημάτων ποινών.

Μείωση των δημοκρατικών διαδικασιών στην εκπαίδευση με τη συμμετοχή ιδιωτικών εταιρειών.

Δημιουργία βάσεων δεδομένων με βιομετρικά στοιχεία τα οποία θα μπορούν να εκμεταλλευτούν εταιρείες.

Χειραγώγηση του πληθυσμού μέσω της πόλωσής του, βάσει φυλετικών και κοινωνικών κριτηρίων (Horsford, Scott & Anderson, 2018, σ.53).

### 3.2.6 Ιδιωτικοποίηση εκ των πραγμάτων (by default) σε χώρες χαμηλού εισοδήματος: Η αναγκαιότητα και η επέκταση των ιδιωτικών σχολείων με χαμηλά δίδακτρα

Σε διάφορες οικονομικά υποβαθμισμένες χώρες έχει εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο της δημιουργίας ιδιωτικών σχολείων με χαμηλά δίδακτρα. Ενδεικτικά αναφέρονται οι περιπτώσεις χωρών της υπό-Σαχάριας Αφρικής (Μαλάουι, Νιγηρία, Κένυα και Γκάνα), της Νότιας Ασίας (Ινδία και Πακιστάν), αλλά και της Νότιας Αμερικής (Περού). Τα ιδιωτικά σχολεία αυτά προέκυψαν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες ατόμων ή ομάδων με αποκλειστικό στόχο το κέρδος, και εδράζονται συνήθως στις περιοχές όπου και οι ίδιοι οι χορηγοί διαμένουν. Οι εμπλεκόμενοι επιχειρηματίες, μέσω της επιχειρηματικής τους κίνησης, υπονοούν εμμέσως ότι τα δημόσια σχολεία, λόγω της προσβασιμότητας σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, είτε θεωρούνται κατώτερα είτε

δεν πληρούν τις προσδοκίες των γονέων (ποιοτικά, θρησκευτικά και οικονομικοκοινωνικά) και, κατά συνέπεια, αποτελούν οικονομικά προσιτή εναλλακτική λύση. Μάλιστα, συχνά τα δίδακτρα καταβάλλονται ημερησίως και συνεπώς δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιωτικά σχολεία κύρους. Επίσης, η έλλειψη επίσημων στοιχείων καθιστά δυσχερή την εκτίμηση του αριθμού των σχολείων αυτών. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της Ινδίας, όπου οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί, και λόγω της θρησκείας τους, αλλά και για να αποφύγουν οικογένειες από χαμηλότερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα, επιλέγουν σχολεία αυτού του τύπου (Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016).

### 3.2.7 Η συνεργασία ιστορικών δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων: Η περίπτωση της Ολλανδίας, του Βελγίου και της Ισπανίας

Η Ολλανδία, το Βέλγιο και η Ισπανία έχουν μια σχετικά μακρά παράδοση ιδιωτικών σχολείων. Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στις χώρες αυτές προέκυψε αρχικά μέσω της ιδεολογικής σύγκρουσης μεταξύ εκκλησίας και κράτους. Βέβαια, αρωγός σε αυτό το εγχείρημα υπήρξε ο ιδιωτικός τομέας. Ειδικότερα, οι εκκλησιαστικοί και οι σύλλογοι πολιτών συνέβαλαν στη δημιουργία αντίστοιχου χαρακτήρα ιδιωτικών σχολείων. Η συναίνεση επιτεύχθηκε μέσω της σύμπραξης δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (public-private partnerships), στην οποία το κράτος συνέβαλε στην οικονομική στήριξη των ιδιωτικών αυτών σχολείων. Πρόσφατα, επαναλήφθηκε η ιδεολογική σύγκρουση μεταξύ των συντηρητικών και σοσιαλδημοκρατικών παρατάξεων στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού αυτήν τη φορά. Από αυτή τη σύγκρουση προέκυψε η επικράτηση των Οιονεί Αγορών (Quasi-Markets) για την εκπαίδευση (Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016).

### 3.2.8 Η περίπτωση της έκτακτης ανάγκης: Η ιδιωτικοποίηση του σχολείου ως μέσο αντιμετώπισης μιας καταστροφής

Σε διάφορα μέρη του κόσμου, η έκτακτη ανάγκη προέκυψε είτε λόγω φυσικής καταστροφής (π.χ. τυφώνας Κατρίνα στη Νέα Ορλεάνη το 2005, σεισμός στην Αϊτή το 2010) είτε λόγω πολεμικής σύρραξης (π.χ. Ελ Σαλβαντόρ και Ιράκ) και συνέβαλε στη διείσδυση του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση. Όλες οι προαναφερθείσες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι μια δημόσια παροχή μετά από μια καταστροφή μετατρέπεται σε ιδιωτική. Σύμφωνα με τον Harvey (2003) η διαδικασία αυτή μπορεί να ονομαστεί συσσώρευση μέσω αποστέρησης (accumulation by dispossession), όρος που έχει υιοθετηθεί διεθνώς (Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016).

## 4. Η ελληνική περίπτωση

Αναφορικά με την Ελλάδα, τα σχετικά στοιχεία εμφανίζουν μια δυναμική εισαγωγή των ιδιωτικών εξωχώριων συλλογικών επενδύσεων (funds) στην εξαγορά ελληνικών συμφερόντων ιδιωτικών σχολείων (Λακασάς, 2025). Σε συνέχεια της εισόδου αυτής, ψηφίστηκε μια σειρά νόμων ευνοϊκών για τα σχολεία αυτά, όπως, για παράδειγμα, η παροχή του International Baccalaureate στους αποφοίτους τους. Μέσω αυτού θα μπορούν να φοιτούν σε ελληνικά πανεπιστήμια χωρίς να δίνουν τις απαιτητικές εισαγωγικές εξετάσεις (Ελλάδα, 2025a). Στο γεγονός αυτό έρχεται να προστεθεί και η πρώτη σύμπραξη μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα με τη δημιουργία των Ωνάσειων Σχολείων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ελλάδα, 2025b). Η δημιουργία των σχολείων αυτών πραγματοποιήθηκε σε υφιστάμενες σχολικές μονάδες και κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες που φοιτούσαν έως τώρα, αλλά διέμεναν και στην περιοχή του σχολείου καλούνται, εφόσον δεν επιτύχουν ή δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στις απαιτητικές εισαγωγικές εξετάσεις, να μετακινηθούν σε όμορα σχολεία. Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα τα προαναφερθέντα συμβάλ-

λουν στη δημιουργία ενός απαιτητικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα αυξήσει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες του πιο ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.

## 5. Συζήτηση

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει εμφατικά τη σταδιακή επικράτηση των μεθόδων του νέο-φιλελευθερισμού στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. Ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης της κάθε χώρας, η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης δεν αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά συστημική διαδικασία που λαμβάνει διαφορετικές μορφές σε συνάρτηση πάντα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εκάστοτε χώρας. Ενδεικτικά παραδείγματα προερχόμενα από το έργο των Verger, Fontdevila και Zancajo (2016) είναι:

(i) λόγω επιρροής της εκκλησίας (Βέλγιο, Ολλανδία και Ισπανία),

(ii) ως αποτέλεσμα μια φυσικής καταστροφής ή πολέμου (Ιράκ κ.ά.), (iii) εκ των πραγμάτων (by default) σε χώρες χαμηλού εισοδήματος (Μαλάουι, Πακιστάν κ.ά.),

(iv) ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Η.Π.Α.) και

(v) λόγω επικράτησης του νέο-φιλελευθερισμού (Χιλή κ.ά.).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι συνέπεια της μεταστροφής της πολιτικής των χωρών από κράτη κοινωνικής πρόνοιας σε κράτη που λειτουργούν με την ιδεολογία της αγοράς, δηλαδή τον ανταγωνισμό και τις ατομικές δεξιότητες (Zajda 2014). Στο ίδιο πνεύμα είναι το έργο του Foucault, όπου διαφαίνεται ότι ο νέο-φιλελευθερισμός αναδιατυπώνει την έννοια της κοινωνίας ως οικονομίας ανταγωνισμού, μετατρέποντας τον πολίτη σε «επιχειρηματία του εαυτού», ενώ ο Harvey (2003) αναλύει τη διαδικασία αυτή ως «συσσώρευση μέσω αποστέρησης» (accumulation by dispossession), όπου δημόσια αγαθά, όπως η εκπαίδευση, μετατρέπονται σε εμπορεύματα. Κατά συνέπεια, οι νέο-φιλελεύθερες πολιτικές οδηγούν σε ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων (Manuel Souto-Otero, 2015).

Τέλος, αναφορικά με την ελληνική περίπτωση, αρχίζει σταδιακά να διαφαίνεται μια δυναμική είσοδος ιδιωτικών επενδυτικών κεφαλαίων (funds) στην ως τώρα ελληνικών συμφερόντων ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ η πρώτη σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα με τη δημιουργία των Ωνάσειων Σχολείων, αλλά και η εισαγωγή διεθνών προγραμμάτων, όπως το International Baccalaureate, αποτελούν ενδείξεις υιοθέτησης νέο-φιλελεύθερων πρακτικών. Τα προαναφερθέντα ενδέχεται να συμβάλουν σε έναν περαιτέρω κοινωνικό διαχωρισμό και να υπονομεύσουν τον δημόσιο και καθολικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

Alarcón C. (2017). Class Isolation: Examining Private Schools in Chile In Private Schools and School Choice in Compulsory Education. (Ed.) Koinzer, T., Nikolai R., Waldow F. Springer.

Daun, H. (2015) Globalisation, Hegemony and Education Policies In *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* Zajda J. (Ed.) (17-32). London: Springer.

Exley S. (2017). A Country on Its Way to Full Privatisation? Private Schools and School Choice in England. *In Private Schools and School Choice in Compulsory Education*. Koinzer T., Nikolai R., Waldow F. (Ed). Springer: Wiesbaden, Germany.

Foucault, M. (2010). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979* (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press.

Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press.

Hayek, F. A. (1960). *The constitution of liberty*. University of Chicago Press.

Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2018). *The politics of education policy in an era of inequality: Possibilities for democratic schooling*. Routledge.

Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Open University Press.

Le Grand, J., & Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. Macmillan.

Manuel Souto-Otero, M. (2015). *Privatization and education policy: Ideological debates and empirical evidence*. Comparative Education Review, 59(2), 233–256. 10.1007/978-1-137-28798-4

Motala, S., & Vally, S. (2014). *Education, economy and society*. Unisa Press.

Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Alfred A. Knopf.

Rivera I. S. (2013): Globalization (323-227). In *Sociology of education A to Z* Ainsworth J. (Ed.) Sage: Los Angeles.

Souto-Otero, M. (2015). *Who Benefits from EU Policy-Making in Education? The European Commission and the Privatization of Education Policy.* In M. Souto-Otero (Ed.), *Evaluating European Education Policy-Making* (σελ. 166-182). Palgrave Macmillan.

Souto-Otero, M. (2015). *European Policy-Making in Education and Training: Between Institutional Legitimization and Policy Privatization.* In M. Souto-Otero (Ed.), *Evaluating European Education Policy-Making* (σελ. 1-24). Palgrave Macmillan.

Souto-Otero, M. (2019). *Private companies and policy-making: Ideological repertoires and concealed geographies in the evaluation of European education policies. European Educational Research Journal*, 18(1), 34-53. https://doi.org/10.1177/1474904118804745

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). *Global education reforms and the new management of education*. Oxford Studies in Comparative Education.

Zajda, J. (2014). *Globalization, ideology and education policy reforms*. Springer.

**Πηγή ιστοσελίδων**

Ελλάδα. (2025a). *Κοινή Υπουργική Απόφαση 22076/Δ6/2025 – Υλοποίηση δράσης «Διεθνές Απολυτήριο σε Δημόσια Λύκεια»* [ΦΕΚ Β' 920/4-3-2025]. Εθνικό Τυπογραφείο.

Ελλάδα. (2025b). *Νόμος 5174/2025 – Ίδρυση και λειτουργία των Ωνασείων Σχολείων και άλλες διατάξεις* [ΦΕΚ Α' 15/30-1-2025]. Εθνικό Τυπογραφείο.

Λακασάς, Α. (2025, 7 Απριλίου). *Γιατί τα funds αγάπησαν τα ελληνικά σχολεία;* Η Καθημερινή.

# Μικροπολιτικές σχολείων και εκπαιδευτική συμπερίληψη στις νέες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης

**Σοφία Κουτσιούρη,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, koutsiourisofia@gmail.com*

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, αν και οι λόγοι (discourses) της αγοράς εισέρχονται δυναμικά στο ελληνικό σχολείο διαμορφώνοντας σταδιακά ένα νέο εκπαιδευτικό συγκείμενο, παρατηρείται ότι συχνά συναρθρώνονται στα τοπικά πλαίσια με τον λόγο της συμπερίληψης (inclusion), προκαλώντας ανταποκρίσεις που αξίζει να διερευνηθούν. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται δεδομένα μιας μελέτης περίπτωσης τριών δημόσιων Γυμνασίων του κέντρου της Αθήνας. Με βάση τα δεδομένα από 20 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, μελετώνται: α. οι μικροπολιτικές των σχολείων για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών τους, β. οι λόγοι που τις ρυθμίζουν, και γ. οι δυνητικές επιπτώσεις των συγκεκριμένων μικροπολιτικών στη διαδικασία της συμπερίληψης. Για τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας αξιοποιούνται η έννοια της «πολιτικής», όπως αναπτύχθηκε στο έργο του Ball και των συνεργατών του. Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι, καθώς τα σύνορα μεταξύ της αγοράς και του πεδίου της εκπαίδευσης μετατοπίζονται, τα δύο σχολεία με μαθητικό πληθυσμό από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αναπτύσσουν μικροπολιτικές συμπερίληψης ρυθμιζόμενες από παραλλαγές του λόγου της επιτελεστικότητας (performativity). Αντίθετα, οι μικροπολιτικές του τρίτου σχολείου, με τον πιο κοινωνικά μειονεκτούντα μαθητικό πληθυσμό, ρυθμίζονται από μια παραλλαγή του λόγου της συμπερίληψης που προωθεί μια «θεραπευτική κουλτούρα». Και στις δύο περιπτώσεις εγείρονται σοβαρά ερωτήματα για τον βαθμό προώθησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

**Λέξεις-κλειδιά**: *μικροπολιτικές σχολείων, συμπερίληψη, επιτελεστικότητα, θεραπευτική κουλτούρα*

## 1. Εισαγωγή

Η διακίνηση και η ηγεμονία του λόγου (discourse) της επιτελεστικότητας (performativity) στο σύγχρονο πεδίο της εκπαίδευσης έχουν μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αντιλαμβάνονται την εργασία τους (Ball, 2003). Τα τελευταία χρόνια, λόγοι και πρακτικές της αγοράς (π.χ. πρακτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων, αυξανόμενος ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, διείσδυση μη δημόσιων φορέων στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης) εισέρχονται δυναμικά στο παραδοσιακά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνοντας ένα νέο συγκείμενο (Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti, & Kourou, 2016, Koutsiouri, Antoniou, & Tsatsaroni, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο έχουν αναδείξει ότι τα τελευταία χρόνια οι αρχές από το πεδίο της οικονομίας «τείνουν να αποικίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (Sifakakis et al., 2016: 59). Οι λόγοι που νομιμοποιούν τις μεταρρυθμίσεις συναρθρώνονται γύρω από τις έννοιες της ποιότητας, της καινοτομίας, της αριστείας και της αξίας «του να είναι (κανείς) ενεργός, παραγωγικός και ανταγωνιστικός» (Tsatsaroni, Sifakakis, & Sarakinioti, 2015: 514). Γενικότερα, οι συγκεκριμένες έρευνες καταδεικνύουν τον σταδιακό μετασχηματισμό και την υβριδοποίηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των νέων συνθηκών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (επαγγελματικές ταυτότητες που αρχίζουν να προσανατολίζονται προς τις αρχές της αγοράς). Οι νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης διακινούνται από ποικίλους φορείς, οι οποίοι έχουν καταλάβει το πεδίο της επιμόρφωσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Koutsiouri et al., 2021). Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στη σχολική εκπαίδευση της χώρας μας ανιχνεύεται μια σταδιακή αλλαγή των αρχών της ως ανταπόκριση στις ευρωπαϊκές πολιτικές (Τσατσαρώνη, Κουτσιούρη, Βογοπούλου & Choi, 2021).

Όπως παρατηρούν κάποιοι σύγχρονοι ερευνητές (π.χ. Hardy & Woodcock, 2015), οι λόγοι της αγοράς συχνά συνυπάρχουν με λόγους της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης, γεγονός που αυξάνει την πολυπλοκότητα της πραγμάτωσης των πολιτικών συμπερίληψης στα τοπικά σχολικά περιβάλλοντα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) είναι ένα περίπλοκο και αμφισβητούμενο «μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της ύστερης νεωτερικότητας», με προβληματικές πραγματώσεις εντός και μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011: 29). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, παρά τις αμφισβητούμενες εννοιολογήσεις του όρου και την πολυπλοκότητα των πραγματώσεων των σχετικών πολιτικών, τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες οι λόγοι της συμπερίληψης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης έχουν γίνει κυρίαρχοι σε υπερεθνικό επίπεδο, καθώς διακινούνται από υπερεθνικούς φορείς (π.χ. τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, την UNESCO και την Ευρωπαϊκή Ένωση). Αν και στα πιο πρόσφατα κείμενα των εν λόγω φορέων οι λόγοι της συμπερίληψης συχνά συνδέονται με μια πιο ανθρωπιστική ατζέντα (συναρθρώνονται με τους λόγους της ισότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αειφορίας κ.ά.) (Xiaomin & Auld, 2020), ουσιαστικά δεν αναιρούν τον διαχρονικό προσανατολισμό των συγκεκριμένων φορέων προς το όραμα μιας εκπαίδευσης που εξυπηρετεί κατεξοχήν την ανάγκη για «εκσυγχρονισμό», οικονομική μεγέθυνση και κεφαλαιακή συσσώρευση (Robertson, 2022).

Οι λόγοι της συμπερίληψης διαπερνούν και το ελληνικό εθνικό πλαίσιο και επασυναρθρώνονται στην αρένα της πολιτικής και στο δημόσιο πεδίο. Ωστόσο, οι ελληνικές πολιτικές για την εκπαιδευτική συμπερίληψη έχουν αποδειχθεί αποσπασματικές και εστιαζόμενες σε συγκεκριμένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Τάξεις Υποδοχής, Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Με αυτή την υποκείμενη λογική, οι πολιτικές αποφάσεις ουσιαστικά εμφυτεύουν μια διαχωριστική

αντίληψη για τις ευάλωτες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, υπονομεύοντας, εν τέλει, τη συμπερίληψή τους. Πρόσφατα, η επιδίωξη της συμπερίληψης όλων των ομάδων μαθητών/τριών αποτέλεσε βασική αρχή των νέων προγραμμάτων σπουδών που εκπόνησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021). Στα νέα προγράμματα σπουδών, η διαφορετικότητα προβάλλεται είτε ως ζήτημα/πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης, είτε ως στοιχείο, το οποίο, αν δεν μπορεί να επιλυθεί ή να αντιμετωπιστεί, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μαθησιακή εμπειρία για τους μη διαφορετικούς.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης τριών δημόσιων Γυμνασίων του κέντρου της Αθήνας, τα οποία λειτουργούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης. Με βάση τα δεδομένα από 20 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, μελετώνται: α. οι μικροπολιτικές των σχολείων για τη συμπερίληψη (inclusion) του μαθητικού πληθυσμού τους, β. οι λόγοι που τις ρυθμίζουν, και γ. οι δυνητικές επιπτώσεις των συγκεκριμένων μικροπολιτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών.

Για τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας αξιοποιούνται η έννοια της (μικρο-) πολιτικής ((micro-)policy), όπως αναπτύχθηκε στο έργο του St. Ball και των συνεργατών του, η οποία θα παρουσιαστεί αδρομερώς στην επόμενη ενότητα.

## 1.1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο πρώιμο έργο του ο Ball (1993) εισήγαγε την προσέγγιση της πολιτικής ως κειμένου και ως λόγου (discourse). Η έννοια της πολιτικής ως κειμένου αντιμετωπίζει τις πολιτικές ως «αναπαραστάσεις που κωδικοποιούνται [...] και αποκωδικοποιούνται με περίπλοκους τρόπους» (Ball, 1993: 11). Αυτή η προσέγγιση δεν δίνει έμφαση μόνο στην ανάγνωση των πολιτικών κειμένων από τους ποικίλους αναγνώστες τους, αλλά εστιάζεται και στις επιδράσεις που ασκούν οι «ενορχηστρωμένες» προσπάθειες των συγγραφέων τους να ασκήσουν επίδραση στους αναγνώστες

Οι πολιτικές ως λόγοι ασκούν εξουσία μέσα από την παραγωγή της «αλήθειας» και της «γνώσης. Ουσιαστικά, οι πολιτικές ως λόγοι θέτουν και ιεραρχούν τα προβλήματα στην εκπαίδευση και διαμορφώνουν «καθεστώτα αληθείας» μέσα από τα οποία τα άτομα κυβερνούν τον εαυτό τους και τους άλλους.

Στο ώριμο έργο του, ο Ball και οι συνεργάτες του αναπτύσσουν θεωρητικά και εμπειρικά μια «Θεωρία της Πραγμάτωσης» («The Theory of Enactment») (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Η έννοια της «πραγμάτωσης» («enactment») προκύπτει από την «κατανόηση ότι οι πολιτικές περισσότερο ερμηνεύονται και 'μεταφράζονται' από διάφορους δρώντες της πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον, παρά απλώς εφαρμόζονται» (Braun, Maguire & Ball, 2010: 549). Ο όρος «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012: 3).

Οι διαδικασίες της «ερμηνείας» («interpretation») και της «μετάφρασης» («translation») της πολιτικής λειτουργούν από κοινού, ενώ συχνά «είναι «συνυφασμένες και αλληλοεπικαλυπτόμενες», για να «εγγράψουν τους λόγους σε πρακτικές» (Ball et al., 2011: 621). Η «ερμηνεία» ορίζεται ως «μια αρχική ανάγνωση, μια κατανόηση [...], μια αποκωδικοποίηση της πολιτικής» (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011: 619), η οποία ρυθμίζεται από τις ιδιαιτερότητες των τοπικών πλαισίων. Η «μετάφραση», αντίθετα, είναι «μια διαδικασία ανα-κωδικοποίησης της πολιτικής, επαναληπτικής δημιουργίας κειμένων και ενεργοποίησής τους [...]» (ό.π.: 620).

Ωστόσο, συχνά τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ως δρώντες όχι μόνο πραγματώνουν τις επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά παράγουν ιδρυματικές πολιτικές, οι οποίες στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως «little-p policies» (Skerritt, 2025: 1). Σύμφωνα με τον Ball (2012),

οι μικροπολιτικές των σχολείων αναφέρονται στις διαδικασίες, τις στρατηγικές και τις τακτικές που αναπτύσσονται από τους ποικίλους δρώντες της εκπαίδευσης, για να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Οι μικροπολιτικές περιλαμβάνουν τις δυναμικές εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στα σχολεία, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων, καθώς και τις στρατηγικές που υιοθετούν τα σχολεία για τη διαχείριση της επιλογής σχολείου από τους γονείς. Σύμφωνα με τους Ball et al. (2012, βλ. και Braun et al., 2011), η ανάπτυξη των μικροπολιτικών των σχολείων επηρεάζεται από το ιδιαίτερο τοπικό σχολικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από το σύνολο των αντικειμενικών συνθηκών (χρηματοδότηση, υλικοτεχνική υποδομή, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού) και την κουλτούρα/τις αξίες των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη δυναμική που προκαλούν οι υποκειμενικές και «ερμηνευτικές» κατανοήσεις του πλαισίου από τους ίδιους τους δρώντες.

## 2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται δεδομένα από μια εμπειρική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε τρία δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, μιας περιοχής που αναδιαρθρώθηκε ραγδαία από κοινωνικούς και χωρικούς μετασχηματισμούς, καθώς και από τη δημοσιονομική κρίση, διαδικασίες που ενέτειναν την κοινωνική και εθνοτική ποικιλομορφία, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Kandylis et al., 2012). Πρόκειται για μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία τα δεδομένα συνελέχθησαν με μια ποιοτική μέθοδο και τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018).

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2018-2020, με σκοπό να διερευνηθούν: α. οι μικροπολιτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία για τη συμπερίληψη του μαθητικού πληθυσμού τους, β. οι λόγοι που ρυθμίζουν τις συγκεκριμένες πολιτικές, και γ. οι δυνητικές επιπτώσεις των μικροπολιτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πολιτικές των σχολείων σε σχέση με το τοπικό πλαίσιο κάθε σχολείου.

### 2.2 Συμμετέχοντες

Δύο από τα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην ερευνητική μελέτη (εφεξής Σχολείο Α και Σχολείο Β) βρίσκονται σε περιοχές του κέντρου της πόλης οι οποίες παραδοσιακά θεωρούνταν υποβαθμισμένες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, στις συγκεκριμένες περιοχές συντελούνται διαδικασίες αναβάθμισης, χωρίς, ωστόσο, αυτές να μπορούν να χαρακτηριστούν ως προνομιούχες, καθώς εξακολουθούν να κατοικούνται κυρίως από πληθυσμούς χαμηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων ή/και από ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το Σχολείο Α έχει μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται κυρίως από μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενώ το ποσοστό μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν ξεπερνά το 6-7%. Οι μαθητές/τριες του Σχολείου Β προέρχονται από μεσαία και εργατικά κοινωνικά στρώματα, και σε ποσοστό περίπου 20% έχουν μεταναστευτικό οικογενειακό υπόβαθρο. Τέλος, το Σχολείο Γ εδρεύει σε μια πολύ υποβαθμισμένη περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Ο μαθητικός πληθυσμός του προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από εργατικά στρώματα, είναι εθνοτικά ποικιλόμορφος και αποτελείται κυρίως από παιδιά μεταναστών (και έναν μικρό αριθμό προσφύγων και αιτούντων άσυλο), σε ποσοστό 85-90%.

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί (15 γυναίκες και 5 άνδρες, τρεις από τους οποίους ήταν οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων).

## 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην έρευνα, το Σχολείο Α απολαμβάνει τη φήμη ενός «καλού» σχολείου.

*«Γενικά ακούγεται μια φήμη ότι το ...(σημ. το όνομα του Σχολείου Α) είναι 'κολέγιο'. Μας θεωρούν 'κολέγιο'»* (Εκπαιδευτικός 3 Σχολείο Α)

Το Σχολείο Α εφαρμόζει μικροπολιτικές οι οποίες διαμορφώνουν μια κουλτούρα «εξωστρέφειας» και σύνδεσης με την κοινωνία και τον «κόσμο». Συμμετέχει σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, υλοποιεί πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα διοργανώνει σχολικές εκδρομές στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συνδέουν την καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων (π.χ. κοινωνικών, διαπολιτισμικών) με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών, καθώς θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο το σχολείο θα προετοιμάσει την ένταξη των παιδιών στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

*«Η προσωπική μου άποψη είναι ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στον κόσμο [...]σαν ένα βήμα πριν την κοινωνία, ας πούμε, που να τους προετοιμάζει και για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα ζουν.»* (Εκπαιδευτικός 3 Σχολείο Α)

*«Πιστεύω ότι (οι εκδρομές) προσφέρουν τεράστιο όφελος. Δηλαδή θεωρώ ότι μία εκδρομή με το σχολείο έχει πολλαπλάσια κέρδη από μία εκδρομή με τους γονείς. Γιατί μέσα από το σχολείο υπάρχει κοινωνικοποίηση με τους συνομηλίκους, υπάρχει κοινωνικοποίηση με τους καθηγητές.»* (Εκπαιδευτικός 1 Σχολείο Α)

Γενικότερα, το Σχολείο Α, για να επιτύχει τον βασικό στόχο της μαθητικής συμπερίληψης, προσπαθεί να καλλιεργήσει μια «οικογενειακή κουλτούρα», διαμορφώνοντας ισχυρούς δεσμούς με τους μαθητές/τις μαθήτριες και τις οικογένειές τους.

*«Από την ώρα που γίνεται ο αγιασμός καλλιεργώ την έννοια της οικογένειας του... (σημ. το όνομα του Σχολείου Α). Εκμεταλλευόμενος το γεγονός ότι οι άνθρωποι θέλουν να εντάσσονται σε ομάδες, όλα τα παιδιά και οι γονείς θεωρούν το Σχολείο σπίτι τους και οικογένειά τους. Για αυτό η συμπεριφορά τους είναι αυτή ακριβώς που είναι, και στο σπίτι τους και στην οικογένειά τους»* (Διευθυντής Σχολείο Α).

Οι μικροπολιτικές του Σχολείου Β δίνουν έμφαση στην πειθάρχηση των μαθητών/τριών, στην επίτευξη καλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και στη «διάκριση» του Σχολείου στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας. Παράλληλα, το Σχολείο Β πραγματοποιεί ποικίλες δράσεις (π.χ. υλοποιεί προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων) και συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα, με στόχο την διαμόρφωση ενεργών πολιτών, στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Για να καλλιεργήσει περαιτέρω την κουλτούρα της «εξωστρέφειας» που το διακρίνει, συνεργάζεται με ποικίλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Επιδιώκει, επίσης, να αναπτύσσει στενές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών/τριών. Οι συγκεκριμένες μικροπολιτικές φαίνεται να διαμορφώνουν ένα κλίμα ανταγωνισμού με τα γειτονικά σχολεία, όπως αποτυπώνεται στον λόγο του Διευθυντή.

*«Είναι ένα οργανωμένο, πειθαρχημένο σχολείο, που σημαίνει ότι αυτό βοηθάει να μη χάνονται ώρες, να μη χάνονται μαθήματα [...]Αν πάτε στο Λύκειο και πείτε ποιοι είναι οι καλύτεροι μαθητές, θα σας πούνε από το ...(σημ. το όνομα του Σχολείου Β).[...] Η πλειοψηφία δηλαδή είναι από το δικό μας σχολείο. Δεν το λέω εγώ. Το λέει το Λύκειο, οι γονείς και για αυτό γίνεται εδώ τον Σεπτέμβρη 'το έλα να δεις'.[...]Δεν σας κρύβω ότι υπάρχει μια αντιδικία με κάποια σχολεία που θεωρούν ότι εμείς τους παίρνουμε τα παιδιά.[...] Μπορεί να φαινόμαστε ανταγωνιστικοί. Δεν θέλουμε να είμαστε ανταγωνιστικοί, αλλά προσπαθούμε να κάνουμε τη δουλειά μας με τον καλύτερο τρόπο. Λοιπόν, η αγωνία μας είναι να ενημερώνουμε τον γονέα για τα προβλήματα του παιδιού του, να προσπαθούμε να του*

*δώσουμε αυτό που πρέπει, να μην χάνουμε ούτε ώρα μάθημα, να βάζουμε στόχους για προγράμματα. Για αυτό το σχολείο έχει αυτή τη 'διάκριση'.*» (Διευθυντής Σχολείο Β)

Ωστόσο, η άποψη του Διευθυντή για τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε σχολικές δραστηριότητες αμφισβητείται από μια εκπαιδευτικό του Σχολείου Β, η οποία θεωρεί ότι πρόκειται για δράσεις που καλλιεργούν κυρίως κοινωνικές δεξιότητες και αποκλείουν πλήρως ή μερικώς μαθητές/τριες από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, προσφέροντάς τους αποσπασματικές και εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο γνώσεις.

*«[Οι μαθητές κερδίζουν τη] συνεργασία. Το πνεύμα της συνεργασίας[...] Ωστόσο, οι προνομιούχοι εξακολουθούν να είναι πέντε. Αυτό για μένα είναι λίγο μειονέκτημα, γιατί έτσι αυτομάτως τα χαμηλά στρώματα αποκλείονται ή γίνονται απλοί θεατές σε ό,τι γίνεται στο Σχολείο μας ή συμμετέχουν σε μια δράση, η οποία όμως είναι τόσο εφήμερη, τόσο μικρή.*» (Εκπαιδευτικός 4 Σχολείο Β)

Το Σχολείο Γ, με την ιδιαίτερα πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του, υλοποιεί επίσης έναν μικρό αριθμό προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, με σκοπό κυρίως την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. της συνεργατικότητας). Όπως αναδεικνύεται στον λόγο του Διευθυντή, η συμπερίληψη προσεγγίζεται ως αποδοχή της διαφορετικότητας του Άλλου, χωρίς, ωστόσο, να αμφισβητείται η κυριαρχία της ελληνικής κουλτούρας.

*«Η κοινωνικοποίηση που γίνεται εδώ είναι σημαντική. Σας είπα, αυτά τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά, πηγαίνουν σε ελληνικό σχολείο, έχουν όμως τη νοοτροπία του σπιτιού τους. Όταν όμως δουλεύουν όλα μαζί στο πρόγραμμα [ενν. στη σχολική δραστηριότητα], αποκτούν ομαδικότητα και κοινωνικοποιούνται. Είναι σημαντικό σαν εμπειρία και σαν κουλτούρα. Να συνεργαστώ εγώ, που είμαι Πακιστανός, με τον άλλον, που είναι Αλβανός. Αυτό θα αναγκαστούν να κάνουν αύριο, μεθαύριο, όταν βγουν έξω από το σχολείο.*» (Διευθυντής Σχολείο Γ)

Στο Σχολείο Γ οι μικροπολιτικές συμπερίληψης συχνά προσλαμβάνουν τη μορφή της συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών/τριών, της ενθάρρυνσης και τόνωσης της αυτοεκτίμησής τους. Πρόκειται για μια προσέγγιση της συμπερίληψης η διαμορφώνει μια «θεραπευτική» κουλτούρα επούλωσης των τραυμάτων των μαθητών/τριών (βλ. Ecclestone & Brunila, 2015).

*«Έχω την άποψη ότι είναι ένα σχολείο-πρόκληση. Έρχεσαι εδώ να παλέψεις για το καλό των παιδιών, όχι τόσο το μορφωτικό. Για να τους κάνεις ανθρώπους καλούς. Να τους δώσεις στήριξη συναισθηματική. Να σας πω την αλήθεια, δύσκολα πλέον φαντάζομαι τον εαυτό μου σε ένα σχολείο στο οποίο (τα παιδιά) δεν θα έχουν την ανάγκη να τα αγαπήσω και να τα αγκαλιάσω και να τους πω: 'Τι έχεις σήμερα, και είσαι στενοχωρημένο'. Παρά να πηγαίνω, και να ανοίγω τον Όμηρο, και να κάνω ανάλυση.*» (Εκπαιδευτικός 1 Σχολείο Γ)

Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται στο παραπάνω απόσπασμα, η συγκεκριμένη προσέγγιση της συμπερίληψης ενδέχεται να υπονομεύει τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών/τριών, η οποία είναι απαραίτητη για την είσοδό τους στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

## 4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων καταδεικνύει ότι στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία αναπτύσσουν ποικίλες μικροπολιτικές, προκειμένου να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης. Η ρύθμιση και διαμόρφωση των τοπικών πλαισίων στα σχολεία του δείγματος φαίνεται να συντελείται σε μεγάλο βαθμό μέσω των λόγων της επιτελεστικότητας και της συμπερίληψης.

Ο υπερεθνικός λόγος της επιτελεστικότητας (Ball, 1993) διαπερνά τα τοπικά πλαίσια των δύο σχολείων του δείγματος με τον πιο προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό σε διαφορετικό βαθμό, δια-

μορφώνοντας μικροπολιτικές και πρακτικές οι οποίες δίνουν έμφαση στην επιδίωξη της διάκρισης και του ανταγωνισμού, καθώς και στην καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων (π.χ. κοινωνικών, διαπολιτισμικών, συναισθηματικών), προσανατολισμένων προς τις εξωσχολικές εμπειρίες: τη δουλειά και τη «ζωή». Ουσιαστικά, με αυτόν τον τρόπο, προωθείται το μοντέλο του «γενικισμού» («genericism»), δηλαδή του παιδαγωγικού τρόπου που ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της οικονομίας της γνώσης (Bernstein, 2000). Ωστόσο, στα συγκεκριμένα σχολεία, ο λόγος της επιτελεστικότητας τέμνεται με τον λόγο της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη ερμηνεύεται ως διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών στον «σύγχρονο κόσμο» και στην «πραγματική ζωή», με όπλο γενικές δεξιότητες. Στο τρίτο σχολείο, με τον πιο κοινωνικά μειονεκτικό μαθητικό πληθυσμό, ο λόγος της συμπερίληψης ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό τις μικροπολιτικές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η συμπερίληψη συνδέεται περισσότερο με ένα «θεραπευτικό ήθος»: την κάλυψη των ψυχολογικών και συναισθηματικών αναγκών των «ευάλωτων» μαθητών/τριών (βλ. Ecclestone, & Brunila, 2015).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι και οι δύο προσεγγίσεις της συμπερίληψης διαμορφώνουν μικροπολιτικές και παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενδέχεται να (ανα)παράγουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει, καθώς δεν προωθούν μορφές γνώσης οι οποίες θα διασφάλιζαν αυτό που ο Bernstein (Bernstein, 1988 στο Frandji & Vital, 2016) ονομάζει παιδαγωγικό δικαίωμα του ατόμου στην «προσωπική βελτίωση/προαγωγή» («individual enhancement»), δηλαδή το δικαίωμα βίωσης κοινωνικών, διανοητικών και προσωπικών συνόρων, ενός εναλλακτικού τρόπου σύλληψης του εαυτού και της κοινωνικής τάξης πραγμάτων (social order) που μπορεί να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή. Βέβαια, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος θα εμβάθυνε την επιστημονική γνώση για τις τοπικές συνθήκες ρύθμισης της δουλειάς των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις αυτής της ρύθμισης στη μάθηση και τη συμπερίληψη του μαθητικού πληθυσμού.

## Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2021). *Νέα Προγράμματα Σπουδών*. https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Τσατσαρώνη, Α., Κουτσιούρη, Σ., Βογοπούλου, Α., & Choi, Τ.-Η. (2021). Νέες μορφές ιδιωτικοποίησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Χ. Ζάγκος & Θ. Θάνος (Επιμ). *Κοινωνία-Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική, Ερευνητικές τομές* (σσ. 47-62). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Armstrong, D., Armstrong, C. A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29-39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18(*2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Ball, S.J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.

Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.

Braun, A., Ball, S.J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 585-596. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555

Braun, A., Maguire, M., & Ball, S.J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy, 25*(4), 547-560. https://doi.org/10.1080/02680931003698544

Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapization' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society, 23*(4), 485-506. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152

Frandji, D., & Vitale, P. (2016). The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. In P. Vitale & B. Exley (Eds.). *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 13-32). New York: Taylor & Francis, Routledge, «Theory of Education».

Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education, 19*(2), 141-164. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.90896

Kandylis, G., Maloutas, T., & Sayas, J. (2012). Immigration, Inequality and diversity: socio-ethnic hierarchy and spatial organization in Greece, Athens. *International Journal of Urban and Regional Research, 19*(3), 267–286. https://doi.org/10.1177/096977641244110

Koutsiouri, S., Antoniou, I., & Tsatsaroni, A. (2021). Enactments of curriculum policies in Greek Secondary Education: Regulative discourses and the reproduction of social inequalities. *Open Journal for Sociological Studies, 5*(2), 57-70. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0502.02057k

Robertson, S.L. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education, *Global Society, 36*(2), 188-205. https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151

Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History, 48*(1), 35-67. https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040377

Skerritt, C. (2025): Little-p policy production: exploring policy making in schools through the analytic of policy enactment. *Journal of Education Policy, 1-19.*
https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2515570

Tsatsaroni, A., Sifakakis, P., & Sarakinioti, A. (2015). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal, 14*(6), 508-530. https://doi.org/10.1177/1474904115611911

Xiaomin, L., & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education, 56*(4), 503–521. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education, 10*(02-03), 279-291. https://doi.org/10.1080/13603110500256046

# Η οργάνωση της εκπαίδευσης και το πρόταγμα της αυτονομίας: η ανάλυση ενός δυναμικού πεδίου διαπραγμάτευσης ανάμεσα στη χειραφέτηση και στον κρατικό παρεμβατισμό

**Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, konkonsta77@gmail.com*
**Δέσποινα Τσακίρη,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, dtsakiri@uop.gr*

## Περίληψη

Η ελληνική εκπαιδευτική οργάνωση, ως μια κοινωνική οργάνωση μαζικής κλίμακας, παρουσιάζει διαχρονικά έναν έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ο οποίος έχει κατηγορηθεί ως το αίτιο για μια σειρά από ανεπίλυτα προβλήματα στη λειτουργία της. Η Πολιτεία, για αρκετές δεκαετίες, έχει επιχειρήσει να συμπλεύσει με τα κελεύσματα των υπερεθνικών οργανισμών στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και να ανασυγκροτήσει την εγχώρια εκπαιδευτική οργάνωση μέσω της ενδυνάμωσης των αποκεντρωτικών της δομών και της ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, αρκετές από τις εκσυγχρονιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν, έπειτα και από τις συστάσεις των ευρωπαϊκών και των υπερεθνικών θεσμών, παρέμειναν σε επίπεδο νομοθετικών εξαγγελιών, άλλες αναλώθηκαν σε ημίμετρα εμφανίζοντας στη διοικητική πράξη χαρακτήρα συγκυριακό, ενώ άλλες δεν υλοποιήθηκαν ποτέ λόγω των συχνών αλλαγών του κυβερνητικού σχηματισμού παραμένοντας μετέωρες. Στην μελέτη τίθεται η ερευνητική υπόθεση ότι στο σύγχρονο συγκείμενο η αρένα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα έχει αρχίσει να αναδιαμορφώνεται, καθώς το κράτος επιδεικνύει μεγαλύτερη ευελιξία στη συνδιαλλαγή επί της εκπαιδευτικής του ατζέντας με τους υπερεθνικούς θεσμούς και με άλλους μη κρατικούς εταίρους. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύεται κριτικά ο διεθνής και ο εγχώριος λόγος περί αυτονομίας των σχολικών μονάδων, με στόχο την ανάδειξη των επιχειρούμενων τρόπων ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την πολιτική εξουσία.

**Λέξεις κλειδιά**: *εκπαιδευτικός θεσμός, οργάνωση, αυτονομία, εκπαιδευτική διακυβέρνηση.*

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως μια υπο-οργάνωση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος του κράτους ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της εγχώριας δημόσιας διοίκησης, όπως τον συγκεντρωτισμό στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ο τρόπος δόμησης της οργάνωσης για την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται για την πυραμιδοειδή του διάρθρωση και την ιεραρχική κλιμάκωση των επιπέδων εξουσίας. Η πυραμιδοειδής ιεραρχική δομή συνεπάγεται έναν υψηλό συγκεντρωτισμό στην κατανομή των εξουσιών και κατ' επέκταση στα περιθώρια συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Παρά τον τεράστιο όγκο των νομοθετικών διατάξεων και τη σωρεία των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής οργάνωσης παραμένει για πολλές δεκαετίες συγκεντρωτικός, ο ρόλος του κράτους εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος, η καθετοποιημένη ιεραρχική δομή διατηρείται ακέραιη και η αυτονομία περιορίζεται σε ζητήματα παιδαγωγικής φύσης κυρίως. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών πραγματώνεται μέσα από τυπικές φόρμουλες, ποσοτικά μετρήσιμους δείκτες, γενικούς και απρόσωπους κανόνες, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, εκθέσεις αναφοράς στο όνομα της διαφάνειας και της λογοδοσίας, έναν απίστευτο όγκο «χαρτούρας» (κυριολεκτικής αλλά και ψηφιακής) μέσω των οποίων «οργανώνεται» η εκπαιδευτική πραγματικότητα και καθίσταται ορατή η λειτουργία των σχολικών μονάδων και των περιφερειακών διοικητικών επιπέδων από την κεντρική εξουσία.

Οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις (ν. 4823/2021) και ο παραγόμενος γύρω από αυτές εκπαιδευτικός λόγος αφορούν στην ανασυγκρότηση των δομών και την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Διερευνάται, λοιπόν, η υπόθεση εάν στο σύγχρονο συγκείμενο η διάχυση προταγμάτων περί αυτονομίας στον δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο και τα νομοθετικά κείμενα ενίσχυσαν τελικά τον κρατικό παρεμβατισμό και τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής οργάνωσης, αντί να οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων τρόπων συγκρότησής της.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Ο εκπαιδευτικός θεσμός και η έννοια της αυτονομίας

Η αυτονομία συνιστά μια ευρέως χρησιμοποιούμενη έννοια η οποία χαρακτηρίζεται από ασάφεια, λόγω των πολλαπλών αφετηριών νοηματοδότησης και των διαφορετικών ιδεολογικοπολιτικών οπτικών προσέγγισής της. Στο επίπεδο των πολιτικών για την εκπαίδευση, η αυτονομία συνδέεται στενά με την ενίσχυση μηχανισμών αποκέντρωσης και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς τα ενδιάμεσα διοικητικά επίπεδα και εν τέλει προς τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, σε συνδυασμό με την απαίτηση για μεγαλύτερη λογοδοσία (Christ and Dobbins, 2016).

Στην παρούσα μελέτη, η έννοια της αυτονομίας προσεγγίζεται θεωρητικά μέσω της καστοριαδικής θεώρησης περί κοινωνικής αυτοθέσμισης. Στη θεώρηση αυτή, ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκτά μια δυναμική διάσταση, καθώς δεν εκλαμβάνεται ως μια σχέση καταπιεστική που οδηγεί απαρέγκλιτα στην καθυποταγή του ατόμου σε αυτόν, αλλά ως μια σχέση που στηρίζεται σε ένα είδος πρακτικού λογισμού, όπου το άτομο δύναται να επερωτά και αναδιαμορφώνει τα διαθέσιμα θεσμικά υποδείγματα και με αυτό τον τρόπο να καθίσταται εφικτή η ανάδειξη και η χάραξη μιας νέας πορείας δράσης (Καστοριάδης, 1992, Καστοριάδης, 2001, Τσακίρη, 2018, Di Maggio & Powell 1991). Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, η λειτουργική ή αλλιώς η θεσμισμένη συνιστώσα του εκπαιδευτικού θεσμού ταυτίζεται με τις ρυθμίσεις που επιβάλλονται από τη συντεταγμένη πολιτεία, η οποία αναλαμβάνει να μορφοποιήσει δομικά και λειτουργικά τους εκπαιδευτικούς της θεσμούς προσδίδοντάς τους δημόσιο χαρακτήρα και θέτοντάς τους υπό την

επίβλεψή της. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος αναλαμβάνει αρχικά να σχηματοποιήσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, το οποίο στη συνέχεια χρηματοδοτεί, ελέγχει, αξιολογεί και πιστοποιεί (Καμαριανός κ.ά., 2019). Για τον Crozier (2017), ο εκπαιδευτικός θεσμός μιας δεδομένης κοινωνίας αντικατοπτρίζει το κοινωνικό σύστημα και ταυτόχρονα αποτελεί την κύρια δύναμη διαιώνισής του. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός θεσμός ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους ρυθμίζει τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις των ατόμων, διαμορφώνει την κοινωνική τους συνείδηση και συγκροτεί την κυρίαρχη ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία τα συμφέροντα κάθε κυρίαρχης τάξης ταυτίζονται με εκείνα ολόκληρης της κοινωνίας (Φωτόπουλος, 2020).

Για να καταστεί, ωστόσο, κατανοητός αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης του θεσμού, απαιτείται η προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής «αυτονομίας», η οποία ίσως χαρακτηρίζει όσο καμία άλλη το πολιτικό πρόταγμα του Καστοριάδη. Σύμφωνα με την Adams (2014, p. 2), μια αυτόνομη κοινωνία προϋποθέτει «την αναγνώριση ότι η κοινωνία είναι η πηγή της ίδιας της της μορφής, την αναγνώριση ότι οι κοινωνικά διαμορφωμένοι νόμοι και κανόνες δεν επιβάλλονται άπαξ δια παντός και ως τέτοιοι μπορούν να προβληματοποιηθούν, να επερωτηθούν και να αλλαχθούν, και την αποδοχή του ότι δεν υπάρχουν προκαθορισμένα όρια στο ανθρώπινο πεδίο, και επομένως η κοινωνική συλλογικότητα οφείλει να θέσει τα δικά της όρια». Συνεπώς, τα κοινωνικά υποκείμενα και οι κοινωνικοί θεσμοί αλληλοεξαρτώνται σε μια διαρκή διαδικασία μετασχηματισμού του εαυτού τόσο της ατομικής ψυχής όσο και της κοινωνίας (Καστοριάδης, 1992). Στον αντίποδα, όταν οι κοινωνίες αποφεύγουν να αμφισβητούν τους θεσμούς τους και πορεύονται μέσα σε αυστηρά καθορισμένα μονοπάτια παράγοντας κοινωνικά υποκείμενα συμμορφωμένα και υπάκουα στις κυρίαρχες φαντασιακές σημασίες, τότε καθίστανται ετερόνομες λειτουργώντας μέσα στην κλειστότητα ενός παραστατικού φραγμού. Ο φραγμός αυτός ρυθμίζει την ετερόνομη κοινωνία με στόχο την παραγωγή υποκειμένων ικανών να εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή της αποκλείοντας κάθε είδους αμφισβήτηση και αποκρύπτοντας τεχνηέντως από την κοινωνία τη δυνατότητά της για αυτοθέσμιση (Κτενάς, 2021). Στο συγκείμενο αυτό είναι αναγκαίο να επανεξετάσουμε τη δυναμική που διέπει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού προσεγγίζοντάς τον ως «την έκφραση ενός πλέγματος λειτουργικών, συμβολικών και φαντασιακών σχέσεων» (Τσακίρη, 2018 σ. 171). Η προσέγγιση αυτή μπορεί να πραγματωθεί μέσω της διερεύνησης της οργάνωσης του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς η οργάνωση εκλαμβάνεται ως το «σύστημα που είναι ταυτόχρονα πολιτιστικό, συμβολικό και φανταστικό. Ένα μέρος όπου οι φαντασιώσεις, οι ατομικές και συλλογικές επιθυμίες τέμνονται, τα πιο υπόγεια καθώς και τα πιο λειτουργικά και προληπτικά έργα» (Enriquez, 1992, pp. 9-10).

## 2.2 Η εκπαίδευση ως οργανωσιακή οντότητα

Για να υπάρξει «οργάνωση»- ως κοινωνική οντότητα και όχι μόνο με τη στενή έννοια του οργανώνειν και του οργανώνεσθε- πρέπει να υπάρχει το έμψυχο υλικό, η οργανωσιακή δομή- τυπική και άτυπη- και κοινοί στόχοι. Τοποθετώντας αυτές τις βασικές συνιστώσες κάθε κοινωνικής οργάνωσης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Κι αυτό γιατί οι κοινωνικές οργανώσεις που συγκροτούνται για την παροχή εκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντικές ιδιομορφίες ως προς τον σαφή προσδιορισμό τόσο των επιδιωκόμενων στόχων όσο και των εξυπηρετούμενων από την επίτευξη αυτών των στόχων. Οι άνθρωποι «οργανώνονται» για να επιτύχουν δεδομένους σκοπούς. Αυτοί οι δεδομένοι σκοποί της εκπαιδευτικής οργάνωσης, ωστόσο, δεν είναι εύκολο να καθορισθούν ρητά και με σαφήνεια. Αφενός παρατηρείται μια αδυναμία ξεκάθαρου προσδιορισμού των εκπαιδευτικών σκοπών, λόγω του ότι οι έννοιες παιδεία, μόρφωση, ηθική ανάταση, προαγωγή της μάθησης, διάπλαση προσωπικότητας, πνευματική καλλιέργεια, αγωγή, προετοιμασία των νέων πολιτών, κοινωνικοποίηση κ.ο.κ. που ενσωματώνονται

στην αποστολή της εκπαίδευσης έχουν ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο, ευρύ και συχνά αμφιλεγόμενο περιεχόμενο, και αφετέρου οι σκοποί αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία εξετάζονται. Επιπλέον, οι επιδιωκόμενοι σκοποί της εκπαίδευσης επηρεάζονται και αναδιαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και ιστορικό συγκείμενο, αλλά και από την επιρροή ειδικότερων παραγόντων που προέρχονται από οργανωμένα συμφέροντα και ομάδες πίεσης, (Κατσαρός, 2008· Chevallier, 1993).

Η πολυπλοκότητα των στόχων που επιδιώκονται μέσω της εκπαιδευτικής οργάνωσης αναδεικνύεται και από τον Πουλαντζά (1984, σσ. 314-315), ο οποίος υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί νόμοι που ψηφίζονται από την πολιτεία είναι συνήθως νόμοι – πλαίσια και δεν εφαρμόζονται παρά μόνο μετά από έκδοση σχετικών διαταγμάτων, αποφάσεων και εγκυκλίων που εκδίδουν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της οργάνωσης. Αυτή η αναγκαιότητα έκδοσης πληθώρας εφαρμοστικών και επεξηγηματικών οδηγιών που εξειδικεύουν, ερμηνεύουν και αποσαφηνίζουν τις κρατικές επιταγές για τις στοχεύσεις της εκπαιδευτικής οργάνωσης αποδεικνύει μια θολότητα ακόμη και της ίδιας της πολιτείας αναφορικά με τους εξυπηρετούμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η λειτουργική αυτή δυσκολία που διαφοροποιεί την εκπαίδευση από άλλες κοινωνικές οργανώσεις εντείνεται και από το διαχρονικό φαινόμενο της ύπαρξης κοινωνικών απαιτήσεων για αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία των εθνικών εκπαιδευτικών οργανώσεων και την ίδια στιγμή για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των οικονομικών πόρων στο πλαίσιο των δημοσιονομικών κρίσεων των κρατών. Οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο επιδιώκουν την πραγμάτωση των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν με το λιγότερο δυνατό κόστος. Παροιμιώδης έχει υπάρξει ο χαρακτηρισμός του Γάλλου Υπουργού Εθνικής Παιδείας, Claude Allègre, ο οποίος παραλλήλισε τη γαλλική εκπαιδευτική οργάνωση με ένα «μαμούθ» από το οποίο η πολιτεία οφείλει να κόψει το λίπος, «dégraisser le mammouth». Αυτή η συσχέτιση της εκπαιδευτική οργάνωσης με ένα ογκώδες, υπερφορτωμένο με εμπόδια που αντιστέκονται στην πρόοδό του προϊστορικό ζώο, το οποίο καταβροχθίζει οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής και επηρεάζεται μόνο επιδερμικά από κάθε επιχειρούμενη μεταρρύθμιση, είναι το λιγότερο τρομακτική και απαισιόδοξη. Οι Le Nevé και Toulemonde (2017) αντιτάσσουν απέναντι σε αυτή την απογοητευτική κατάσταση ως βασική προτεραιότητα την ολική αποκέντρωση των λειτουργιών και της εξουσίας. Σε διαφορετική περίπτωση, κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης θα λειτουργεί σαν μπάλωμα και το μαμούθ θα προσπαθεί να σταθεί όρθιο πάνω σε ξύλινα πόδια, όπως υποστηρίζουν.

## 2.3 Η εκπαίδευση ως πεδίο διακυβέρνησης με πολλαπλούς δρώντες

Στο σύγχρονο πλαίσιο μετάβασης από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση, η διάκριση μεταξύ κράτους και κοινωνίας δεν είναι πλέον ευδιάκριτη, καθώς πολίτες, ομάδες συμφερόντων, εθνικές και υπερεθνικές οργανώσεις και εταιρικοί φορείς λαμβάνουν μέρος στη χάραξη των πολιτικών αρθρώνοντας τα συμφέροντά τους (Ryan and Ng, 2000). Οι κυβερνήσεις στρέφονται προς την κατεύθυνση θέσπισης μηχανισμών διακυβέρνησης όχι μόνο γιατί αναζητούν διεξόδους στα πολυσύνθετα προβλήματα του σύγχρονου συγκείμενου, αλλά και γιατί οι μηχανισμοί αυτοί λειτουργούν ως αντίβαρο στις πιέσεις της κοινωνίας των πολιτών προς τους κρατικούς θεσμούς. Η ιδεολογική αφετηρία αυτών των κοινωνικών πιέσεων διαφέρει, καθώς τόσο υποστηρικτές των νεοφιλελεύθερων προταγμάτων απαιτούν από το κράτος να εκσυγχρονίσει τις δομές του και να εξυγιάνει τα οικονομικά του όσο και σοσιαλιστικές και αριστερές ομάδες συμφερόντων απαιτούν ανασύσταση του κράτους δικαίου, διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και αναχαίτιση των καπιταλιστικών τρόπων ρύθμισης. Διαφορετικά ιδεολογήματα και διαφορετικές τελικές επιδιώξεις στην ίδια τροχιά (Ζμας, 2021).

Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι οι κυβερνήσεις μπορεί να μετεξελίσσονται «σε έναν από τους δρώντες στη διακυβερνητική σκακιέρα λήψης αποφάσεων σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο» (Ζμας, 2021, σ. 14) αναπτύσσοντας συμπράξεις με ποικίλους εταίρους, όπως υπερεθνικούς οργανισμούς, εκπροσώπους των επιχειρήσεων, ΜΚΟ κ.ά., αλλά ταυτόχρονα διατηρούν τη θέση τους ως οι πλέον καταλυτικοί κόμβοι σε αυτό το δίκτυο συνεργειών. Για τον Dale (2004), το κράτος ούτε εξαφανίζεται ούτε σιωπά. Αντίθετα, πέρα από τις παραδοσιακές του λειτουργίες, αποκτά νέους μηχανισμούς και αναπτύσσει «έμμεσες τεχνικές για την καθοδήγηση και τον έλεγχο των υποκειμένων χωρίς την ίδια στιγμή να είναι υπεύθυνο για αυτά» (p. 180).

Αναπόφευκτα, σημειώνεται και μια μετακίνηση στον τρόπο αντίληψης του εκπαιδευτικού θεσμού: από μονοπώλιο του δημοσίου προς μια αντίληψη στην οποία υπερισχύει η αναγκαιότητα μεταρρύθμισής του, προκειμένου να ξεπεράσει τις χρόνιες δυσλειτουργίες που τον έχουν καταστήσει ανεπαρκή στην εκπλήρωση της αποστολής του και έχουν διαμορφώσει στις σύγχρονες κοινωνίες ένα έντονο κλίμα δυσπιστίας έως και απαξίωσής του (Κατσαρός, 2008). Για ορισμένους, η συρρίκνωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων και η αποδυνάμωση της εξουσίας των εθνικών κυβερνήσεων είναι προδιαγεγραμμένη υπό το βάρος της δράσης των υπερεθνικών οργανισμών και των άλλων φορέων ιδιωτικών συμφερόντων. Στον αντίποδα, υποστηρίζεται ότι η διανομή εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από το κράτος σε υπερεθνικούς οργανισμούς και σε άλλους εταίρους δεν οδηγεί απαραίτητα στην αποδυνάμωση της βαρύνουσας θέσης που ανέκαθεν κατείχε στη χάραξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, γεγονός που αποδεικνύεται από τη δυνατότητα που διατηρεί να ανακτά δικαιοδοσίες που το ίδιο είχε αρχικά μεταφέρει, όταν μεταβάλλονται οι πιέσεις από τους διακυβερνητικούς εταίρους της. Σε γενικές γραμμές, τονίζεται ότι το κράτος διατηρεί την περίοπτη θέση του, καθώς είναι εκείνο που κατέχει τον τελικό λόγο, τη νομοθετική δικαιοδοσία και τα ελεγκτικά εργαλεία για να επηρεάζει και να επιτηρεί το πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (Ζμας, 2021). Άλλωστε, οι τρόποι με τους οποίους μεταφράζονται οι κατευθυντήριες εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ και των υπερεθνικών οργανισμών σε εθνικές πολιτικές και γενικότερα η διαπερατότητα κάθε εθνικού κράτους απέναντι στον παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό Λόγο καθορίζει τελικά εάν τα εθνικά κράτη θα υιοθετήσουν τα προωθούμενα εκπαιδευτικά πρότυπα και θα τα μετασχηματίσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και κάτω από ποιες συνθήκες (Τσακίρη, 2018).

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Ερευνητικός στόχος και ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη τίθεται η ερευνητική υπόθεση ότι η αρένα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα έχει αρχίσει να αναδιαμορφώνεται, καθώς το κράτος επιδεικνύει μεγαλύτερη ευελιξία στη συνδιαλλαγή και τη διαπραγμάτευσή του επί της εκπαιδευτικής του ατζέντας με τους υπερεθνικούς θεσμούς και με άλλους εταίρους, επιδιώκοντας την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και αναδιανέμοντας τις δικαιοδοσίες του. Το ερευνητικό αντικείμενο αφορά στην ανάλυση και την ερμηνεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου περί αυτονομίας τόσο στο υπερεθνικό όσο και στο εγχώριο πεδίο και στη διερεύνηση της επίδρασης του λόγου αυτού στην ανασυγκρότηση των δομών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προκύπτοντα από τον παραπάνω στόχο ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα ακόλουθα:

- Πώς διαμορφώνονται στον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο οι ευρωπαϊκές και διεθνείς επιδράσεις για ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών δομών μέσω της αυτονομίας;
- Πώς διαμορφώνεται ο σύγχρονος εγχώριος εκπαιδευτικός λόγος (πολιτικός λόγος σε επίσημα θεσμικά όργανα και θεσμικά κείμενα) περί αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων και αυ-

τονομίας;

Πώς ανασυγκροτούνται οι οργανωσιακές δομές της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

### 3.2. Ερευνητική μέθοδος και σώμα κειμένων

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιείται είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και ειδικότερα η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Norman Fairclough. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough αποτελεί μία από τις τρεις βασικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ και επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, συνδέοντας τις τρεις διαστάσεις του λόγου- ως κείμενο, ως γλωσσική πρακτική και ως κοινωνική πρακτική- με τρία αντίστοιχα επίπεδα ανάλυσης: την περιγραφική, την ερμηνευτική και την επεξηγηματική ανάλυση. Η ανάλυση κινείται σε αυτά τα τρία εγκιβωτισμένα επίπεδα και στοχεύει στην ανάδειξη του λόγου ως μια μορφή κοινωνικής δράσης, καθώς συγκροτεί και συγκροτείται από την κοινωνία. Στη θεώρηση αυτή, διερευνάται η σχέση μεταξύ λόγου, εξουσίας και ιδεολογίας και οι γλωσσικές διαδικασίες αναλύονται με όρους κοινωνικούς, προκειμένου να καταστούν διαφανείς οι ιδεολογικές και πολιτικές επενδύσεις του λόγου (Fairclough, 1989, 1992, 1995, 1995β, 2003, van Dijk , 1993, Στάμου, 2014).

Στην παρούσα μελέτη, η έμφαση τοποθετήθηκε στον πολιτικό λόγο για την εκπαίδευση, ο οποίος αξιοποιήθηκε σε δύο διαστάσεις: α. πολιτικός λόγος σε επίσημα όργανα (ο εκπαιδευτικός λόγος στις συνεδριάσεις της επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων) και β. πολιτικός λόγος σε θεσμικά κείμενα για την εκπαίδευση (ο νόμος 4823/2021, η αιτιολογική του έκθεση, κείμενα της ΕΕ και του ΟΟΣΑ).

### 3.3 Αποτελέσματα

Η κριτική ανάλυση του λόγου ανέδειξε ότι έχουν διαμορφωθεί νέοι συσχετισμοί αναφορικά με την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στη χάραξη των εγχώριων πολιτικών για την εκπαίδευση, καθώς διαπιστώθηκε ένας αυξημένος βαθμός σύγκλισης μεταξύ του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών και των διατάξεων περί αυτονομίας και ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών δομών του νόμου 4823/2021 και του σχετικού με αυτές τις διατάξεις λόγου της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ:

Η αναβάθμιση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και η ενίσχυση του έργου του/της μέσω της θεσμοθέτησης υποστηρικτικών δομών (βλ. μέντορας και ενδοσχολικός συντονιστής).

Η παροχή μιας μορφής οικονομικής αυτονομίας (χρηματοδότηση σχολικής μονάδας και από άλλες πηγές πέραν της τακτικής κρατικής επιχορήγησης),

Το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία (εκπαιδευτικοί όμιλοι, αξιοποίηση σχολικών εγκαταστάσεων και δυνατότητα σύναψης συμφωνιών συνεργασίας με φορείς),

Η θεσμοθέτηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,

Οι διατάξεις περί λογοδοσίας και διαφάνειας (διενέργεια ετήσιων εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα)

Στον λόγο της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ, οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις παρουσιάζονται ως «απαίτηση» της κοινωνίας των πολιτών για εκσυγχρονισμό και αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Χαρακτηρίζονται ως «τομές» στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης του «υπερσυγκεντρωτικού» χαρακτήρα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και των χρόνιων γραφειοκρατικών αγκυλώσεων. Με πρόταγμα, πέρα από την κοινωνική

απαίτηση, τις διεθνείς έρευνες και το παράδειγμα άλλων χωρών υποστηρίζεται ότι οι αλλαγές αυτές έπρεπε να έχουν ήδη συντελεστεί, ώστε να ενισχυθεί η αυτονομία των σχολικών μονάδων, να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με ένα πλαίσιο αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας και τελικά να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως άλλωστε έχει αποδείξει η διεθνής εμπειρία. Στον αντίποδα, ο αντιπολιτευτικός λόγος επενδύθηκε με ιδεολογικό περιεχόμενο, καθώς υποστηρίχθηκε ότι πρόκειται για αντιδημοκρατικές, αναχρονιστικές και με έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα νομοθετικές διατάξεις. Υποστηρίχθηκε ότι οι νέες ρυθμίσεις παρέχουν «υπερεξουσίες» στον/στη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και οδηγούν στη σύγκριση και κατηγοριοποίηση των σχολείων, την ενίσχυση του ανταγωνισμού και την προώθηση των δεξιοτήτων της αγοράς, μέσω της θεσμοθέτησης των ετήσιων εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα.

## 4. Συμπεράσματα

Στον εγχώριο λόγο, αναδείχθηκε μία γενικότερη ασάφεια ως προς την εννοιολόγηση της αυτονομίας σε συνδυασμό με την αποκέντρωση και τη γραφειοκρατία. Οι έννοιες αυτές ενσωματώθηκαν στον λόγο της πολιτικής ηγεσίας και της αντιπολίτευσης με τρόπο γενικευμένο και απόλυτο που αντιστοιχεί στη λανθασμένη διχοτόμηση «μεταξύ της συγκεντρωτικής προγραμματισμένης ιεραρχικής διοίκησης και της αυτόνομης ανταγωνιστικής, αποκεντρωμένης αγοράς» για την οποία έκανε λόγο ο Barroso (2000, p. 68). Αυτή η λανθασμένη διχοτόμηση δικαιολογεί ενδεχομένως και μια εμφανή παραδοξότητα: Ανάμεσα στις νομοθετικές ρυθμίσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτονομίας, την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και τη μείωση της γραφειοκρατίας, σημαντικό ρόλο κατέχει η ενίσχυση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. Μέσω αυτής της ισχυροποίησης του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ενισχύεται ο συγκεντρωτισμός των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ντριας αλλά και η ελεγκτική δυνατότητα της κεντρικής εξουσίας, δεδομένου ότι είναι ευκολότερο να ελέγχεται διοικητικά η δράση ενός στελέχους (διευθυντής/ντρια) παρά ενός συλλογικού οργάνου (σύλλογος διδασκόντων). Ομοίως, οι ρυθμίσεις που προωθούν την παιδαγωγική υποστήριξη του αυτόνομου σχολείου θεσμοθετούν νέες θέσεις (ενδοσχολικός, συντονιστής, επόπτης και περιφερειακός επόπτης ποιότητας της εκπαίδευσης) στην πυραμιδοειδή ιεραρχική δομή ενισχύοντας τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και την ιεραρχική κλιμάκωση των επιπέδων εξουσίας. Ο συγκεντρωτισμός αρμοδιοτήτων στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου και η επέκταση των ιεραρχικών επιπέδων εξουσίας ενισχύουν τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης, δεδομένου ότι τόσο ο συγκεντρωτισμός όσο και η ιεραρχική δομή και ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γραφειοκρατίας (Μουζέλης, 2009, Σεραφετινίδου, 2003). Η ενίσχυση της ιεραρχικής δομής απορρέει και από το γεγονός ότι η «επιβράβευση» των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν επιπρόσθετες αρμοδιότητες, πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα, ταυτίζεται με την απόκτηση «μονάδων» αξιοποιήσιμων κατά τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Συνεπώς, η ιεραρχία ενδέχεται να μεταβληθεί από τυπικό οργανωτικό χαρακτηριστικό σε βασικό παράγοντα κινητροδότησης ανταγωνιστικών συμπεριφορών στους κόλπους της σχολικής μονάδας (Κωνσταντινίδη, 2024).

Καταληκτικά, διαφάνηκε ότι σχηματοποιείται μια νέα μορφή οργάνωσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία προτάσσει την αυτονομία αλλά ενδεχομένως εδράζεται στη γραφειοκρατική αντίληψη και τον κρατικό παρεμβατισμό.

## Βιβλιογραφία

Ζμας, Α. (2021). Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *27*, 11-38.

Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. https://www.researchgate.net/publication/337622170_To_demosio_scholeio_sten_Ellada_Opseis_kai_taseis_mias_anadyomenes_idiotikopoieses

Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Ύψιλον/Βιβλία.

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Ύψιλον/Βιβλία.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κτενάς, Γ. (2021). *Το πρόβλημα του νοήματος. Ο Max Weber και ο Κορνήλιος Καστοριάδης για την κοινωνία ως νοηματικό σύμπαν*. (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50312

Κωνσταντινίδη, Κ. (2024). *Η διερεύνηση της γραφειοκρατικής οργάνωσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα διοίκησης και η ερμηνεία του νέου αφηγήματος ενός εκπαιδευτικού λόγου που εμπεριέχει την αποκέντρωση και την αυτονομία*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/56936

Πουλαντζάς, Ν. (1984). *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*. Θεμέλιο.

Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Το φαινόμενο της Γραφειοκρατίας. Τόμος Ι: Η θεωρητική συζήτηση*. Gutenberg.

Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Νήσος.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Μεταίχμιο.

Φωτόπουλος, Ν. (2020). Κυρίαρχη ιδεολογία, κουλτούρα και πολιτισμικό κεφάλαιο στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ανιχνεύσεις και στιγμιότυπα θεωρητικών προσεγγίσεων. Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών* (σσ. 79-95). 24 γράμματα.

Adams, S. (2014). *Cornelius Castoriadis. Key Concepts*. Bloomsbury.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, *130*, 57-71.

Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: A comparative analysis of its causes and forms. *European Societies, 18*(4), 359-388.

Crozier, M. (2017). *The Bureaucratic Phenomenon*. Routledge.

Dale, R. (2004). Forms of governance, governmentality and the EU's open method of Coordination. In W. Larner & W. Walters (Eds), *Global governmentality: governing international spaces*. Routledge. 174–194.

DiMaggio, P., & Powel, W. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press.

Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Presses Universitaires de France.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.

Fairclough, N. (1995β). *Media Discourse*. Edward Arnold.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.

Le Nevé, S., & Toulemonde, B. (2017). *Et si on tuait le mammouth ? Les clés pour (vraiment) rénover l'éducation nationale*. L'aube.

Ryan, C., & Ng, C. (2000). Public Sector Corporate Governance Disclosures: An examination of Annual Reporting Practices in Queensland. *Australian Journal of Public Administration, 59*(2), 11- 23.

van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society, 4*, 249–283.

# Οι απόψεις των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ποιότητα της εκπαίδευσης

**Χρήστος Μπλιτσόπουλος,**
*Γυμνάσιο με Λ.Τ. Φαρρών, aga8wn@gmail.com*
**Μαγδαληνή Κολοκυθά,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mkolokitha@uth.gr*

**Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα, βασισμένη σε έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (έως δύο χρόνια πριν), διερεύνησε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την οπτική τους, καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικών και ήπιων δεξιοτήτων. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί από τη Θεωρία Συστημάτων (ΘΣ) και τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), θεωρώντας τους μαθητές ενεργούς συνδιαμορφωτές του σχολικού περιβάλλοντος και βασικούς μετόχους της ΔΟΠ. Παρουσιάζονται τα δεδομένα μετά την ανάλυσή τους καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Ποιότητα της εκπαίδευσης, κοινωνικές δεξιότητες, ήπιες δεξιότητες.*

## 1. Εισαγωγή

Η Διασφάλιση της Ποιότητας (ΔΠ) του θεσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προγραμμάτων σπουδών και των διαδικασιών αποτελεί βασικό πυλώνα του πλαισίου για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτερης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Η Κολοκύθα (2022) αναφέρει ότι η ΔΠ αναδεικνύεται ως κεντρικός άξονας της εξέλιξης του πολιτικού λόγου του ΕΧΑΕ. Μέσα από την ανάλυση των επίσημων υπουργικών ανακοινωθέντων καταδεικνύεται η βαθμιαία μεταμόρφωση της ΔΠ από απλή αναφορά σε έναν δομημένο μηχανισμό ελέγχου και ρύθμισης. Καταλήγει ότι η ΔΠ νοείται ως ταυτόχρονη προϋπόθεση και συνέπεια των πολιτικών της ΔΜ, καλλιεργώντας μια νέα «κουλτούρα ποιότητας» που απαιτεί την προσαρμογή των συμμετεχόντων στο νέο πολιτικό σύνολο.

Ο «Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης (ΕΧΕ): Ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση για όλους για τη σχολική εκπαίδευση» αρχικά «υιοθετήθηκε από τους Ευρωπαίους ηγέτες το 2017» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023γ). Ο ΕΧΕ (που περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) είναι μια πρωτοβουλία που βασίζεται στο «τι κάνει η ΕΕ για τη σχολική εκπαίδευση;» και η απάντηση είναι ότι «Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεργάζεται με τα κράτη μέλη της για να υποστηρίξει την ανάπτυξη ποιοτικών εθνικών σχολικών συστημάτων εκπαίδευσης και να προωθήσει τη συνεργασία σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ).

Το 2020 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΚ) παρουσίασε «το ανανεωμένο όραμά της για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α· 2020β). Το Συμβούλιο της ΕΕ απάντησε με «ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την περίοδο 2021-2030» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2021).

Οι βασικές πρωτοβουλίες του ΕΧΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α· 2020β) περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως: α) Διαδρομές προς την επιτυχία στο σχολείο, β) Ευρωπαϊκό Βραβείο Καινοτόμου Διδασκαλίας, γ) Ακαδημίες Εκπαιδευτικών Erasmus+, δ) Βασικές ικανότητες και βασικές δεξιότητες, ε) Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στ) Διασφάλιση ποιότητας, ζ) Πολύγλωσσες τάξεις και η) Ευημερία στο σχολείο. Τα παραπάνω στοιχεία του ΕΧΕ εξετάζονται και αναπτύσσονται υπό την ομπρέλα της διασφάλισης της ποιότητας της ποιοτικής εκπαίδευσης.

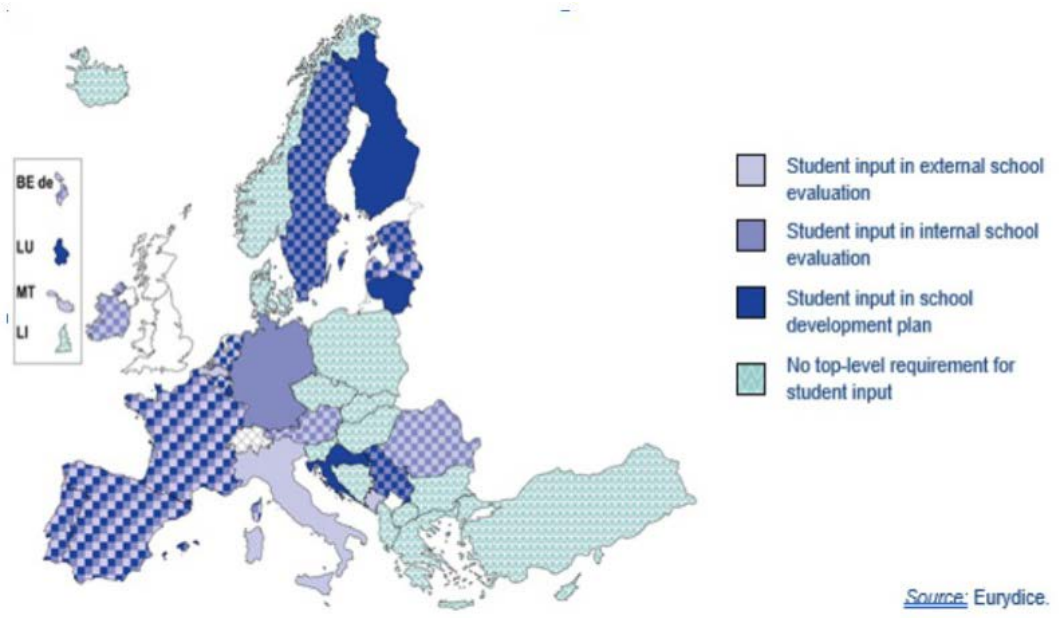
Σύμφωνα με το «στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την περίοδο 2021-2030», το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2021) ορίζει πέντε στρατηγικές προτεραιότητες:

1. Βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας, ένταξη και επιτυχία για όλους στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
2. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας για όλους
3. Ενίσχυση των ικανοτήτων και των κινήτρων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
4. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
5. Στήριξη της πράσινης και της ψηφιακής μετάβασης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και μέσω αυτών

Η παρακολούθηση αυτής της διαδικασίας γίνεται μέσα από μετρήσιμους δείκτες οι οποίοι καλύπτουν όλο το φάσμα των επιμέρους σχεδιασμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Οι δείκτες αυτοί αποτελούν την κύρια πηγή δεδομένων για την εξέλιξη των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και για αυτό τον λόγο παρουσιάζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσα από ετήσιες εκθέσεις. Η Οδηγία προβλέπει συγκεκριμένους μετρήσιμους δείκτες ποιότητας με σκοπό συνεχείς βελτιώσεις και μεγαλύτερη διαφάνεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δείκτες εστιάζουν στην ακρίβεια των γνώσεων, τις μαθησιακές δεξιότητες, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών. Τα στοιχεία μετρησιμότητας προέρχονται κυρίως από ευρωπαϊκές και διε-

θνείς αξιολογήσεις και την παρακολούθηση δεικτών της Eurostat. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την πρώτη στρατηγική προτεραιότητα έχει καταστεί σαφής η ανάγκη συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας. Εντούτοις, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία, η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες που δεν προβλέπεται αυτή η συμμετοχή με βάση την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική.

Η παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκ των έσω για περισσότερα από είκοσι χρόνια από την θέση του εκπαιδευτικού υπήρξαν η μήτρα για την παρούσα έρευνα, σκοπός της οποίας είναι να αναδείξει την οπτική των μαθητών για το σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πέρα από τις σχετικές αποφάσεις των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων που "δείχνουν" τον δρόμο, θεμέλιο για τον σχεδιασμό και τα συμπεράσματα που προέκυψαν αποτέλεσαν οι Θεωρία Συστημάτων [ΘΣ] και η θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας [ΔΟΛ] (Sallis, 2002).




**Εικόνα 1.** SEQ Figure * ARABIC 1: Απαίτηση ανώτατου επιπέδου για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας, γενική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο ISCED 24), 2022/2023 CITATION Eup25 \l 1033 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, 2025)

## 2. Μεθοδολογία

Ο βασικός σκοπός για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων μαθητών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.Ένας επιμέρους στόχος υπήρξε η αξιολόγηση ειδικότερα της ανάπτυξης άλλων δεξιοτήτων, πέρα των γνωστικών, όπως οι κοινωνικές *(social skills)* και οι ήπιες *(soft skills)* μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων ήταν:

- Ποια είναι η άποψη των αποφοίτων για την ποιότητα της εκπαίδευσης ως προς τις υποδομές, τα μαθήματα, τους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση;
- Κατά την άποψη των αποφοίτων κατά πόσο καλλιεργούνται οι κοινωνικές και οι ήπιες δεξιότητες στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση μέσα από την διεξαγωγή έξι προσωπικών *(one-to-one)* ημιδομημένων συνεντεύξεων (Creswell, 2016, σ. 218) με συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων. Καταρχήν όλες και όλοι οι συμμετέχοντες είχαν συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας τους συνεπώς μπορούσαν να βεβαιώσουν οι ίδιοι την συναίνεσή τους για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Εκτός αυτού, προτιμήθηκαν απόφοιτοι που είχαν ολοκληρώσει την φοίτησή τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέχρι και δύο χρόνια πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων ώστε να μπορούν να ανακαλέσουν όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το θέμα. Επιπλέον ακολουθήθηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης *(maximal variation sampling)* (Creswell, 2016, σ. 207) ώστε να εξασφαλιστούν, κατά το δυνατό, ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Creswell, 2016, σσ. 238-259) και παρουσιάζονται εδώ, εστιάζουν στην αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων, πέρα των γνωστικών, όπως οι κοινωνικές *(social skills)* και οι ήπιες *(soft skills)* μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 3. Παρουσίαση και συζήτηση δεδομένων

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τους κωδικούς με τους οποίους θα αναφέρονται στην συνέχεια οι συμμετέχοντες καθώς και κάποια γενικά στοιχεία για αυτούς όπως το φύλο, το έτος αποφοίτησης και το αποτέλεσμα που είχαν στις πανελλαδικές εξετάσεις.

| **Κωδικός** | **Φύλο** | **Έτος Αποφοίτησης** | **Επιτυχία στις Πανελλαδικές** |
|---|---|---|---|
| M1 | Κορίτσι | 2023 | Ναι |
| M2 | Κορίτσι | 2023 | Όχι |
| M3 | Αγόρι | 2022 | Όχι |
| M4 | Κορίτσι | 2022 | Ναι |
| M5 | Κορίτσι | 2023 | Όχι |
| M6 | Κορίτσι | 2023 | Ναι |

**Πίνακας 1. Κωδικοποίηση και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων**

Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε σενάριο που ήταν χωρισμένο σε δύο βασικές ενότητες: την πρώτη που ζητούσε την άποψη των συμμετεχόντων για τις υποδομές, τα μαθήματα, τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και, την δεύτερη που ζητούσε την άποψη τους για την καλλιέργεια κοινωνικών και ήπιων δεξιοτήτων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες – υποενότητες του σεναρίου είχαν ως εξής:

1. Εισαγωγή – Γενικά στοιχεία
2. Σχολείο
3. Υποδομές, Μαθήματα, Εκπαιδευτικοί
4. Κοινωνικές Δεξιότητες
5. Ήπιες Δεξιότητες
6. Κλείσιμο – Προτάσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν.

## 3.1 Υποδομές

Σύμφωνα με το σενάριο, συζητήθηκε η ποιότητα των σχολικών υποδομών και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την γενική εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορικά με τις υποδομές υπήρξαν θετικές απόψεις σχετικά με τα εργαστήρια και τον εξοπλισμό και αρνητικές απόψεις σχετικά με την παλαιότητα των σχολικών κτιρίων και τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω αυτής. Το σημείο σύγκλισης των απόψεων των ερωτώμενων σχετικά με τις σχολικές υποδομές ήταν ότι σε καμία περίπτωση δεν επηρέασαν την εικόνα του σχολείου, την άποψη που σχημάτισαν για την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*"Μ3: οι υποδομές δεν με ενδιέφεραν τόσο πολύ όσο τα άτομα, οι άνθρωποι περισσότερο",*

*"Μ5: δεν έπαιζε ρόλο γιατί ρόλο έπαιζαν οι καταστάσεις που βίωνα".*

## 3.2 Εκπαιδευτικοί

Το επόμενο θέμα σύμφωνα με το σενάριο των συνεντεύξεων ήταν οι εκπαιδευτικοί και η άποψη που σχημάτισαν οι απόφοιτοι συμμετέχοντες στα χρόνια τους στην εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό να θέσουμε σαν βάση της ανάλυσης του συγκεκριμένου θέματος την εικόνα και την θέση στην οποία τοποθετούν οι μαθήτριες και οι μαθητές τους εκπαιδευτικούς μέσα στον μικρόκοσμό τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικός και τοποθετούνται σε ανάλογο επίπεδο με αυτό των βιολογικών γονέων:

*"Μ3: γιατί ήτανε ήτανε πολύ σημαντικοί, πιστεύω. Είναι σαν δεύτεροι γονείς σου οι δάσκαλοι που έχεις στο σχολείο",*

*"Μ1: ερχόμαστε πιο κοντά με κάποιους καθηγητές που είμαστε και γιατί είμαστε όλη τη μέρα μαζί, περισσότερο δηλαδή με αυτούς παρά με τους γονείς μου"*

Αυτή η εικόνα των εκπαιδευτικών από τα παιδιά τους δίνει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινότητά τους και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή τους, τουλάχιστον σύμφωνα με την γνώμη των ίδιων των εκπαιδευόμενων:

*"Μ2: Αυτοί οι καθηγητές αλλάζουν το μέλλον των παιδιών!"*

Με αυτό το δεδομένο αποκτά ιδιαίτερη σημασία η άποψη των εκπαιδευόμενων για τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική καθημερινότητα. Μπορούμε να διακρίνουμε δύο κεντρικούς άξονες αυτής της εικόνας, έναν που σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο και την διδασκαλία του και έναν που έχει σχέση με την επικοινωνία και άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενό τους αυτές δεν αμφισβητήθηκαν, αντιθέτως αναγνωρίστηκαν από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, όμως, εστίασαν περισσότερο στον τρόπο και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις προς όφελος των μαθητών του. Η λέξη *"μεταδοτικότητα"* εμφανίστηκε αρκετά συχνά ενώ αξιολογήθηκαν θετικά οι *"διαφορετικές"*, out of the box, διδακτικές προσεγγίσεις:

*"Μ4: ήταν πάρα πολύ καλή γιατί μας έβαζε και... Μας έβαζε να μάθουμε και μέσα από άλλα μέσα και με τραγούδια και με συνεντεύξεις. Δηλαδή δεν έμενε στο βιβλίο και σε αυτά τα ένα δύο τρια πραγματα που ειχε να κανει, έκανε αυτό το βήμα παραπάνω που πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό"*

Εξίσου σημαντικό, αν όχι σημαντικότερο, ανέδειξαν τα παιδιά το κομμάτι της προσωπικότητας που έχει να κάνει με την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους. Πέρα από τον κωδικό *"επικοινωνία"* αρκετά συχνά εμφανίστηκαν και άλλοι σχετικοί όπως *"συνεργασία"*,

*"σεβασμός", "αδιαφορία"*. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, όπως προείπαμε, δίνουν πολύ σημαντικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς και για το λόγο αυτό επιδιώκουν μια καλή σχέση και νιώθουν πιο άνετα με όσους τους διευκολύνουν ως προς αυτό. Οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν τέτοια στοιχεία, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, υπήρξαν υποστηρικτικοί με επιπλέον τρόπους πέρα από το γνωστικό μέρος της εκπαίδευσης, γεγονός που οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως πολύ σημαντικό:

*"Μ2: ένιωθα και με την φιλόλογο και με αυτή την καθηγήτρια ότι δεν ήμουν ασήμαντη"*

*"Μ5: κάποιοι είχαν και το ύφος, ότι ίσως είσαι λίγο πιο κατώτερος. Το υπονοούσαν. Με τις πράξεις τους, με τον τρόπο που μιλούσαν"*

*"Μ6: υπήρχαν καθηγητές οι οποίοι θα ξέραμε ότι μας... και μπορούσαμε να τους βρούμε και εκτός μαθήματος και να τους μιλήσουμε...*

*Υπήρχαν και άλλοι καθηγητές οι οποίοι ξέραμε ότι δεν θα καταλάβουν ακόμα και αν υπήρχε κάποιος σημαντικός λόγος που αργήσαμε που δεν κάναμε μια εργασία ή κάτι και δεν θα καταλάβουν, οπότε από ένα σημείο και μετά και εμείς οι ίδιοι παίρνουμε μια απόσταση."*

Εξάλλου, οι μαθήτριες και οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι υπήρξε μια κατηγορία εκπαιδευτικών που δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τις μαθήτριες και τους μαθητές και καμία διάθεση να προσπαθήσουν πέρα από τα απολύτως απαραίτητα και προβλεπόμενα:

*"Μ1: είναι στο χέρι του κάθε καθηγητή να προσπαθήσει, αλλά κάποιοι δεν τους ενδιαφέρει"*

*"Μ6: Υπήρχανε από πάρα πολύ καλούς καθηγητές έως και καθηγητές, οι οποίοι δεν μας έκαναν τίποτα στο μάθημα, δηλαδή απλά καθόμαστε"*

Καταλήγοντας, σχετικά με το θέμα των εκπαιδευτικών, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο ρόλος τους επηρεάζει καταλυτικά την συνολική εικόνα του σχολείου. Επιπλέον, ανέδειξαν ως σημαντική παράμετρο η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την στάση τους, την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για την δουλειά τους:

*"Μ2: Η κυρία μπαίναμε μέσα και δεν μας έβλεπε σαν αγγαρεία"*

*"Μ3: Δυστυχώς οι περισσότεροι ήτανε της άποψης ότι δεν θέλω να είμαι εδώ (γέλια) ξέρεις ότι δεν τους άρεσε"*

### 3.3 Μαθήματα - Εξεταστικό σύστημα

Το επόμενο κομμάτι των συνεντεύξεων εστίασε στα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και στο σύστημα με το οποίο αυτά εξετάζονται. Αναφορικά με συγκεκριμένα μαθήματα υπήρξαν ποικίλες απόψεις, θετικές και αρνητικές, κυρίως σε σχέση με την διαφορετική προσωπικότητα του κάθε συμμετέχοντα. Υπήρξαν, όμως, και σημεία στα οποία οι απαντήσεις των μαθητριών και των μαθητών συνέκλιναν κυρίως σχετικά με την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

*"Μ1: είναι ένα μάθημα που ήταν ξεκάθαρα παπαγαλία"*

αλλά και ως προς το περιεχόμενο ή *"νόημα"* του μαθήματος της Τεχνολογίας

*"Μ5: Ποτέ δεν κατάλαβα γιατί κάνουμε και τι κάναμε σε αυτό το μάθημα."*

Επιπλέον, υπήρξαν κρίσεις για συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια:

*"Μ1: Το βιβλίο της ιστορίας πραγματικά δεν ξέρω για ποιο λόγο είχαν βάλει το συγκεκριμένο βιβλίο για παιδιά τρίτης λυκείου. Αρχικά δεν υπήρχε συνοχή μεταξύ των λέξεων."*

*"Μ2: Τα Θρησκευτικά, ότι έχει μέσα το βιβλίο ήταν αχρείαστο, δε μας δίδασκε κάτι."*

Γενικά η συζήτηση με τους μαθητές για τα μαθήματα που διδάσκονται ανέδειξε δύο σημαντικές παραμέτρους οι οποίες επηρέασαν την άποψή τους: ο διδάσκοντας και ο τρόπος διδασκαλίας

αλλά και το σύστημα εξετάσεων.

Καταρχάς οι συμμετέχοντες ανέδειξαν μια ξεκάθαρη σύνδεση εκπαιδευτικού-μαθήματος σε συναισθηματικό επίπεδο

*"Μ1: έχει τύχει να αγαπήσουμε μάθημα και να μας αρέσει τόσο πολύ, μόνο και μόνο από τον καθηγητή και όντως να μας κάνει να θέλουμε να το διαβάσουμε"*

*"Μ4: το μυαλό μου, Είχε συνδυάσει τα μαθηματικά με αυτόν τον άνθρωπο"*

Σε πολλές περιπτώσεις η εικόνα των εκπαιδευτικών επηρέασε θετικά ή αρνητικά την εικόνα των διδακτικών αντικειμένων οδηγώντας τους μαθητές πιο κοντά ή πιο μακριά από αυτά και επηρεάζοντας έτσι την μετέπειτα εξέλιξή τους

*"Μ6: Στην αρχή τα απεχθανόμουνα γιατί στην πρώτη γυμνασίου είχαμε έναν καθηγητή ο οποίος δεν μας έκανε καλή δουλειά. Όταν όμως γνώρισα αυτή την καθηγήτρια και ξεκίνησε να μου τα εξηγεί Και άρχισα και εγώ να το καταλαβαίνω. Τα λάτρεψα μετά."*

Η δεύτερη παράμετρος που επηρέασε την σχέση των συμμετεχόντων με συγκεκριμένα μαθήματα υπήρξε ο τρόπος αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα το σύστημα των εξετάσεων.

*"Μ6: από ένα σημείο και μετά εστιάζουμε μόνο σε αυτό. Δεν διαβάζουμε κανένα άλλο μάθημα. Που σταματάμε βασικά οτιδήποτε είναι εκτός ύλης για τις εξετάσεις δεν το μαθαίνουμε γιατί το θεωρούμε όλοι άχρηστο"*

Οι εξετάσεις, ενδοσχολικές και κυρίως οι πανελλαδικές, κατηγοριοποίησαν στο μυαλό των μαθητριών και των μαθητών τα μαθήματα σε *"σημαντικά"* και μη με συνέπεια την μηχανιστική προσέγγιση των πρώτων ώστε να πετύχουν στις εξετάσεις και την απαξίωση των άλλων. Σε αυτό το τμήμα των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν οι κωδικοί *"άγχος"* και *"πίεση"* αναδεικνύοντας την επίδραση των εξετάσεων στην ψυχολογία των εκπαιδευόμενων.

### 3.4 Κοινωνικές, πολιτικές, ήπιες δεξιότητες

Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους της έρευνας η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία των απόψεων των συμμετεχόντων. Καταρχάς, αναδείχθηκε ο ρόλος του σχολείου ως σημαντικός παράγοντας στην εξέλιξη των παιδιών, ένα σαφώς οριοθετημένο πλαίσιο το οποίο *"προετοιμάζει για το τι θα ακολουθήσει"* στην μετέπειτα ζωή τους, πχ:

*"Μ1: όλο το κλίμα του σχολείου με έχει βοηθήσει πολύ στο να μπορώ να λειτουργώ ... να έχω τη δυνατότητα να στηρίξω την άποψή μου"*

Πιο συγκεκριμένα φάνηκε πως η σχολική κοινωνία, σε επίπεδο σχέσεων και συσχετισμών, είναι η εικόνα της ευρύτερης κοινωνίας μέσα από έναν μεγεθυντικό φακό και έτσι μας δίνει την δυνατότητα να διακρίνουμε ξεκάθαρα τις παθογένειες αλλά και να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις σε καίρια, μικροσκοπικά σημεία. Είναι χαρακτηριστικά τα αποσπάσματα:

*"Μ1: Τα περισσότερα παιδιά θεωρώ έχουν αρχίσει να αποδέχονται να... Και το διαφορετικό. Και αφήνουν θεωρώ κάποιοι και λίγο πίσω τις απόψεις Των γονιών τους",*

*"Μ2: του πρότεινα, επειδή ασχολούμαι με το ποδόσφαιρο να κατεβάσουμε γυναικεία σχολική ομάδα ποδοσφαίρου. Και όταν το είπα είχα πολύ αρνητικές αντιδράσεις «τι λες παιδί μου που θα παίξουν τα κορίτσια ποδόσφαιρο;"*

*"Μ5: Το μόνο που είχε διαφορετικό ήταν ότι δεν του άρεσαν Όλα τα πράγματα που κάνουν κατά κύριο λόγο αυτή τη στιγμή οι νέοι της ηλικίας μου. Και επί 3 χρόνια τον κορόιδευαν ασταμάτητα".*

Όσον αφορά στις πολιτικές δεξιότητες οι απόφοιτοι σχολίασαν αρκετά τις πολιτικές διεργασίες που συντελούνται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το θέμα των εκλογών, κυρίως των 15μελών

μαθητικών συμβουλίων συγκέντρωσε αρκετά αποσπάσματα στα οποία κυρίαρχες απόψεις ήταν η επίδραση της λειτουργίας αυτών των συμβουλίων στην σχολική καθημερινότητα αλλά και η *"λανθασμένη"* προσέγγιση στην επιλογή των εκπροσώπων:

*"Μ6: Μια γενική εικόνα ήταν πολύ θετική βασικά γιατί οργάνωναν ωραία πράγματα, ήταν υποστηρικτικοί. Σ' ό,τι συνέβη, ότι μπορεί να συνέβαινε. Υπεύθυνοι ήτανε. Γενικώς βοηθούσαν το σχολείο να κυλήσει καλύτερα."*

*"Μ5: Αν είσαι δημοφιλής θα βγεις στο δεκαπενταμελές, τα οποία δεν ενδιαφερόντουσαν, ήταν εκεί για τον τίτλο ότι πήγαν στο Λύκειο και είναι δημοφιλής και είναι στο δεκαπενταμελές. Και κάνω κατάληψη για να μην έχω μάθημα. Και ως εκεί."*

Αρκετά, επίσης, σχολιάστηκε το θέμα των καταλήψεων καθώς όλοι οι απόφοιτοι αναγνώρισαν την σημασία τους αλλά αμφισβητούν πλέον την αποτελεσματικότητά τους καθώς θεωρούν ότι έχουν απαξιωθεί, κυρίως από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες:

*"Μ1: Σχετικά με το θέμα των καταλήψεων που λέγαμε και πριν δεν ήμουνα τόσο υπέρ γιατί καθώς τα παιδιά δεν μπορούσαν να καταλάβουν την αξία ότι α τώρα κάνουν κατάληψη ότι όχι για να χάσω μάθημα αλλά όντως για να ακουστεί, ας το πούμε ίδια μας η να διαμαρτυρηθώ να ακουστεί η φωνή μου και μενα"*

Ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων - *soft skills* στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καταρχάς θα πρέπει να επισημανθεί ότι το σενάριο των συνεντεύξεων περιελάμβανε μια σύντομη περιγραφή της έννοιας καθώς υπήρχαν συμμετέχοντες που δεν γνώριζαν την συγκεκριμένη ορολογία. Εντούτοις, όλες και όλοι σχολίασαν εκτεταμένα τον συγκεκριμένο άξονα και ανέδειξαν με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, ως κυρίαρχες δεξιότητες ως προς την σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία την συνεργατικότητα, την επικοινωνία, την δημιουργικότητα και την αυτοεκτίμηση.

*"Μ6: Ναι, τη συνεργασία, την καλλιεργεί μέσα από ομαδικές εργασίες. Πιστεύω αρκετά καλά. Ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα"*

*"Μ3: το απορρίπτει πολύ το σχολείο και ακόμη χειρότερα το σου παίρνει αυτή τη φαντασία ή αυτή τη δημιουργικότητα. θέλει να κάνει ίδιους..."*

*"Μ5: Να πεις κάτι και να σε ειρωνευτούν, κάπως να σε κάνουν να νιώσεις άσχημα; Μετά το σκέφτεσαι και το ξανασκέφτεσαι και δεν μπορείς να εκφράσεις τόσο εύκολα τη γνώμη σου."*

## 4. Συμπεράσματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθώντας το σενάριο στο οποίο στηρίχθηκαν οι συνεντεύξεις οι μαθητές κλήθηκαν να μιλήσουν για το σχολείο τους, αναφορικά με τις υποδομές, τα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον ζητήθηκε η άποψή τους για τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ήπιες δεξιότητες ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προέκυψε από τα σχετικά αποσπάσματα είναι πως οι απαντήσεις των αποφοίτων υπήρξαν σχεδόν ταυτόσημες και εξέφρασαν όλες και όλοι μια μέτρια έως αρνητική άποψη σχετικά με την αίσθηση που τους άφησε το σχολείο αφού τελείωσαν. Ενδεικτικές είναι οι φράσεις: *"Μ1: τα πράγματα δεν ήταν όπως τα ονειρευόμασταν"*, *"Μ2: δε μου ήταν ευχάριστο"* και *"Μ3: η εικόνα που είχα για το σχολείο ήταν αρνητική"*.

Παρά τις αρνητικές απόψεις για την παλαιότητα των κτιρίων και τις θετικές για τον εξοπλισμό και τα εργαστήρια, οι απόφοιτοι συμφώνησαν ότι οι σχολικές υποδομές δεν επηρέασαν τη

συνολική εικόνα του σχολείου και την άποψη που σχημάτισαν για την εκπαιδευτική διαδικασία. Έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στους ανθρώπους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός, τοποθετούμενοι σε ανάλογο επίπεδο με τους βιολογικούς γονείς, καθώς επηρεάζουν το μέλλον των παιδιών. Οι απόφοιτοι αναγνώρισαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά εστίασαν περισσότερο στη μεταδοτικότητα και τις «διαφορετικές» διδακτικές προσεγγίσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες. Θετικά αξιολογήθηκαν οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί, ενώ υπήρξαν και αρνητικές αναφορές για εκπαιδευτικούς που έδειξαν αδιαφορία, ή ύφος ανωτερότητας, οδηγώντας τους μαθητές σε απόσταση. Συνολικά, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών επηρεάζει καταλυτικά τη συνολική εικόνα του σχολείου, ενώ η στάση τους καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους (π.χ. αν την βλέπουν ως «αγγαρεία»).

Οι απόψεις για τα μαθήματα διέφεραν, αλλά υπήρξαν σημεία σύγκλισης όπως η κριτική στην Ιστορία ως μάθημα «παπαγαλίας» και η αμφισβήτηση του «νοήματος» της Τεχνολογίας. Επιπλέον, κρίθηκαν αρνητικά ορισμένα διδακτικά εγχειρίδια. Αναδείχθηκαν δύο παράμετροι που επηρέασαν τη σχέση των μαθητών με τα μαθήματα: η σύνδεση εκπαιδευτικού-μαθήματος σε συναισθηματικό επίπεδο (αγάπη ή αποστροφή για ένα μάθημα λόγω του καθηγητή), και το σύστημα εξετάσεων. Οι εξετάσεις (κυρίως Πανελλαδικές) κατηγοριοποίησαν τα μαθήματα σε «σημαντικά» και μη, οδηγώντας σε μηχανιστική προσέγγιση των πρώτων και απαξίωση των άλλων, ενώ προκάλεσαν «άγχος» και «πίεση».

Το σχολείο αναγνωρίζεται ως σημαντικό πλαίσιο που προετοιμάζει για τη μετέπειτα ζωή (π.χ. υποστήριξη άποψης). Η σχολική κοινωνία θεωρείται μεγεθυντικός φακός της ευρύτερης κοινωνίας, όπου φαίνονται παθογένειες (π.χ. κοροϊδία του διαφορετικού, αρνητικές αντιδράσεις σε θέματα φύλου). Στις πολιτικές δεξιότητες, σχολιάστηκε θετικά η λειτουργία των 15μελών, αλλά αρνητικά η επιλογή εκπροσώπων με κριτήριο τη δημοτικότητα. Οι καταλήψεις αναγνωρίζονται ως σημαντικές, αλλά αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους λόγω απαξίωσης. Τέλος, στους άξονες των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) αναδείχθηκαν ως κυρίαρχες η συνεργατικότητα (που καλλιεργείται), αλλά και η αρνητική επίδραση του σχολείου στη δημιουργικότητα και την αυτοεκτίμηση (π.χ. ειρωνεία).

Στο τελευταίο ψήφισμα του Συμβουλίου της ΕΕ για το στρατηγικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση τίθεται σαν πρωταρχικός στόχος η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης: "Πρέπει να συνεχιστούν οι προσπάθειες για μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με σκοπό να αποκτήσουν περισσότεροι νέοι τίτλο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης." (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2021). Πράγματι, πρέπει να μειωθεί η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι όμως επικεντρώνοντας στον τίτλο, δεν είναι αυτός ο σκοπός της εκπαίδευσης αλλά απλά ένας τίτλος, μια γραπτή απόδειξη ότι ολοκληρώθηκε. Η εγκατάλειψη θα μειωθεί όταν η ίδια η διαδικασία αποκτήσει ουσία και νόημα για τους συμμετέχοντες ή μάλλον ξαναποκτήσει και αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από ένα ριζικό και εκ των βάθρων επανασχεδιασμό της, στηριγμένο στις σημερινές και στις μελλοντικές συνθήκες.

Ο κόσμος μας σήμερα αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και σε πολλές περιπτώσεις ο άνθρωπος βρίσκεται πίσω από τις εξελίξεις και τρέχει να τις προλάβει για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Στη σημερινή εποχή είναι πιο σημαντικό από ποτέ να καταλάβουμε, να αναγνωρίσουμε τις αστοχίες και τα λάθη στις διαδικασίες όσο πιο γρήγορα μπορούμε ώστε να συμβαδίσουμε με τις παγκόσμιες κοινωνικές, πολιτικές, περιβαλλοντικές εξελίξεις. Να ανοίξουμε τα αυτιά και το μυαλό μας ώστε να δεχτούμε τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, των μαθητών μας, να τις αξιολο-

γήσουμε και να τις αξιοποιήσουμε ώστε να κινηθούμε πιο γρήγορα προς την σωστή κατεύθυνση για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Kolokitha, M. (2022). The Bologna Process: a policy discourse evolution. Στο M. Tamboukou (Επιμ.), *Thinking with Stephen J. Ball: Lines of Flight in Education.* Routledge.

Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education, 3rd edition.* Routledge.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη. (2025). *Διαρθρωτικοί δείκτες για την παρακολούθηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη – 2023: Βασικές ικανότητες στο σχολείο. Έκθεση Δικτύου «Ευρυδίκη».* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μαυροφίδης, Θ. (2018). *Κοινωνία και Σύστημα.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Συμβούλιο της ΕΕ. (2021). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανάκτηση από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)

European Commission. (2020a). The EEA explained. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained

European Commission. (2020b). European Education Area: Factsheet. EURIRELAND. https://eurireland.ie/assets/uploads/2020/10/European-Education-Area-Factsheet.pdf

European Commission. (2020c.). About school education. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/about-school-education

# Η ‘εκπαιδευτική μεταρρύθμιση’: Μεταξύ ανάλυσης δημόσιας πολιτικής και ιστορικού γεγονότος

**Ιωάννης Παπαγεωργίου,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, i.papageorgiou@aegean.gr*

## Περίληψη

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζεται από μια α-θεωρητική αποδοχή της επισήμανσης των πολιτικών παρεμβάσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης ως ‘μεταρρυθμίσεις’. Η περιορισμένη διανοητική παραγωγή κινείται μεταξύ ποσοτικο-συγκριτικών και λειτουργιστικών προσεγγίσεων. Βασισμένη στην συγκρουσιακή θεωρητική παράδοση, και ορμώμενη από την πολιτική κοινωνιολογία, μια διαφορετική προοπτική μελετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως εργαλείο κυριαρχίας στο εκπαιδευτικό πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχετική αυτονομία της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική πραγματικότητα εμποδίζει μεν έναν εύκολο ορισμό της μεταρρύθμισης, αλλά ήδη προσφέρει μια κατεύθυνση επέκτασης της μελέτης. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια θεωρητικής εμβάθυνσης της συγκρουσιακής προοπτικής με σκοπό να τοποθετήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και με το χρόνο. Στην προσπάθεια απαλλαγής από ά-χρονες θεωρίες και από α-θεωρητικές εξιστορίσεις, η εργασία τοποθετεί από τη μία μεριά την εκπαιδευτική πολιτική στο “φυσικό της χώρο”, την ανάλυση δημόσιας πολιτικής, και από την άλλη μεριά τη συσχετίζει με τη θεωρία περί ιστορικού γεγονότος. Μέσα από αυτή την οδό η εργασία συμπληρώνει τις συγκρουσιακές θεωρίες υπογραμμίζοντας το κέντρου βάρους της ανάλυσης που δεν είναι άλλο από τη σύγχρονη πρόσληψη της μεταρρύθμισης ως τέτοιας, από ένα ακροατήριο το οποίο υπερβαίνει το σκοπούμενο από την ίδια την πολιτική.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ανάλυση δημόσιας πολιτικής, θεωρία ιστορικού γεγονότος.*

## 1. Εισαγωγή - Η αλλαγή του εκπαιδευτικού πεδίου ως όρος και πραγματικότητα

Μια απλή επισκόπηση της διανοητικής παραγωγής σε αντικείμενα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αρκετή για να διαπιστώσει κανείς τη σημασία που αποδίδεται στην έννοια 'μεταρρύθμιση', χωρίς να είναι η τάση αυτή αποκλειστικά ίδιον της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η 'μεταρρύθμιση' και οι σχετιζόμενες με αυτήν έννοιες, όπως η (πολιτική) 'καινοτομία', ο 'μετασχηματισμός', και εν γένει η 'αλλαγή', είναι απόλυτα λογικό να βρίσκονται στο επίκεντρο των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με θεσμούς. Αν οι θεσμοί ήταν μονολιθικές και απαράλλακτες κατασκευές θα αρκούσε μια περιγραφική προσέγγισή τους, ίσως και μια συγκριτική ανάλυσή τους, σύμφωνα με την τάση του παλαιού θεσμισμού. Όμως οι θεσμοί έχουν δυναμική, και οι νέες μορφές που λαμβάνουν - ή θεωρούν οι πολιτικοί δρώντες ότι λαμβάνουν - καθιστούν την 'αλλαγή' κεντρικότατο φαινόμενο σε κάθε θεσμική προσέγγιση.

Το παραπάνω γεγονός, αν και εντοπίσιμο σε κάθε επιστημονικό πεδίο μελέτης ρυθμιστικών πολιτικών, είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο λόγος ενδεχομένως να αφορά τη φύση του πεδίου ως σχετικά αυτόνομου από την εκπαιδευτική πράξη (Ladwig, 1994) που συνεπάγεται ότι, αφαιρουμένης της διάστασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η θεωρητική πλέον 'αλλαγή' γίνεται καταστατικής σημασίας στο επιστημονικό πεδίο. Ενδεχομένως για τον ίδιο λόγο η διανοητική παραγωγή ακολουθεί την- εύκολη- απόδοση της ιδιότητας της μεταρρύθμισης στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των περισσότερων μεταπολιτευτικών κυβερνήσεων.

Ωστόσο, παρά την επικέντρωση της επιστημονικής παραγωγής στη 'μεταρρύθμιση' και στις σχετικές έννοιες, απουσιάζει εν γένει μια προσπάθεια προσδιορισμού, αν όχι ορισμού και οριοθέτησης, της εν λόγω έννοιας.

Η παρούσα συμβολή θα επιχειρήσει να καταγράψει και να προσεγγίσει κριτικά τις προσπάθειες ορισμού της εκπαιδευτικής 'μεταρρύθμισης' από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, εντοπίζοντας τα βασικά προτερήματα και αδυναμίες της κάθε προσπάθειας. Από αυτό το πλαίσιο θα προκύψει η ανάγκη αναδιαπραγμάτευσης του όρου· αφενός τοποθετώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο "φυσικό" της χώρο, την ανάλυση δημόσια πολιτικής, και αφετέρου σε μια διαλεκτική συσχέτιση με τη θεωρία ιστορικού γεγονότος. Στο πρώτο κεφάλαιο θα χαρτογραφηθεί κριτικά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως ορισμός στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Το δεύτερο κεφάλαιο θα επιχειρήσει μια αναλυτική επέκταση αφενός προς την ανάλυση δημόσιας πολιτικής, αφετέρου προς την θεωρία ιστορικού γεγονότος. Η εργασία θα καταλήξει με την υπογράμμιση του κέντρου βάρους που είναι η σύγχρονη πρόσληψή της ως μεταρρύθμιση από ένα ακροατήριο το οποίο υπερβαίνει το σκοπούμενο από την ίδια την πολιτική.

## 2. Η μεταρρύθμιση στη βιβλιογραφία

Χωρίς να γίνεται επίκληση σε καθ' ολοκληρία καταγραφή της ελληνικής διανοητικής παραγωγής πάνω στην μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και σχετικές έννοιες, όπως 'μετασχηματισμός', 'αλλαγή', 'καινοτομία', η προαναφερθείσα τάση σχετικά με την έλλειψη θεωρητικής πλαισίωσης της χρήσης του όρου, είναι εμφανής στην πλειονότητα των δημοσιευμένων άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, αλλά και συμβολές σε επιστημονικούς τόμους και μονογραφίες (ενδεικτικά: Andreou 2017, Πασιάς et al. 2022, Προβατά 2022, Σωτηρόπουλος 2010). Η συγκεκριμένη τάση δεν αφορά αποκλειστικά στην εκπαιδευτική πολιτική ή αποκλειστικά στην ελληνική διανοητική παραγωγή (Popkewitz 1991, Levin 2001 και ενδεικτικά: Karamesini 2023, Λαμπροπούλου

2020). Κάθε δημοσίευση προβαίνει αναγκαστικά σε ορισμένες επιλογές επικέντρωσης, ωστόσο επιβεβαιώνεται και η άποψη του Popkewitz (1991) ότι η 'μεταρρύθμιση' τείνει να ενδύεται τον μανδύα του αυτονόητου· είτε μέσω της απροβλημάτιστης αποδοχής του πολιτικού χαρακτηρισμού νομοθετικών παρεμβάσεων ως μεταρρυθμίσεων, είτε χαρακτηρίζοντας πράγματι θεσμικές μεταλλαγές ως μεταρρυθμίσεις χωρίς εννοιολογική αποσαφήνιση.

Στη γενική αυτή τάση εντοπίζονται σαφώς και εξαιρέσεις. Εκκινώντας από τις λιγότερο προς τις πλέον επεξεργασμένες, το παρόν σκέλος της εργασίας θα καταλήξει σε μια αποτύπωση των κύριων θέσεων.

Το έργο του Δημαρά (1986), με τον φαινομενικά αφοριστικό του τίτλο *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)* έθεσε μια πρώτη βάση συζήτησης στην Ελλάδα:

*"Μεταρρύθμιση δεν είναι η νομοθετική αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη, ούτε το χτίσιμο σχολικών κτηρίων, ούτε η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ούτε ακόμη η μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Αυτά, όσο σημαντικά κι αν είναι, μπορεί να αποτελούν στοιχεία μιας μεταρρύθμισης ή να είναι απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο, είναι η αλλαγή προσανατολισμού, είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος".* (σ. κ')

Λιγότερο επεξεργασμένη είναι η θέση στο posthumus έργο του (2013), στο οποίο αιωρείται η προσέγγιση της μεταρρύθμισης ως διαφορά ανάμεσα σε αυτό που υπήρχε και αυτό που προτάθηκε προς εφαρμογή. Το ζήτημα με τη θέση του Δημαρά είναι ότι δεν μπορεί να κριθεί σωστή ή λάθος καθώς πάσχει από αδυναμία διαψευσιμότητας (Popper 2005). Χαρακτηριστική είναι η "απάντηση" της Φραγκουδάκη (1987) η οποία ερμηνεύει το σχήμα Δημαρά ως την εμποδιζόμενη μεταρρύθμιση του δημοτικισμού. Στην πραγματικότητα θα μπορούσε να είναι και οποιαδήποτε άλλη αλλαγή ή ούτε καν αυτή.

Μια σχετικά πιο επεξεργασμένη προσέγγιση είναι αυτή του Γκότοβου (2006), η οποία εντοπίζεται και γενικότερα στη σχετική βιβλιογραφία (Sack 1981: 40-41, Adams 1978, Huberman 1973) σχετικά με τη διάκριση της εκπαιδευτικής καινοτομίας από παρεμφερείς έννοιες ως "μεσαίου και μικρού βεληνεκούς αλλαγές" οι οποίες εισάγουν κάτι νέο, χωρίς να αμφισβητούν κατεστημένες δομές και λειτουργίες. Η συγκεκριμένη ανάγνωση παρουσιάζει αντίστοιχες αδυναμίες με αυτήν του Δημαρά, ενώ η χρήση μεταφοράς (βεληνεκές) μάλλον συσκοτίζει την επιδιωκόμενη κατηγοριοποίηση.

Η προσέγγιση του Γκότοβου εντάσσεται στη χωρία των αναλύσεων που προτάσσουν μια ποσοτικο-συγκριτική διάσταση. Η παράμετρος της έντασης, ή του βάθους, ή του εύρους της αλλαγής, ως κριτήριο μεταρρύθμισης, αποτέλεσε μια επανερχόμενη διάσταση στη βιβλιογραφία (Lindvall 2017), τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1980. Πρόκειται για ορισμούς που συσχετίζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με ριζοσπαστικές και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Για παράδειγμα ο Simmons (1979) χαρακτηρίζει ως εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής που προκαλούν μεγάλες αλλαγές στον προϋπολογισμό της παιδείας, στη σχολική εγγραφή, ή το αποτέλεσμα της επένδυσης στην εκπαίδευση, στο άτομο και στην κοινωνική ανάπτυξη. Ενώ για τον Kluchnikov (1977), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ενσωματωμένη στον κοινωνικό μετασχηματισμό και προκαλεί σημαντικές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σκοποθεσίας, κανονισμών, και δομών. Όπως έχει ήδη σημειωθεί, η ποσοτικο-συγκριτική διάσταση υπολείπεται στην εν τέλει σημείωση και τεκμηρίωση του "μέτρου σύγκρισης". Συγκρινόμενη με τι είναι τελικά μια εκπαιδευτική παρέμβαση μικρή ή μεγάλη ώστε να χαρακτηριστεί μεταρρύθμιση;

Η λειτουργιστική διάσταση της μεταρρύθμισης απαντάται συχνά και πέραν του εκπαιδευτικού πεδίου. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μεταρρύθμιση λογίζεται ως λειτουργιστική αναδιοργάνωση

συστήματος. Για παράδειγμα ο Sack (1981) αναγνωρίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως μορφή αλλαγής η οποία είναι το αποτέλεσμα σχεδιασμένης στρατηγικής για την αλλαγή πλευρών του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με συγκεκριμένες ανάγκες, αναμενόμενα αποτελέσματα, και προσδιορισμένους τρόπους επίτευξής τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταρρύθμιση σχεδιάζεται και εκκινεί μεν από διαμορφωτές πολιτικής (policy makers), αλλά βρίσκεται σε αρμονία με τη θέληση της κοινωνίας προς αλλαγή. Τα επιστημονικά πεδία εκτός της εκπαίδευσης, φωτίζουν περαιτέρω τη λειτουργιστική διάσταση της μεταρρύθμισης. Για παράδειγμα, ο Κωστής (2024α; 2024β) στο πλαίσιο της οικονομικής ιστορίας αναγνωρίζει τη μεταρρύθμιση ως αλλαγή προς ένα σκοπό, ο οποίος είναι η σταθεροποίηση του συστήματος - στην περίπτωση αυτή του οικονομικού συστήματος - απέναντι σε κρίσεις ή διαφοροποιούμενες εξωτερικές συνθήκες. Η λειτουργιστική διάσταση εξαρτά την επιβεβαίωσή της από τον προσδιορισμό της ισορροπίας συστήματος αλλιώς κινδυνεύει το όλο σχήμα να υποπέσει σε μια λήψη του αιτουμένου, θεωρώντας δεδομένη την υπόθεση εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση όμως η λειτουργιστική διάσταση παρουσιάζει ενδιαφέροντα στοιχεία. Σύμφωνα με τον Sack (1981), η επίτευξη της ισορροπίας του (εκπαιδευτικού) συστήματος έχει ως προϋπόθεση την αρμονική σύμπτωση της μεταρρύθμισης με την βούληση της κοινωνίας. Αυτή η προϋπόθεση ήδη παραπέμπει στην επόμενη διάσταση που αφορά την κοινότητα αξιών. Ο Lindvall (2017) διερευνώντας την ικανότητα μεταρρύθμισης συστημάτων ξεκινά από την ίδια τη μεταρρύθμιση. Ενώ αναγνωρίζει τον γενικώς αλυσιτελή ποσοτικο-συγκριτικό όρο "μεγάλη αλλαγή στη δημόσια πολιτική", κινείται ανάμεσα σε ορισμούς, οι οποίοι δεν είναι περισσότερο κατατοπιστικοί όπως ο γενικός λεξιλογικός ορισμός: αλλαγή ενός θεσμού για να πετύχει μεγαλύτερη αποδοτικότητα, ή ο γενικός οικονομικός ορισμός: υιοθέτηση ανώτερης πολιτικής. Έχοντας επίγνωση των αδυναμιών προεκτείνει τους ορισμούς προς τη διάγνωση του τι είναι τελικά η 'μεγαλύτερη αποδοτικότητα' ή η 'ανώτερη πολιτική', εντοπίζοντας την απάντηση στην ύπαρξη κάποιων ελάχιστων κοινών αξιών προς τις οποίες κινείται η αλλαγή (Lindvall 2017). Η σημασία της προσέγγισης του Lindvall δεν είναι ότι προσφέρει μια αυτοτελή νέα διάσταση· πρόκειται για "υπολειμματική" διάσταση, η οποία όμως συνδυάζεται και με την ποσοτικο-συγκριτική και με την λειτουργιστική προκειμένου να κριθεί η 'μεγάλη αλλαγή' ή το 'σημείο ισορροπίας' βάσει ενός συνόλου κοινών αξιών των δρώντων.

Ο Lindvall υποδεικνύει μια κατεύθυνση ανάλυσης προς την οποία ήδη αναπτύσσεται ίσως η επιδραστικότερη θεωρία του Popkewitz στη, μικρή σχετικά, βιβλιογραφία περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Παπαδάκης 2003, Papadakis 2003, Μπουζάκης 2007, Μπουζάκης et al 2001, Cummings 2010). Για τον Popkewitz (1988; 1991) η αλλαγή είναι το αποτέλεσμα της τριβής μεταξύ παραδόσεων, υλικών συνθηκών, και πολιτιστικών φορμών καθώς οι άνθρωποι ενεργούν για να διαμορφώσουν ή να διατηρήσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια διάδραση κοινωνικών δομών και μορφών συνείδησης (Popkewitz 1988; 1991). Από την άλλη μεριά, η μεταρρύθμιση βρίσκεται στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ της κοινωνικής (θεσμικής) πραγματικότητας και της συνειδητότητας που την αφορά, δηλαδή της νοητικά κατασκευασμένης αναπαράστασής της. Η μεταρρύθμιση για τον Popkewitz είναι η προσπάθεια προστασίας των αξιών, όπως ορίζονται κοινωνικά, όταν αυτές εμπραγματώνονται σε έναν θεσμό και απειλούνται από εξωτερικούς παράγοντες. Υπό αυτή την έννοια η μεταρρύθμιση δεν είναι απλά μια θεωρητική ενασχόληση, αλλά μια πραγματική αίτηση ανάληψης δράσης (Popkewitz 1988). Πράματι, η μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται από κανονιστικότητα και σκοπιμότητα. Για παράδειγμα η αξία της κοινωνικής ευημερίας βρίσκεται ενώπιον της πρόκλησης της τεχνητής νοημοσύνης (εξωτερικός παράγων) και καλεί τους διαμορφωτές πολιτικής σε ανάληψη μετασχηματιστικής δράσης του συστήματος εκπαίδευσης προκειμένου να διαφυλαχθεί εν τέλει η συγκεκριμένη αξία.

Ταυτόχρονα όμως η μεταρρύθμιση είναι και μια κοινωνική πρακτική που παράγει μια ρητορική, ως αφήγημα της αλλαγής, και μια τελετουργία ένταξης στην κοινωνική πρακτική, ως επιτέλεση της αλλαγής. Υπό αυτή τη διάσταση τόσο η κανονιστικότητα όσο και η σκοπιμότητα αποκτούν μια εντελώς πρακτική πλευρά (βλ. Popkewitz 1988). Με μικρές διαφορές, αλλά χωρίς βαθύτερη ανάλυση και ο Ball (1990; 1995) σημειώνει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κείμενο (text), ως κειμενική παρέμβαση στην πρακτική, διάλογος (discourse), ως παραγωγή νοήματος, και αποτελέσματα (effects).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταρρύθμιση επιδιώκει να κινητοποιήσει τη δημόσια σφαίρα και ως εκ τούτου γίνεται υποκείμενο των σχέσεων εξουσίας και της δυναμικής τους, αυτό που ονομάζει ο ίδιος ο Popkewitz 'κοινωνική οικολογία' (Popkewitz 1991). Αν όμως οι σχέσεις εξουσίας διαγκωνίζονται για το περιεχόμενο ή την εξέλιξη μιας μεταρρύθμισης, τότε οι κοινωνικές αξίες προς προστασία δεν είναι απαραίτητα κοινές. Αντίθετα, μπορεί η ίδια η μεταρρύθμιση μέσω της κανονιστικότητας και της σκοπιμότητας της να γίνεται το μέσο επικράτησης ορισμένων αξιών. Ο Popkewitz (1988) το σημειώνει αυτό έμμεσα όταν αναφέρεται στον κοινωνικό ρόλο της μεταρρύθμισης ως αποτέλεσμα της σχολικής εκπαίδευσης, και όχι το αντίθετο, ενώ πιο ξεκάθαρα χαρακτηρίζει ο Cuban (1990) τις μεταρρυθμίσεις ως συγκρούσεις αξιών. Με άλλα λόγια, η διαφορά ανάμεσα στον Lindvall και στον Popkewitz βρίσκεται ανάμεσα στη στατική προσέγγιση του πρώτου (ήδη κοινές αξίες), και στη συγκρουσιακή προσέγγιση του δεύτερου (ανταγωνισμός σχέσεων εξουσίας προς επικράτηση αξιών). Συνεπώς, το ερώτημα της μεταρρύθμισης τρέπεται ως εξής: Προκύπτει η μεταρρύθμιση επειδή ήδη έχουμε κοινές αξίες, ή προκύπτει για να αποκτήσουμε κοινές αξίες;

Σε κάθε περίπτωση το ζήτημα της στατικής ή της συγκρουσιακής ανάγνωσης των κοινωνικών αξιών δεν είναι πρώτιστης σημασίας, κυρίως γιατί προέχει μια κεντρικότερη διαπίστωση: ποιοι είναι οι δρώντες οι αξίες των οποίων μελετώνται. Ο Popkewitz (1988) σημειώνει ότι ο διάλογος περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ανταποκρίνεται στις πιο κεντρικές αξίες του λαού, χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση. Ο Ladwig (1994), ενώ δεν έχει σκοπό να ορίσει ή να ερμηνεύσει τη μεταρρύθμιση, την πλαισιώνει θεωρητικά μέσω της έννοιας του ΄κοινωνικού πεδίου' του Bourdieu προσφέροντας χρήσιμες προοπτικές. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνικό πεδίο (social field) συνιστά μια μικρο-κοινωνική δομή με σχέσεις μεταξύ των εκεί δρώντων, οι οποίες αποτελούν αντικειμενική πραγματικότητα στο μέτρο που αναγνωρίζονται δι-υποκειμενικά από τους ίδιους, και προσφέρουν το κριτήριο βάσει του οποίου εξελίσσονται οι δραστηριότητες στο πεδίο (Ladwig 1994). Αυτή η διάσταση μεταξύ της απτής καθημερινής πραγματικότητας της εκπαίδευσης και της αντικειμενικής μεν αλλά νοητικά κατασκευασμένης (concrete-in-thought), υποδεικνύει και την σχετική αυτονομία της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ladwig 1994). Σε αυτό το πλαίσιο, ο αντίκτυπος των σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο γιατί συνιστά ένδειξη του habitus και του κοινωνικού κεφαλαίου στο πεδίο, αλλά αυτό που ενδιαφέρει εν προκειμένω είναι ότι μέσω του αντικτύπου των σχέσεων διαπιστώνονται και οι δρώντες στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακριβώς λόγω της διάστασης εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προκύπτει για τον Ladwig ότι αντίκτυπο πάνω στο μικρο-κοινωνικό πεδίο της εκπαιδευτική πολιτικής έχει ένας στενός πυρήνας πολιτικών δρώντων που περιλαμβάνει συνήθως την εκπαιδευτική-πολιτική γραφειοκρατία με την ιεραρχία της, πολιτικά κόμματα, και ομάδες πίεσης με ειδικό ενδιαφέρον.

Από την άλλη μεριά, ο Fullan (2007) σημειώνει την υποκειμενική διάσταση της πρόσληψης της αλλαγής, η οποία πρέπει να είναι κοινή. Θεωρεί ότι το νόημα της όποιας αλλαγής ανάγεται σε μια κοινή λογική, και για αυτό το λόγο εκφεύγει της αντίληψής μας· περιλαμβάνει τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική αλλαγή με αποτέλεσμα η ατομική νοηματοδότηση της αλλαγής να προβάλλεται και ως κοινωνική (Fullan 2007). Ωστόσο, ο πυρήνας της αλλαγής είναι ο τρόπος με

τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν την πραγματικότητά της. Η εν τέλει αφομοίωσή της, και άρα η ίδια της η υπόσταση, δεν μπορεί να γίνει παρά μέσω της αποδοχής των αξιών της, πέρα από οποιαδήποτε υπερ-προβεβλημένη αναπαράσταση αλλαγής από τον σχεδιαστή της (Fullan 2007).

## 3. Προς μια επέκταση της ανάλυσης

Μια συνέπεια της προεκτεθείσας σχετικής αυτονομίας εκπαιδευτικής πολιτικής - πραγματικότητας είναι ότι η 'μεταρρύθμιση' δεν μπορεί να οριστεί μέσα από την τελευταία. Η δεδομένη απόσταση σχεδιασμού και εφαρμογής αναπόφευκτα θα απισχνάζει τη μετασχηματιστική δυναμική της πολιτικής αρνούμενη το χαρακτηρισμό 'μεταρρύθμιση'. Συνεπώς η εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι παρά εσωτερική στην ίδια την πολιτική.

### 3.1 Η κατεύθυνση της ανάλυσης δημόσιας πολιτικής

Το παραπάνω φαινόμενο δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης. Κάθε τομέας δημόσιας πολιτικής εμφανίζει μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση ανάμεσα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της πολιτικής - αυτό άλλωστε είναι και το σημείο εκκίνησης της ανάλυσης δημόσιας πολιτικής. Ωστόσο αυτή η διαπίστωση, δεν μπορεί να αποτελέσει λόγο οριστικής απόσχισης εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως δύο μικρο-κοινωνικά πεδία, τα οποία θα μελετώνται ξεχωριστά (βλ. για παράδειγμα Ladwig 1994, Παπαδάκης 2003).

Σύμφωνα με τους Muller και Surel (2002) μια δημόσια πολιτική κατασκευάζει ένα κανονιστικό πλαίσιο δράσης, αποτελεί έκφραση της δημόσιας ισχύος, και συνιστά ένα σύστημα τοπικής τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημόσια πολιτική δεν λύνει προβλήματα ή ρυθμίζει καταστάσεις, αλλά τα νοηματοδοτεί με τρόπο ώστε η λύση ή η ρύθμιση να προκύπτει ως "αυτονόητη". Η δημόσια πολιτική είναι, λοιπόν, μια κοινωνική κατασκευή στο εκάστοτε μικρο-κοινωνικό πεδίο. Αν η μεταρρύθμιση είναι μια κανονιστικού τύπου προσαρμογή ενός θεσμού, η πρόσληψη της ως κανονιστικής από το "ακροατήριο" της προσαρμογής είναι καταστατική, διαφορετικά χάνει το νόημά της η κανονιστικότητα. Η κανονιστικότητα, λοιπόν, είναι το σημείο σύζευξης του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όχι τυχαία, οι Muller και Surel (2002) σημειώνουν ότι η δημόσια πολιτική είναι προϊόν έρευνας ακριβώς επειδή απαιτείται μια αναλυτική εργασία στην "πρόσδεση" του σχεδιασμού και της εφαρμογής (Sack 1981).

Περαιτέρω η έννοια του αντικτύπου των κοινωνικών σχέσεων όπως σημειώθηκε παραπάνω (Ladwig 1994) είναι δηλωτική της σχέσης σχεδιασμού και εφαρμογής. Μια απλή περιδιάβαση στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη Μεταπολίτευση είναι αρκετή για να διαπιστωθεί η ύπαρξη κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική πράξη των οποίων και μόνη η ύπαρξη προκάλεσε εξ αντανακλάσεως αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πολιτική ακόμα και αν δεν συμμετείχαν ευθέως στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εμπειρία ωστόσο δείχνει ότι ακόμα και κοινωνικές ομάδες ή θεσμοί, εντελώς εκτός της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής εφαρμογής απαίτησαν, περισσότερο ή λιγότερο έντονα, να έχουν λόγο στην εκπαιδευτική πολιτική. Συνεπώς, πέραν του άμεσου αντικτύπου, πολιτικοί δρώντες επιδιώκουν και ενίοτε καταφέρνουν να έχουν αντίκτυπο έμμεσο αλλά σαφώς εντυπωμένο στο σώμα της εκπαίδευσης.

Προκύπτει λοιπόν ότι, ενώ ακόμα και αν εκπαιδευτική πολιτική και πραγματικότητα είναι σχετικά αυτονομημένες, το γεγονός αυτό δεν συνιστά διαφοροποίηση μικρο-κοινωνικών πεδίων, καθώς τα όρια τους δεν είναι καθόλου στεγανά. Αντίθετα η διαπερατότητά τους είναι αντικείμενο πολιτικού διαγκωνισμού. Πράγματι, οι πολυποίκιλοι αντίκτυποι των κοινωνικών σχέσεων στην εκπαιδευτική πολιτική - ως ένδειξη πολιτικών δρώντων και "ακροατηρίου" της εκπαιδευτικής με-

ταρρύθμισης - μπορούν μόνο να εκτιμηθούν· όχι επειδή είναι ένας απαραίτητα τεράστιος αριθμός, αλλά επειδή είναι ανοιχτός και απροσδιόριστος. Υπό το φως της ανάλυσης δημόσιας πολιτικής, λοιπόν, φορέας των αξιών έναντι των οποίων προσδιορίζεται η μεταρρύθμιση δεν μπορεί παρά να είναι η ευρύτερη κοινωνία.

### 3.2 Η κατεύθυνση της θεωρίας ιστορικού γεγονότος

Ο Παπαδάκης (2003) υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ως φαινόμενο, είναι μια αυθυπόστατη ιστορική οντότητα - ένα ξεχωριστό ιστορικό επεισόδιο. Η προσέγγισή του προσφέρει μια περαιτέρω επέκταση ανάλυσης. Αν πρόκειται για αυθυπόστατη ιστορική οντότητα, τότε η διαχείριση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα είχε σημασία να ελεγχθεί και από τη μεριά της θεωρίας ιστορικού γεγονότος.

Ο Sewell (2013) αφορμάται από τη διαπίστωση της ελλιπούς θεωρητικοποίησης του καταστατικού φαινομένου για την ιστορία, του γεγονότος, και εκκινεί από μια προσπάθεια επιστημολογικού συγκερασμού της ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών. Οι ιστορικοί, ως οι κατεξοχήν χειριστές της χρονικότητας, έχουν αντίληψη του "μικρού" και του "μεγάλου" στην ιστορική αφήγηση. Όχι με την έννοια της απόρριψης του μικρού γεγονότος, αλλά στη λογική της νοηματοδοτημένης ένταξής του στη μεγάλη αφήγηση. Για να αντιμετωπίσουν όμως τις επάλληλες χρονικότητες καταφεύγουν σε καταγραφή χρονολογημένων γεγονότων χωρίς όμως μια γενική ερμηνευτική θεωρία. Από την άλλη μεριά οι κοινωνικοί επιστήμονες ξεκινούν από την γενική ερμηνευτική θεωρία και δομική σκέψη αλλά παλεύουν με την χρονικότητα και τις προκαταλήψεις (biases). Από την μία λοιπόν μεριά έχουμε α-θεωρητικές χρονολογήσεις, και από την άλλη ά-χρονες θεωρητικοποιήσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τη ρήση του Kenneth Burke "ένας τρόπος να βλέπεις είναι επίσης ένας τρόπος να μη βλέπει" (a way of seeing is also a way of not seeing - στο Gottesman 2019), τα προβλήματα και των δύο προσεγγίσεων είναι εν δυνάμει μοιραία.

Σε αυτό το πλαίσιο ο Sewell (2013) παράγει μια θεωρία περί ιστορικού γεγονότος ως διακλαδιζόμενη ακολουθία συμβάντων, που οδηγεί σε διαρκή μετασχηματισμό δομών (κοινωνικών, πολιτικών κ.α.), και αναγνωρίζεται ως σημαντική στην εποχή της. Στο κατά Sewell ιστορικό γεγονός, λοιπόν, η πρόσληψή του ως τέτοιου είναι σύγχρονη της περιόδου εμφάνισή τους.

Η επίκληση μιας θεωρίας της ιστορίας, εν προκειμένω μιας θεωρίας περί ιστορικού γεγονότος, δεν συνιστά μεθοδολογική υπέρβαση. Αν η κανονιστικότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συνεπάγεται απαρέγκλιτα και μια πρόσληψη της από το (ευρύ) κοινό της ως τέτοια, τότε η αντίληψη της κανονιστικότητας πρέπει να είναι και σύγχρονη από το παραπάνω κοινό. Αν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αδυνατεί να "πείσει" ότι αποτελεί σημαντική παρέμβαση, τότε υπονομεύεται ο σκοπός της που εν τέλει είναι να πείσει προς μια αλλαγή δράσης και πεποιθήσεων την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα, και πέραν αυτής. Επειδή, όπως ακριβώς στην περίπτωση της ανάλυσης δημόσιας πολιτικής, η έρευνα εντοπίζει αναδρομικά την πρόσληψη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως τέτοιας από το κοινό της, εύλογα προκύπτει η ex tunc σύσταση μια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

## 4. Συμπέρασμα

Επεκτείνοντας κριτικά πέρα από μια α-θεωρητική οπτική (Garisson 1988, Παπαδάκης 2003) τις βασικότερες οπτικές σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η παρούσα εργασία επιδιώκει να τοποθετήσει τη σχετική έννοια σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και το χρόνο. Πίσω από το "ακροατήριο" μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν υπάρχουν απλά οι θεσμοί, οι ομάδες,

και οι μονάδες που σχεδιάζουν την επόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Αντίθετα βρίσκεται όποια κοινωνική ομάδα θεωρεί την παρέμβαση στο εκπαιδευτικό πεδίο ως μεταρρύθμιση, τη στιγμή εκείνη κατά την οποία κινητοποιείται η δημόσια πολιτική. Καθώς και όποιας κοινωνικής ομάδας, εντός του πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, εντός του πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής, ή ακόμα και εκτός και των δύο αυτών πεδίων, οι αξίες από τις οποίες εμφορείται γίνεται διακύβευμα προσεταιρισμού από τους διαμορφωτές της δημόσιας πολιτικής προκειμένου να αναδιαμορφωθεί ο χάρτης των σχέσεων εξουσίας στην εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία


Γκότοβος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 203-247.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το "ανακοπτόμενο άλμα". Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας), Α 1821-1894*. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Κωστής, Κ. (2024)α. *Ο πλούτος της ελλάδας. Η ελληνική οικονομία από τους βαλκανικούς πολέμους μέχρι σήμερα*. Εκδόσεις Πατάκη.

Κωστής, Κ. (2024)β. *Ξανακοιτώντας την ιστορία του κράτους στην Ελλάδα. 19ος-21ος αιώνας*. Εκδόσεις Πατάκη.

Λαμπροπούλου, Μ. (2020). Η αλλαγή οργανωτικών προτύπων στη δημόσια διοίκηση: Η μεταρρύθμιση (;) των γραφειοκρατικών δομών σε συνθήκες δημοσιονομικής προσαρμογής. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 45(1), 148-180.

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, Τόμος Α' Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες: 19ος αιώνας, 1913, 1929*. Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Κοστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε., (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα*. Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;) Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Ελληνικά Γράμματα.

Πασιάς Γ., Πρόκου, Ε. (2022). Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου (2011-2015): Η διαχείριση της "κρίσης" και η αλλαγή παραδείγματος. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 28, 45-75.

Προβατά, Α. (2022). *Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1950-65): Ο "λόγος" για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη*. Gutenberg

Σωτηρόπουλος, Α. (2010). Γιατί απέτυχε η μεταρρύθμιση των ελληνικών πανεπιστημίων;. *Το Πανεπιστήμιο Σήμερα: Όψεις της κρίσης και βήματα προσαρμογής* (Α. Δημητρόπουλος, Ν. Μαραβέγιας, Α. Μητσός Επιμ.). Θεμέλιο

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Κέδρος.

Adams, R.S. (1978). *Educational Planning: Towards a Qualitative Perspective*. IIEP.

Andreou, G. (2017). Who is going to reform the reformers? The coordination of the Greek National Reform Programmes. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 40, 117-137.

Ball, S. (1995). *Education reform: A critical and post structural approach.* Open University Press.

Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Routledge.

Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.

Cummings, W. (2010). How systems form and reform. *The politics of education reforms* (Zajda J. Geo-JaJa M. Eds). Springer.

Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. Teachers College Columbia University.

Garrison, J.W. (1988). The Impossibility of Atheoretical Educational Science. *Journal of Educational Though*t, 22(1), 21-26.

Gottesman, I. (2019). Theory in the history of education. *The Oxford Handbook of the History of Education* (Rury J., Tamura E. Eds). Oxford University Press.

Huberman, A.B. (1973). Understanding Change in Education: An Introduction. UNESCO.

Karamesini, M. (2023). Social cohesion in the EU after three crises: Is the reform of EU fiscal rules and economic governance framework fit for purpose. *Social Cohesion and Development*, 18(2) 97-118.

Kluchnikov, B.K. (1977). Educational Reform: Definitions, Critical Synthesis of Major Problem Areas. *Educational Reforms: A Synthesis, Major Problems and Organisational Objectives*. UNESCO.

Ladwig, J. (1994). For whom this reform?: Outlining educational policy as a social field. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 341-363.

Levin, B. (2001). Conceptualizing the process of education reform from an international perspective. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(14), 1-17.

Lindvall, J. (2017). *Reform Capacity*. Oxford University Press.

Muller, P., Surel, Y. (2002). *Η Ανάλυση των Πολιτικών του Κράτους: Ανάλυση των Δημόσιων Πολιτικών*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Papadakis, N. (2003). Towards the Second Chance University? Polity, politics and policy in the greek case. *Journal of Adult and Continuing Education*, 9(1), 51-74.

Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/ knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers college Columbia University.

Popkewitz, T. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest. *Educational Theory*, 38(1), 77-94.

Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.

Sack, R. (1981). A typology of educational reforms. *Prospects* 11, 37–53.

Sewell, W. (2005). *Λογικές της ιστορίας. Κοινωνική θεωρία και κοινωνικός μετασχηματισμός*. Εκδόσεις Ξιφαράς.

Simmons, J. (1979). *Lessons from Educational Reform.* The World Bank.

# Διευρυμένη πρόσβαση και διδασκαλία στο ελληνικό πανεπιστήμιο: η οπτική των μελών ΔΕΠ

**Δέσποινα Ποιμενίδου,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, dpoimeni@bio.auth.gr*
**Αντιγόνη Σαρακινιώτη,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, sarakinioti@edlit.auth.gr*

## Περίληψη

Στις σύγχρονες Κοινωνίες της γνώσης, οι σύνθετες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες οδήγησαν, από τη δεκαετία του 1960 και εξής, στην εφαρμογή πολιτικών ανοιχτής πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση διεθνώς, ενώ εκφράζεται προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα προσαρμογής και ανταπόκρισης των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στις ανάγκες του έντονα διαφοροποιημένου φοιτητικού πληθυσμού. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη και ανάλυση των ανταποκρίσεων στο ζήτημα ελληνικών πανεπιστημιακών τμημάτων που εκπροσωπούν διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς. Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μέλη ΔΕΠ τμημάτων της Σχολής Θετικών Επιστημών και της Φιλοσοφικής Σχολής σε ελληνικό πανεπιστήμιο. Η σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι προβλήματα που καταγράφονται στην κατοχή βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στις χαμηλόβαθμες σχολές, επηρεάζουν αρνητικά τη δυνατότητα των φοιτητών και φοιτητριών να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του επιστημονικού τους πεδίου, αλλά και το ακαδημαϊκό διδακτικό έργο.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Ελάχιστη βάση εισαγωγής, διαφοροποιημένος φοιτητικός πληθυσμός, ανώτατη εκπαίδευση, ακαδημαϊκή ικανότητα*

## 1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες Κοινωνίες της γνώσης, που διαμορφώθηκαν ως αποτέλεσμα ραγδαίων κοινωνικών, επιστημονικών, τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών και εξελίξεων, ο εκπαιδευμένος και καταρτισμένος άνθρωπος αποτελεί κοινωνικό αρχέτυπο. Και αυτό, γιατί η κύρια πλουτοπαραγωγική πηγή είναι πλέον η γνώση, η οποία τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τις νέες τεχνολογίες, με στόχους την οικονομική και πράσινη ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία, την αριστεία, την ισότητα και τη βιωσιμότητα (European Commission, 2017a· European Commission, 2017b).

Μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο η υιοθέτηση πολιτικών διευρυμένης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ικανοποίησε δύο στόχους: πρώτον, την ανάγκη της ανόδου του επιπέδου γενικών γνώσεων των πολιτών, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις πολύπλοκες και διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και δεύτερον τον εκδημοκρατισμό και την ενίσχυση της ισότητας (Burke, 2013). Ωστόσο εκφράζεται διεθνώς προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα των ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις ανάγκες του έντονα διαφοροποιημένου φοιτητικού πληθυσμού και των απαιτήσεων που τίθενται για την έγκαιρη και επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών (Marginson, 2016).

Η Ελλάδα υιοθετεί πολιτικές διευρυμένης πρόσβασης με τη μεταρρύθμιση του 1997, ενώ το σύστημα πρόσβασης αποτελεί κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα και αντικείμενο αλλαγών, με τελευταία την εφαρμογή της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (ΕΒΕ). Η στρατηγική αναμόρφωσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης –κατ' αναλογία με τις εξελίξεις στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες και επιπλέον χωρίς να αποφευχθούν στρεβλώσεις λόγω του χαμηλού βαθμού εκβιομηχάνισης–, είχε κατά βάση περιφερειακό χαρακτήρα (ΕΘΑΑΕ, 2022: 3) και πραγματοποιήθηκε χωρίς να επισυμβούν οι αναγκαίοι ριζικοί μετασχηματισμοί στις οργανωτικές δομές και λειτουργίες των ανώτατων ιδρυμάτων, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της διεύρυνσης και κυρίως στις απαιτήσεις του νέου φοιτητικού πληθυσμού αλλά και των υποψήφιων φοιτητών και φοιτητριών. Στο νέο αυτό διευρυμένο πλαίσιο λειτουργίας της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, ζητούμενο παραμένει η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι δομικές αυτές και λειτουργικές ανεπάρκειες επηρεάζουν την ισότιμη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ποιότητα σπουδών (Meier & Schiopu, 2020).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Βάση της θεωρητικής ανάλυσης αποτέλεσε το περιγραφικό μοντέλο των φάσεων εξέλιξης της ανώτατης εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Martin Trow (Trow, [1974] 1991) στις αρχές της δεκαετίας του '70. Σύμφωνα με τον διαχωρισμό που εισάγει με το μοντέλο του, ο Trow χαρακτήρισε ελιτιστικά τα ακαδημαϊκά συστήματα εκείνα, στα οποία φοιτά συνολικά ένα ποσοστό μέχρι και 15% της ηλικιακής ομάδας που ολοκλήρωσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Silver, 2009: 755) και μαζικά εκείνα, στα οποία το ποσοστό πρόσβασης ανέρχεται περίπου σε 20% με 40%. Όταν το ποσοστό πρόσβασης αυξάνεται σε 50% ή περισσότερο, τότε γίνεται λόγος για καθολική πρόσβαση (Trow, [1974] 1991: 316· Scott, 2019). Ο Trow υποστήριξε ακόμη ότι, όταν το ποσοστό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεπερνά το 15%, απαιτούνται σημαντικές δομικές αλλαγές, προκειμένου να καλυφθούν επαρκώς οι ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού, ενώ διαφοροποιούνται σημαντικά η κοινωνική ομοιογένεια των φοιτητών, οι μορφές διδασκαλίας και ο χαρακτήρας των ακαδημαϊκών κριτηρίων σπουδών (academic standards) (Trow, [1974] 1991: 314-315· Silver, 2009: 759).

Το μοντέλο αξιοποιήθηκε με την προγνωστική του χρήση, οπότε η εστίαση είναι σε «εξωτερι-

κά» προβλήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προβλήματα δηλαδή που αφορούν το διευρυμένο πλαίσιο λειτουργίας της, όπως οι οργανωτικές δομές της, η χρηματοδότηση, οι πολιτικές διασφάλισης ποιότητας και ο θεσμικός τρόπος διασύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την οικονομία και τον κυβερνητικό παράγοντα.

## 2. Μεθοδολογία έρευνας - Δείγμα

Η διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε μέλη ΔΕΠ και ΕΔΙΠ τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής Θετικών Επιστημών ελληνικού πανεπιστημίου. Πραγματοποιήθηκαν 15 συνολικά συνεντεύξεις, 7 με μέλη ΔΕΠ της Φιλοσοφικής Σχολής, και 9 με μέλη ΔΕΠ και ΕΔΙΠ της Σχολής Θετικών Επιστημών. Το δείγμα αποτέλεσαν 9 άνδρες και 6 γυναίκες. Τα μέλη ΔΕΠ εκπροσωπούν όλες τις βαθμίδες και έχουν προϋπηρεσία πάνω από 10 χρόνια, ενώ στην πλειονότητά τους βρίσκονται στη βαθμίδα του Αναπληρωτή Καθηγητή και Καθηγητή και έχουν προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια. Ο οδηγός συνέντευξης δομήθηκε σε 3 άξονες ερωτήσεων. Ο πρώτος, ο οποίος αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα εργασία, αποσκοπούσε στην καταγραφή και ανάλυση των θέσεων των μελών ΔΕΠ και ΕΔΙΠ αναφορικά με γενικές πολιτικές για τη διευρυμένη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τις επιπτώσεις τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού βασίστηκε σε ερμηνευτικές αναγνώσεις και θεματική ανάλυση.

## 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα της συνέντευξης, αποτέλεσαν τη βάση για την κωδικοποίηση των απαντήσεων, τη διαμόρφωση των πρώτων συσχετίσεων και την ανάδειξη των κατηγοριών και των υποκατηγοριών της ανάλυσης (Πίνακας 1). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα επικεντρωθεί στις υποκατηγορίες 1.1 και 1.2 και 3.1:

| **Κατηγορία** | **Υποκατηγορίες** |
|---|---|
| 1. Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και οι προοπτικές διεύρυνσης | 1.1 Το Σύστημα πρόσβασης και η λειτουργία του |
| | 1.2 Ο ρόλος της ΕΒΕ στη διαμόρφωση κριτηρίων πρόσβασης |
| 2. Πόροι του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης | 2.1 Ποιότητα και επάρκεια των θεσμικά παρεχόμενων πόρων στη διευρυμένη ανώτατη εκπαίδευση |
| | 2.2 Οι Παράγοντες που επηρεάζουν τις γνωστικές προϋποθέσεις των υποψήφιων για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση |
| 3. Η εκπαιδευτική λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων σε συνθήκες διευρυμένης πρόσβασης | 3.1 Οι επιπτώσεις των «εξωτερικών προβλημάτων» στην εκπαιδευτική λειτουργία των ανώτατων ιδρυμάτων |
| | 3.2 Ο τρόπος διαχείρισης των διαφοροποιημένων αναγκών των φοιτητών και φοιτητριών |

**Πίνακας 1.** Κατηγορίες και Υποκατηγορίες ανάλυσης των ερωτήσεων του πρώτου άξονα της συνέντευξης

### 3.1 Η λειτουργία του συστήματος πρόσβασης και ο ρόλος της ΕΒΕ

Στην πλειονότητά τους, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εκτιμούν ότι υπάρχουν σημαντικές θετικές συνέπειες, λόγω της διεύρυνσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, για τους ίδιους τους

εκπαιδευόμενους και για την κοινωνία, αφού αίρονται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, οι κοινωνικές ανισότητες και η παρεχόμενη εκπαίδευση κινείται προς την κατεύθυνση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των φοιτητών και των φοιτητριών, ώστε να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης:

> [...] *προφανώς η μαζικοποίηση δίνει τη δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά για σπουδές, άρα και για, ίσως, λέμε τώρα, για περισσότερη κοινωνική ισότητα* [...] **(ΔΕΠ Φιλοσοφικής)**

Ωστόσο, προκύπτουν ζητήματα αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των υποψήφιων φοιτητών και φοιτητριών, αφού εκτιμάται ότι το σύστημα πρόσβασης των πανελλαδικών εξετάσεων έχει περιορισμένη προγνωστική εγκυρότητα, γι' αυτό και θα πρέπει να αλλάξει. Ένας βασικός λειτουργικός περιορισμός που απορρέει από αυτό, είναι ότι επηρεάζει τις γνωστικές προϋποθέσεις με τις οποίες εισέρχονται οι εκπαιδευόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται μία αναντιστοιχία ανάμεσα στις αναμενόμενες και απαιτούμενες για την πραγματοποίηση πανεπιστημιακών σπουδών ικανότητες και δεξιότητες και στο πραγματικό γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών και φοιτητριών, στοιχείο που δυσχεραίνει το διδακτικό έργο στο πανεπιστήμιο. Όπως υποστηρίζεται, το πανεπιστήμιο, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εξαρτάται από αλλαγές στην εξεταστέα ύλη στις πανελλαδικές εξετάσεις, που δεν κινούνται προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης της ποιότητας σπουδών, αλλά διαμορφώνονται με βάση μη εκπαιδευτικά κίνητρα. Μέλος ΔΕΠ αναφέρει σχετικά:

> [...] *υπάρχουν ετήσιες μεταβολές της εξεταστέας ύλης των πανελλαδικών, με αποτέλεσμα ο πληθυσμός ο οποίος έρχεται να γνωρίζει διαφορετικά πράγματα.* [...] *Δεν μπορεί να αλλάζει ετήσια το περιεχόμενο των εισαγωγικών μαθημάτων ανάλογα με το πώς αλλάζει το περιεχόμενο* [των πανελλαδικών εξετάσεων, η σημείωση δική μου, Δ.Π.]. [...] *Υπάρχουνε οι αποφάσεις της Συγκλήτου, βγαίνει ΦΕΚ.* [...] *Αυτές οι αλλαγές με λίγα λόγια που υπάρχουν και οι οποίες εξυπηρετούνε άλλους σκοπούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι είναι ψηφοθηρικοί, σ' εμάς δημιουργούνε μεγάλα προβλήματα. Δημιουργούν μεγάλη μεταβολή, δεν είναι δεδομένο το γνωσιακό επίπεδο των φοιτητών που εισέρχονται.* **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

Οι θεσμικές προσπάθειες για τη διασφάλιση, όπως τουλάχιστον υποστηρίχτηκε, της ποιότητας σπουδών στις νέες συνθήκες της διευρυμένης πρόσβασης, εκφράστηκαν με τη θέσπιση της ΕΒΕ. Ο τρόπος ορισμού της ΕΒΕ διαφέρει στα διάφορα τμήματα. Σε υψηλόβαθμα τμήματα, στα οποία επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους φοιτητές και φοιτήτριες υψηλών επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις, η ΕΒΕ ορίζεται στο υψηλότερο όριο και δεν επηρεάζει τον αριθμό των εισακτέων ούτε το ακαδημαϊκό πλαίσιο λειτουργίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει συνεντευξιαζόμενος:

> [...] *στο τμήμα το δικό μας, το γεγονός ότι έχουμε υψηλής ποιότητας φοιτητές διευκολύνει τρομερά το εκπαιδευτικό έργο, γιατί οι καθηγητές βρίσκουν ανταπόκριση στη γνώση που προσφέρουν* [...] **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

Ωστόσο το συγκεκριμένο μέτρο κρίνεται σχεδόν από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων αρνητικά. Ενώ δηλαδή δεν αμφισβητείται η αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιου κριτηρίου πρόσβασης, εκτιμάται ότι η ρύθμιση αυτή αποτελεί έναν τεχνητό τρόπο περιορισμού της πρόσβασης σε ένα διευρυμένο πλαίσιο, με αμφισβητούμενους στόχους, που δημιουργεί σύνθετα προβλήματα και ζητήματα ακαδημαϊκής επιβίωσης σε πολλά τμήματα. Συνεντευξιαζόμενοι από διαφορετικά

πανεπιστημιακά τμήματα με χαμηλή βάση εισαγωγής παραδέχονται ανοιχτά ότι τίθενται ζητήματα επιβίωσης των πανεπιστημιακών τμημάτων, γεγονός που συνεκτιμάται ή και αποτελεί βασικό κριτήριο κατά τον καθορισμό της ΕΒΕ από τα ίδια τα τμήματα:

> [...] [ορίζουμε την ΕΒΕ με το κριτήριο, σημείωση δική μου, Δ.Π.] *της επιβίωσής μας, καθαρά θα το πω. Αν βάλουμε αυστηρή ΕΒΕ, αν βάλουμε δηλαδή το 1,2, θα πάρουμε 10 φοιτητές, ενώ με το κατώτερο όριο* [...] *παίρνουμε ένα μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών, για να μπορέσουμε και εμείς να επιβιώσουμε σαν τμήμα* [...] **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

> [...] *Εμείς βάλαμε την ΕΒΕ στο 1, 1,20. Με το 1,20 λοιπόν που βάλαμε, πέσαμε από τους 150 φοιτητές στους 30.* [...] *η ΕΒΕ, μάλλον προκαλεί σύνθετα προβλήματα στην οργάνωση του τμήματος, όποιου τμήματος.* [...] *Τα κριτήρια είναι και ποιοτικά, αλλά δεν πρέπει να κρύψουμε ότι είναι και άμεσα υπαρξιακά* **(ΔΕΠ Φιλοσοφικής)**

Επομένως δεν επιβεβαιώνεται από τα μέλη ΔΕΠ που ερωτήθηκαν η δυνατότητα του μέτρου να διασφαλίσει υψηλή ποιότητα σπουδών χωρίς άλλες προϋποθέσεις. Συνεντευξιαζόμενος παρέθεσε και στοιχεία από σχετική έρευνα του τμήματός του, αναφορικά με τη συσχέτιση των μορίων εισαγωγής και του βαθμού πτυχίου, που αποδεικνύουν τη συνθετότητα του ζητήματος της πρόσβασης και της συσχέτισής της με την ποιότητα σπουδών. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά η ακαδημαϊκή εξέλιξη ενός φοιτητή ή μιας φοιτήτριας μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών, δεν καθορίζεται από τον βαθμό εισαγωγής, αλλά επηρεάζεται περισσότερο από το βαθμό οικείωσης του ακαδημαϊκού τρόπου εργασίας και την κοινωνικοποίηση στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ένας φοιτητής ή μία φοιτήτρια δηλαδή που εισήχθη με υψηλά μόρια δεν είναι προδιαγεγραμμένο ότι θα έχει και υψηλό βαθμό πτυχίου:

> [...] *Θα σας δείξω ένα σχήμα, το οποίο προέρχεται από μία παλαιότερη μελέτη,* [...], *τη σχέση ανάμεσα στα μόρια εισαγωγής και στο βαθμό πτυχίου.* [...]. Αν *προσέξετε, δεν υπάρχει καμία συσχέτιση.* [...] *Άρα φοιτητές οι οποίοι μπαίνουνε με συμβατικά χαμηλές επιδόσεις, αλλάζουν στο πανεπιστήμιο.* [...] *το πανεπιστήμιο έχει έναν άλλο τρόπο λειτουργίας, διαφορετικό από του σχολείου, είναι άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία παίζουν ρόλο στην ακαδημαϊκή δραστηριότητα, δηλαδή η πρωτοβουλία του φοιτητή, η δυνατότητα του καθηγητή να εμπνεύσει τον φοιτητή σε κάποιο θέμα, η οποία υπάρχει και στο σχολείο, αλλά πλέον στο πανεπιστήμιο ο φοιτητής εκτίθεται σε μία πολύ μεγαλύτερη γκάμα αντικειμένου.* [...] **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

## 3.2 Η εκπαιδευτική λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων σε συνθήκες διευρυμένης πρόσβασης: Οι επιπτώσεις των «εξωτερικών προβλημάτων»

Τα εξωτερικά προβλήματα που συνδέονται με την πορεία προς τη διαμόρφωση συνθηκών διευρυμένης πρόσβασης στην ελληνική ανώτατη, όπως η υποχρηματοδότηση και η ανεπάρκεια υποδομών, εκτιμάται ότι ασκούν αρνητική επίδραση στο επίπεδο σπουδών, το οποίο διαχρονικά παρουσιάζει αρνητικές διακυμάνσεις.

> [...] *στα μαθήματα κορμού έχουμε προβλήματα, γιατί είναι και θέμα εγκαταστάσεων πια. Οι δομές είναι πάρα πολύ παλιές, στο Κεντρικό Αμφιθέατρο δεν υπάρχουνε ούτε μικρόφωνα που να μπορούν να ακούνε.* [...] *Όμως είμαστε υποχρεωμένοι να έχουμε 200, 300, σε κάποια μαθήματα και πολύ περισσότερους φοιτητές. Και αυτό δημιουργεί προβλήματα*

*και ποιότητας προβλήματα, γι' αυτό μένω πολύ στην ποιότητα. Όταν είσαι μόνος σου και έχεις ένα ακροατήριο των 300, 400 παιδιών, δεν μπορείς να κάνεις αυτά τα πράγματα που εσύ θες να κάνεις για αυτά τα παιδιά* [...] **(ΔΕΠ Φιλοσοφικής)**

Επίσης, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι αναγνωρίζουν και αποδίδουν βαρύτητα στις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις, όπως η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης ή η υπερβολική χρήση των κινητών τηλεφώνων, ενώ η περίοδος του κορονοϊού υποστηρίζεται ότι περιόρισε σημαντικά την ικανότητα ακόμη και των υψηλών επιδόσεων εκπαιδευόμενων, να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις:

[...] *Πάντα υπάρχουν αυξομειώσεις όσον αφορά στην απόδοση των φοιτητών. Καλών φοιτητών, αλλά ποτέ δεν είναι ακριβώς το ίδιο. Υπάρχουν χρονιές που είναι πάρα πολύ καλοί, υπάρχουν χρονιές που είναι λιγότερο καλοί ή ακόμη πιο λίγο καλοί. Εξαρτάται από πολλά πράγματα και η περίπτωση τώρα των παιδιών που αντιμετώπισαν τα προβλήματα του κορονοϊού, χωρίς να φταίνε οι ίδιοι, φαίνεται στην ανταπόκρισή τους.* **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

Για την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων οι γνωστικές προϋποθέσεις των υποψηφίων για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση και οι επιπτώσεις τους στο επίπεδο σπουδών, διαφοροποιούνται με βάση το λειτουργικό πλαίσιο της διευρυμένης πρόσβασης. Συγκεκριμένα, σε τμήματα με υψηλή βάση εισαγωγής και υψηλές, όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι, απαιτήσεις, εκτιμάται ότι υπάρχουν διαχρονικά μικρές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο σπουδών. Αντίθετα, η συντριπτική πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων στις χαμηλόβαθμες σχολές, υποστηρίζει ότι το επίπεδο έχει διαχρονικά μειωθεί και μάλιστα αρκετά.

[...] *Το επίπεδο έχει πέσει στην εκπαίδευση, στην προετοιμασία. Αυτά τα παιδιά που έρχονται δεν είναι προετοιμασμένα όπως περιμέναμε από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νομίζω ότι σε αυτό παίζει ρόλο αυτή η διεύρυνση, η πολιτική της διεύρυνσης, αλλά νομίζω ότι είναι πολύ σύνθετο το θέμα.* **(ΔΕΠ Φιλοσοφικής)**

Ένας βασικός τομέας στον οποίο οι γνωστικές προϋποθέσεις των φοιτητών και φοιτητριών επηρεάζουν το επίπεδο σπουδών και την οικείωση του ακαδημαϊκού τρόπου εργασίας, ιδιαίτερα στα χαμηλόβαθμα τμήματα, είναι η κατοχή βασικών γνώσεων και γλωσσικών ικανοτήτων, γεγονός που δυσχεραίνει την προσπάθεια για ικανοποιητική ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις αλλά και το ακαδημαϊκό διδακτικό έργο. Οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν παραδείγματα, εντοπίζοντας το πρόβλημα σε βασικές γνώσεις και γλωσσικές ικανότητες, που έπρεπε να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ήδη από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

[...] *έρχονται σε τμήμα φιλολογίας και δεν ξέρουν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν ούτε να κατανοήσουν ένα κείμενο, ακόμη χειρότερα. Διαβάζουν τρεις σειρές και καταλαβαίνουν, μάλλον, νομίζουν ότι κατανοούν κάτι και δεν το έχουν καταλάβει καθόλου.* [...] *Το ακούω συνέχεια ότι: «γιατί μας δίνετε αρχαία να διαβάσουμε;», που είναι ένα κείμενο του 19ου αιώνα ή των αρχών του 20ού, που απλώς έχει πολυτονικό και έχει μία γλώσσα, εντάξει, καθαρεύουσα, απλώς.* **(ΔΕΠ Φιλοσοφικής)**

[...] *Το δικό μου το μάτι, όταν βλέπει το είναι γραμμένο με γιώτα και ε -ινε- θέλει 5 λεπτά να συνειδητοποιήσω ότι αυτό είναι το ρήμα είναι.* [...] *υπάρχουνε κείμενα τα οποία είναι ασύντακτα, ξεκινάνε και δεν μπορούν να τελειώσουνε μια πρόταση, δυσκολεύει πάρα*

*πολύ η επικοινωνία με αυτά τα παιδιά.* [...] *Το οποίο διαχρονικά το βλέπω χειροτερεύει από χρονιά σε χρονιά.* **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

[...] *συνεχείς αοριστολογίες, προτάσεις που δεν έχουν υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, κατηγορούμενο, δεν έχουν τίποτα, τους λείπει η βασική σύνταξη, που καταλαβαίνεις ότι ο άλλος δεν έχει γράψει γραπτό λόγο καθόλου. Είναι μη εξοικειωμένος με το λόγο, δεν έχει διαβάσει τίποτα. Συναντούνε λέξεις και σε κοιτούν και καταλαβαίνεις ότι δεν καταλαβαίνουν η λέξη τι σημαίνει.* [...] *ένας φοιτητής έδωσε κάτω από ένα απολίθωμα που είχε φτερά ότι είναι ιχθυόσαυρος* [...] *Ο φοιτητής αυτός δεν καταλάβαινε ότι στο πτερόσαυρος το πτερό δείχνει τα φτερά και δεν ήξερε ότι ιχθύς είναι το ψάρι. Του έλειπε η γνώση των βασικών λέξεων* [...] *Δεν κατάλαβε ότι τα πρώτα συνθετικά έχουν σημασία. Αυτό είναι βασική γνώση που δημιουργεί τεχνικές παρεξηγήσεις. Έχουμε φοιτητές πρωτοετείς οι οποίοι σχεδιάζουν γεωτρήσεις, γεωτρήσεις, από την επιφάνεια προς τα πάνω και λες «η γεώτρηση είναι μία τρύπα από την επιφάνεια προς τα κάτω». Αυτό δεν αποτελεί τεχνική γνώση. Αποτελεί μία εγκυκλοπαιδική γνώση, η οποία προφανώς ανήκει σε άλλη εποχή. Έχουμε φοιτητές που λέμε, «Η γεώτρηση είναι βάθος 100 μέτρων και είναι γεμάτη με νερό μέχρι 10 μέτρα από την επιφάνεια». Περιμένεις από το φοιτητή να κάνει ένα σχήμα, του οποίο είναι έτσι* [Σχεδιάζει, Δ.Π.], *100 μέτρα και μέχρι 10 μέτρα είναι γεμάτη με νερό. Και ο φοιτητής σχεδιάζει αυτό το πράγμα εδώ έτσι* [το ανάποδο, το νερό πάνω από τη γη, η εξήγηση δική μου, Δ.Π.] *και σχεδιάζει 10 μέτρα στήλης νερού. Που αυτό δεν είναι θέμα τεχνικό, δεν αντιλαμβάνεται την έννοια του αντικειμένου, το τι σημαίνει γεώτρηση. Το οποίο είναι θέμα λόγου, δεν είναι θέμα τεχνικής γνώσης. Το οποίο εγώ δεν περίμενα ότι δεν θα ξέρει στο πρώτο εξάμηνο στο πανεπιστήμιο, ότι πρέπει να του εξηγήσω τι είναι η γεώτρηση, ότι η γεώτρηση είναι μία τρύπα, τρήση μέσα στη γη.*
[...] *Τα προβλήματα δεν σχετίζονται τόσο με τεχνικά προβλήματα, σχετίζονται κυρίως με προβλήματα που σχετίζονται με τα θέματα της έκφρασης και σας το λέει αυτό ένας άνθρωπος που προέρχεται από τη σχολή Θετικών Επιστημών. Επηρεάζουν σε πολύ τεράστιο βαθμό, θεμελιωδώς.* [...] *Αστειευόμενοι για το ποιο μάθημα πρέπει να δώσουμε αυξημένο ποσοστό βαρύτητας από όλα τα μαθήματα, είχαμε σχεδόν συμφωνήσει να κάνουμε την πρωτοτυπία και να πούμε ότι είμαστε μια σχολή Θετικών Επιστημών και ότι ως κύριο μάθημα θα βάλουμε τη Γλώσσα. Μπορεί να σας φαίνεται εξωφρενικό, αλλά αντιμετωπίζουμε μεγάλο πρόβλημα και όχι μόνο εμείς και τα άλλα τμήματα.* **(ΔΕΠ Θετικών Επιστημών)**

Τα εξωτερικά αυτά προβλήματα που αναδείχθηκαν κατά τη μετάβαση σε συνθήκες διευρυμένης πρόσβασης, θα πρέπει να οδηγήσουν τα πανεπιστημιακά τμήματα στην ανάγκη ανεύρεσης τρόπων διαχείρισής τους, καθώς θέτουν, όπως υποστηρίζουμε, ένα νέο πλαίσιο για την ανάπτυξη της «ακαδημαϊκής ικανότητας» (academic ability -ή πιο πρόσφατα academic literacy), δηλαδή της κατοχής γλωσσικών και εννοιολογικών (conceptual) ικανοτήτων υψηλού επιπέδου (ικανότητα κριτικής σκέψης, αφαίρεσης, ανίχνευσης αιτιωδών σχέσεων και εντοπισμού λογικών χασμάτων κ.ά.), οι οποίες επιτρέπουν την ανάλυση, δόμηση και προαγωγή της γνώσης σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Και αυτό, γιατί η έννοια της ακαδημαϊκής ικανότητας βασίζεται στην υπόθεση ότι η κατανόηση και παραγωγή γνώσης σε ένα επιστημονικό πεδίο πραγματοποιείται μέσω της γλώσσας και όχι ανεξάρτητα από αυτή, ώστε ο γραπτός λόγος να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος τόσο της διαμόρφωσης όσο και της παρουσίασης των σκέψεων (Elander, 2006: 78, 85).

## 4. Συμπεράσματα

Η μετάβαση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στη φάση της διευρυμένης πρόσβασης, παρά τις θετικές κοινωνικές συνέπειες με τις οποίες συνδέεται, πίεσε τα όρια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και έθεσε σε δοκιμασία τη λειτουργική αποτελεσματικότητα των ανώτατων ιδρυμάτων, καθιστώντας αναγκαία τη διαχείριση των νέων σύνθετων συνθηκών και προβλημάτων που ανακύπτουν. Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αντικείμενο των προβληματισμών που εξέφρασαν τα συμμετέχοντα στην έρευνα μέλη ΔΕΠ και ΕΔΙΠ, εκφράζοντας τις προσωπικές τους θέσεις αλλά περιγράφοντας και τα συμβαίνοντα σε επίπεδο τμημάτων, αποτελεί η εφαρμογή μέτρων που σχοινοβατούν ανάμεσα στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και στην προσπάθεια ακαδημαϊκής επιβίωσης ορισμένων τμημάτων.

Με βάση τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, λόγω της χαμηλής προγνωστικής του εγκυρότητας, καθώς και η δυνατότητα μέτρων, όπως η ΕΒΕ, να διασφαλίσουν υψηλή ποιότητα σπουδών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι αν και οι δυσλειτουργίες λόγω ανεπαρκών υποδομών είναι κατά βάση παρόμοιες, καταγράφεται διαφοροποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν υψηλόβαθμα και χαμηλόβαθμα τμήματα όσον αφορά τη δυνατότητα διασφάλισης υψηλής ποιότητας σπουδών.

Τέλος, τα ευρήματα δείχνουν ότι, λόγω των ιδιαίτερων προβλημάτων που καταγράφονται στην κατοχή βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στις χαμηλόβαθμες σχολές, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα των φοιτητών και φοιτητριών να οικειωθούν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του επιστημονικού τους πεδίου. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται με τις γνωστικές προϋποθέσεις των υποψηφίων για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης, δεδομένου ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες τονίζουν τη δυσκολία που προκαλεί η παράμετρος αυτή στην επιτέλεση του διδακτικού τους έργου, αλλά και την απουσία συστηματικότητας στον τρόπο αντιμετώπισής της.

## Βιβλιογραφία

ΕΘΑΑΕ (2022). *Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2022*. Αθήνα: Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ποιμενίδου, Δ. (2015). *Το επίπεδο του επιστημονικού λόγου των φοιτητών και φοιτητριών ως προϋπόθεση ακαδημαϊκών σπουδών και η διαχρονική μεταβολή του 1990-2010* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ψηφιακό Αποθετήριο ΕΚΤ.

https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=35928

Trow, M. [1974] (1991). Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στη μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Μ. Κελπανίδης, (επιμ.), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ. 307-390.

Burke, P. J. (2013). *The right to higher education: Beyond widening participation.* Routledge.

European Commission (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe.* Publications Office of the European Union.

https://doi.org/10.1016/j.econmod.2020.04.020

European Commission (2017a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*

*on a renewed EU agenda for higher education* (COM/2017/0247final).

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Orr, D., Atherton, G., Geanta, I., Usher, A., & Haj, C. (2017b). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes: Executive summary.* Publications Office. https://doi.org/10.2766/55036

Marginson, S. (2016). Martin Trow: Higher education and its growth. In R. S. Stevens & C. A. Clark (Eds.), *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education* (pp. 28–35). University of California Press.

Meier, V. & Schiopu, I. (2020). Enrollment expansion and quality differentiation across higher education systems. *Economic Modelling, 90*, 43-53.

Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A. & Stamelos, G. (2011). Changing knowledge in Higher Education. In: G., Ivinson, B., Davies & J., Fitz (Eds.), *Knowledge and Identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology*. London: Routledge, pp. 69-89.

Scott, P. (2019). *Martin Trow's elite-mass-universal triptych: Conceptualising higher education development. Higher Education Quarterly, 73*(4), 496-506.

https://doi.org/10.1111/hequ.12224

Silver, H. (2009). Martin Trow on British higher education. *Studies in Higher Education*, *34*(7), 751-763.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education: Part one-Global themes and contemporary challenges*. Springer, pp. 243-280.

https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

# Διερεύνηση των λαϊκιστικών παρεκκλίσεων του δημοσίου λόγου σχετικά με την αριστεία και τα πρότυπα σχολεία

**Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, dorsam88@gmail.com*
**Δέσποινα Τσακίρη,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, dtsakiri@uop.gr*

## Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει τον λόγο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την «αριστεία» και τα Πρότυπα Σχολεία την περίοδο 2011–2023, δίνοντας έμφαση στον εντοπισμό λαϊκιστικών παρεκκλίσεων και ιδεολογικών επιρροών. Με τη χρήση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και εργαλείων εντοπισμού λέξεων-κλειδιών του λαϊκισμού, διερευνάται η σχέση ανάμεσα στη ρητορική των πολιτικών λόγων και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Τα ευρήματα δείχνουν ότι αριστερές, φιλελεύθερες και σοσιαλοδημοκρατικές ιδεολογίες αναπαράγονται από τα μέσα ενημέρωσης μέσω κανονιστικών επιχειρημάτων και προσωπικών επιθέσεων, χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση, δημιουργώντας πόλωση και αποπροσανατολίζοντας τον δημόσιο διάλογο γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εκπαιδευτικός λόγος, λαϊκισμός, αριστεία, Πρότυπα Σχολεία.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά ορισμένες από τις σχέσεις μεταξύ ιδεολογιών και πολιτικού λόγου που ενυπάρχουν στις δημόσιες δηλώσεις πολιτικών υποκειμένων, τα οποία έχουν θεσμικά οριστεί να εκφράσουν την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την «αριστεία» και τα δημόσια Πρότυπα Σχολεία στο χρονικό διάστημα μεταξύ των ετών 2011 και 2023. Στο πλαίσιο των θεωρήσεων της ιδεολογίας, ορισμένες ιδεολογίες, ως κοινωνικά κοινές αναπαραστάσεις ομάδων, διαμορφώνουν τα θεμέλια των ομαδικών στάσεων και άλλων πεποιθήσεων ελέγχοντας νοητικά την παραγωγή του ιδεολογικού λόγου (Fairclough, 1995, van Dijk, 1998). Η ανωτέρω αναλυτική προσέγγιση δεν εξηγεί μόνο τους τρόπους με τους οποίους παράγονται και κατανοούνται οι ιδεολογικοί λόγοι, αλλά και τον τρόπο που οι ίδιες οι ιδεολογίες με τις λαϊκιστικές παρεκκλίσεις του λόγου, αναπαράγονται λεκτικά από ομάδες και υιοθετούνται από τα μέλη τους. Ταυτόχρονα, η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται τα αριστερά, φιλελεύθερα και σοσιαλοδημοκρατικά ιδεολογήματα στην κοινωνία και δη από ισχυρούς θεσμούς όπως οι εφημερίδες και οι ιστοσελίδες χωρίς να βασίζονται σε επιστημονική έρευνα και γνώση και χρησιμοποιώντας κατά κόρον κανονιστικά επιχειρήματα, προσωπικές επιθέσεις και απαξίωση των αντιπάλων (Schmidt, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σημαντικά θέματα και ζητήματα της Εκπαίδευσης να δημιουργούν εντάσεις οι οποίες να επικαλύπτουν την όποια ουσιαστική και προσοδοφόρα συζήτηση στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας βελτιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και να λειτουργούν αποπροσανατολιστικά.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις του λαϊκισμού στην εκπαιδευτική πολιτική

Ο «λαϊκισμός» απασχολεί όλο και περισσότερο, σε παγκόσμιο επίπεδο, τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Ο ορισμός του ως ιδεολογίας, φαινομένου ή στρατηγικής του λόγου μπορεί να εντάξει κάτω από την «ομπρέλα» του πολλές διαφορετικές καταστάσεις. Ωστόσο, η υπερβολική του χρήση έχει οδηγήσει στο σημείο να αποδυναμώνεται το εννοιολογικό της περιεχόμενο, σε βαθμό που ο όρος να χρησιμοποιείται συχνά χωρίς σαφή αναφορά ή ερμηνευτική αξία (Laclau, 2005). Συχνά οι ερευνητές συνδέουν την άνοδο του λαϊκισμού με το επίπεδο εκπαίδευσης των πολιτών σηματοδοτώντας έναν διχασμό μεταξύ «μορφωμένων» και «αμόρφωτων» όπως και των «λαϊκών» και «ανώτερων» οικονομικά στρωμάτων (Bovens & Wille, 2018) και προσπαθούν να εντοπίσουν πώς ο λαϊκισμός σχετίζεται, παράγεται ή αναπαράγεται από τις αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής γενικότερα και της εκπαιδευτικής πολιτικής ειδικότερα (Rizvi, 2022).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική παρατηρείται όλο και περισσότερο η χρήση λέξεων ή εκφράσεων που κατακλύζουν τον τύπο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ως πιο χαρακτηριστικές αναφέρονται αυτές που σχετίζονται με την «αριστεία» και χαράσσουν διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πολιτών που στηρίζουν την ύπαρξη των Πρότυπων Σχολείων και αυτών που θέλουν την κατάργησή τους και τα κατακρίνουν. Η δημιουργία μιας τέτοιας πόλωσης, καθώς πρόκειται για ένα βασικό χαρακτηριστικό του λαϊκισμού παγκοσμίως, αναδεικνύει την ανάγκη μελέτης του κατά πόσο χρησιμοποιούνται λαϊκιστικές παρεκκλίσεις στον Λόγο (*discourse*) της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε αυτές αφορούν τον δεξιόστροφο είτε τον αριστερόστροφο λαϊκισμό (Σεφεριάδης, 2021, Χρυσόγελος, 2018).

### 2.2 Ο λαϊκισμός ως «σημαίνουσα έννοια» στη γεφύρωση θεωρητικών σχημάτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων

Ο λαϊκισμός, ως «σημαίνουσα έννοια», αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο ικανό να γεφυρώσει διαφορετικά ερμηνευτικά και μεθοδολογικά σχήματα στις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Laclau (2005), η δύναμη του λαϊκισμού έγκειται ακριβώς στην αμφισημία και την ευελιξία του, καθώς λειτουργεί ως «κενό σημαίνον», που μπορεί να πληρωθεί με διαφορετικά πολιτικά και ιδεολογικά περιεχόμενα. Αυτή η ιδιότητα επιτρέπει τη συνάντηση θεωρητικών παραδόσεων που προέρχονται από την πολιτική θεωρία, την κοινωνιολογία και τη γλωσσολογία, δημιουργώντας ένα πεδίο ανάλυσης όπου συνδιαλέγονται έννοιες όπως η ιδεολογία, η ηγεμονία και η πολιτική ταυτότητα (Mouffe, 2018). Επιπλέον, σε μεθοδολογικό επίπεδο, ο λαϊκισμός παρέχει τη δυνατότητα συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων — από την ανάλυση λόγου έως τη συγκριτική πολιτική έρευνα — προκειμένου να διερευνηθεί πώς οι λαϊκιστικές ρητορικές δομούν κοινωνικές αντιθέσεις και πολιτικές υποκειμενικότητες. Έτσι, ο λαϊκισμός λειτουργεί ως εννοιολογικό πλαίσιο που επιτρέπει τη γεφύρωση θεωρίας και μεθοδολογίας σε ένα δυναμικό και διαθεματικό ερευνητικό πεδίο.

## 3. Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναζητηθούν σε βάθος στοιχεία λαϊκιστικών παρεκκλίσεων στον λόγο των Ελλήνων πολιτικών σχετικά με την «αριστεία» και τα Πρότυπα Σχολεία υποβασταζόμενα από ιδεολογικά πλαίσια, προκειμένου να αναδειχθεί εάν και σε ποιο βαθμό αυτά επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική το χρονικό διάστημα 2011-2023, όπου συντελέστηκαν οι τρεις βασικές μεταρρυθμίσεις στα σχολεία αυτά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται από τα παραπάνω είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το ιδεολογικό υπόβαθρο των κομμάτων στο δημόσιο λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα της αριστείας και των Πρότυπων Σχολείων και ποια τα ιδεολογικά του γνωρίσματα;
2. Εντοπίζονται λαϊκιστικές παρεκκλίσεις στον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής των εκάστοτε κυβερνώντων και κομμάτων αντιπολίτευσης όσον αφορά τα θέματα της αριστείας και της λειτουργίας των Πρότυπων Σχολείων μεταξύ των ετών 2011 και 2023;
3. Επηρεάζει και αν ναι, με ποιον τρόπο ο λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής τις αποφάσεις που αφορούν τα θέματα της αριστείας και των Πρότυπων Σχολείων;

## 4. Μεθοδολογία έρευνας – Εργαλεία

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, επιλέχθηκαν να αναλυθούν οι λόγοι (*discourses)* της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά το χρονικό διάστημα από το 2011 έως το 2023 που αφορούν τα θέματα της αριστείας και των Πρότυπων Σχολείων. Το κύριο σύνολο των δεδομένων αποτελείται από ένα σώμα λόγων, δελτίων τύπου της εκάστοτε κυβέρνησης και αξιωματικής αντιπολίτευσης, πρακτικά της επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων, καθώς και συνεντεύξεις υπουργών και τομεαρχών παιδείας της αντιπολίτευσης κατά την διάρκεια του προαναφερόμενου διαστήματος με περιόδους αιχμής το 2011, 2015 και 2020 όπου επιχειρήθηκαν μεταβολές στο status quo των πρότυπων σχολείων στην Ελλάδα. Έχουν επιλεγεί λόγοι, που αναπαριστούν τη φιλελεύθερη ιδεολογική στάση του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας και την αριστερόστροφη ιδεολογική στάση του κόμματος ΣΥΡΙΖΑ για τα Πρότυπα Σχολεία και την αριστεία και εμφανίζουν τα εντονότερα λαϊκιστικά στοιχεία που έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το θέμα των Πρότυ-

πων Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναλύθηκαν οι παρακάτω λόγοι:

- Λόγοι του κ. Αριστείδη Μπαλτά, υπουργού Παιδείας της συγκυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ (2015).
- Ο λόγος του κ. Κυριάκου Μητσοτάκη ως αρχηγού της αξιωματικής αντιπολίτευσης (2016)
- Λόγοι της κ. Νίκης Κεραμέως ως Τομεάρχη Παιδείας της Ν.Δ. και μετέπειτα Υπουργό Παιδείας (2019).
- Λόγοι του κ. Νικολάου Φίλη ως τομεάρχη Παιδείας και πρώην υπουργού Παιδείας του ΣΥΡΙΖΑ (2020) για το νομοσχέδιο με θέμα: «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», Ν. 4692/2020 (ΦΕΚ Α΄ 111/12.06.2020).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στο εργαλείο ανάλυσή μας αναφορικά με την κριτική ανάλυση λόγου, την ιδεολογική ανάλυση και τον εντοπισμό λέξεων/φράσεων-κλειδιών των θεωρήσεων του λαϊκισμού:

1. Κριτική ανάλυση λόγου

Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει ποσοτικές διαδικασίες της γλωσσολογίας των κειμένων του λόγου με τα ποιοτικά αναλυτικά εργαλεία μελετών κριτικού λόγου (Fairclough, 2015, Baker, 2006) δίνοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να διερευνηθούν πρότυπα ιδεολογικής συνέχειας και αλλαγής στα σώματα των κειμένων που παράγονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Mulderrig, 2012).

Στην ανάλυση αυτή καταγράφονται και ομαδοποιούνται:

α. το αντικείμενο ανάλυσης

β. οι διαδικασίες μέσω των οποίων παράγεται και λαμβάνεται το αντικείμενο (γραφή / ομιλία / σχεδιασμός και ανάγνωση / ακρόαση / παρακολούθηση) από ανθρώπινα υποκείμενα

γ. οι κοινωνικοϊστορικές συνθήκες που διέπουν αυτές τις διαδικασίες

Η προτεινόμενη ανάλυση εδράζεται σε ένα πλέγμα από ορισμούς για τον «λόγο» και τους τρόπους που κατηγοριοποιούνται οι χαρακτήρες του (Foucault, 1972, Parker, 1992, Burr, 1995). Οι «λόγοι» δεν αποτελούν μια αξιόπιστη αντανάκλαση των πραγματικών πεποιθήσεων ή απόψεων των ανθρώπων, ούτε δείχνουν κάτι βαθύ και σταθερό μέσα στην ταυτότητά τους, όπως η προσωπικότητα ή οι στάσεις τους. Αντίθετα, σχετίζονται με κοινωνικές πρακτικές και κατασκευές που βιώνουμε καθημερινά. Για τον λόγο αυτό δεν είναι σταθεροί ή εύκολο να περιγραφούν καθώς αλλάζουν συνεχώς, επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, διασπώνται και επανασυνδέονται (Baker, 2006).

2. Ιδεολογική ανάλυση

Στην ιδεολογική ανάλυση του σώματος των κειμένων λαμβάνονται υπόψη οι ορισμοί ιδεολογίας (Eagleton, 1991) ως:

α. διαδικασία παραγωγής νοημάτων, σημείων και αξιών στην κοινωνική ζωή

β. σύνολο ιδεών χαρακτηριστικό μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή τάξης

γ. ιδέες που βοηθούν στη νομιμοποίηση μιας κυρίαρχης πολιτικής εξουσίας

δ. ψευδείς ιδέες που συμβάλλουν στη νομιμοποίηση μιας κυρίαρχης πολιτικής εξουσίας

ε. συστηματικά παραμορφωμένη επικοινωνία (*systematically distorted*)

στ. αυτό που προσφέρει μια τοποθέτηση/θέση για ένα θέμα (*position for a subject*)

ζ. μορφές σκέψης που υποκινούνται από κοινωνικά συμφέροντα (*forms of thought motivated by social interests*) κ.λπ.

3. Εντοπισμός λέξεων/φράσεων-κλειδιών των θεωρήσεων του λαϊκισμού

Στο σώμα των κειμένων που αναλύονται εντοπίζονται λέξεις/φράσεις-κλειδιά των θεωρήσεων του λαϊκισμού (Laclau, 2005, Brubaker, 2017, Rosanvallon, 2020, Schmidt, 2017· Taguieff, 2012) όπως:

α. Η δόμηση ενός ορίου διαχωρισμού (διαίρεση μεταξύ των ελίτ ή του κατεστημένου θεσμικού συστήματος και μιας ομάδας που προσδιορίζεται ως «ο λαός»)

β. Η δόμηση κοινής λαϊκιστικής ταυτότητας (αναπτύσσουν μια συλλογική ταυτότητα ή κοινωνική ταυτότητα που δεν συγκροτείται με βάση το συγκεκριμένο περιεχόμενο των ατομικών τους αιτημάτων, αλλά με βάση την από κοινού απόρριψη του κατεστημένου των ελίτ, τις οποίες βλέπουν ότι «έχουν προδώσει τη δημόσια εμπιστοσύνη»)

γ. Οι διαφορές και η λογική της ισοδυναμίας (οι ομάδες στο λαϊκιστικό στρατόπεδο συγχωνεύουν τις διάφορες απαιτήσεις που είχαν σε μία, ως να ήταν δηλαδή ουσιαστικά η ίδια)

δ. Τα κενά σημαίνοντα (σύμβολα γύρω από τα οποία ενώνονται οι οπαδοί, λέξεις ή φράσεις που λειαίνουν τις οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ των ιδιαίτερων απαιτήσεών τους)

ε. Απλουστευμένες/απλοϊκευμένες αναπαραστάσεις των πολιτικών προβλημάτων

στ. Τα κανονιστικά (*normative*) επιχειρήματα (αντιστοίχιση με ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το ποιο είναι το μόνο καλό ή ορθό ή με το ποιος είναι ο μοναδικός τρόπος για να υλοποιηθεί)

ζ. Η ρευστότητα του λόγου (η σημασιολογική ευελιξία)

η. Η χρήση «νεκρών» αξιών (επινόηση πολιτισμικών προτύπων από το παρελθόν)

θ. Η «λαϊκιστική ψευδαίσθηση» (*illusion populiste*)

ι. Η χρήση «ψευτοδιλημμάτων» κλπ.

## 5. Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1 Ιδεολογική ανάλυση

Το συνολικό θέμα οργάνωσης των λόγων που αναλύθηκαν είναι κατ' αρχήν ιδεολογικό, αφού τα Πρότυπα σχολεία και η αριστεία είναι ένα θέμα για το οποίο από τη μια πλευρά ο ΣΥΡΙΖΑ και από την άλλη πλευρά η Ν.Δ και το ΠΑΣΟΚ έχουν διαφορετικές στάσεις, όπως φαίνεται και στις επίσημες δηλώσεις.

Ο μεν ΣΥΡΙΖΑ ιδεολογικά απορρίπτει τα Πρότυπα σχολεία, «*το δισκοπότηρο της δημόσιας Εκπαίδευσης*», τα οποία κατά την άποψή του δημιουργούν κοινωνικούς διαχωρισμούς και πρεσβεύει την ισότητα στην εκπαίδευση σε κοινό σχολείο, που χαρακτηρίζεται ως δημοκρατικό σχολείο και ως σχολείο της γειτονιάς.

Επίσης, θεωρεί τα Πρότυπα Σχολεία «*καρκίνωμα στα σπλάχνα της εκπαίδευσης*» που δημιουργούν «*αφαίμαξη*» στα κοινά σχολεία από τους καλούς μαθητές υποβαθμίζοντας την εκπαίδευση των υπόλοιπων μαθητών. Ισχυρίζεται ότι τα παιδιά που επιθυμούν να εισαχθούν στα Πρότυπα, ανήκουν άλλοτε σε μια μορφωτική και κοινωνική ελίτ άλλοτε σε μια οικονομική και κοινωνική ελίτ ή στην ανώτερη μεσαία τάξη και οι γονείς τους επιδιώκουν προνομιακές συνθήκες μάθησης σε βάρος των πολλών και ασθενέστερων οικονομικά. Ιδεολογικά τοποθετείται υπέρ της συμπερίληψης μέσα στο ίδιο σχολείο.

Θεωρεί ότι το καλό σχολείο είναι εκείνο που ο μαθητής αισθάνεται την χαρά της μάθησης, δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας, αλληλεγγύης και καταπολέμησης του ατομικισμού. Αντιμάχεται την έννοια της αριστείας που σχεδόν την ταυτίζει με τον ανταγωνισμό στις εξετάσεις εισαγωγής στα Πρότυπα και με τη βαθμοθηρία και επιπλέον θεωρεί ότι στιγματίζει κοινωνικά τους μαθητές

ως *«ρετσινιά»*. Ωστόσο διατείνεται ότι θέλει όλα τα σχολεία να είναι άριστα. Ακόμα αντιμάχεται την αριστεία καθώς δημιουργεί ψυχοφθόρα συναισθήματα στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«οι μαθητές κουβαλούν την ρετσινιά της αριστείας»* και αλλού ότι *«κλέβουν την εφηβεία των παιδιών μας με δόλωμα την κοινωνική καταξίωση»*.

Η φιλελεύθερη παράταξη της Νέας Δημοκρατίας υπερασπίζεται τα Πρότυπα Σχολεία, ένα θεσμό μιας άλλης εποχής που επιθυμεί να αναβιώσει, τα οποία συμφωνούν με την ιδεολογία του *«σύγχρονου»*, *«καινοτόμου»* σχολείου και τη διακήρυξη της *«αριστείας»*. Αποκαλεί τα Πρότυπα Σχολεία *«νησίδες αριστείας»* και τα θεωρεί όχημα για την αναβάθμιση της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς, όπως ισχυρίζεται, λειτουργούν ως εξαιρετικά εργαστήρια *«εκπαιδευτικής καινοτομίας»* και στη συνέχεια θεωρεί ότι οι καινοτομίες αυτές και *«οι βέλτιστες εκπαιδευτικές μέθοδοι, πρακτικές και εργαλεία»* θα καλλιεργούνται και θα διαχέονται στα άλλα κοινά σχολεία με σκοπό την αναβάθμιση όλων των σχολείων της χώρας.

Την αριστεία εκτός από την σχέση της με τους βαθμούς, την προσδιορίζει ως αυτοβελτίωση και πρόοδο που προκύπτει από τη σκληρή δουλειά, με τη βοήθεια και της τύχης. Αντιμάχεται την ισότητα στην εκπαίδευση που την ταυτοποιεί με την *«ισοπέδωση»* και τον *«εξισωτισμό»* προς τα κάτω και προτάσσει την ισότητα των ευκαιριών ειδικά στα πρώτα στάδια της ζωής των νέων, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική κινητικότητα και την ευκαιρία να απαλλαγούν από τις συνθήκες της φτώχειας και της ανέχειας. Τοποθετείται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις οδηγίες του ΟΟΣΑ αλλά με τα Πειραματικά και τα Πρότυπα Σχολεία ως ξεχωριστές δομές. Επίσης διατείνεται ότι θέλει να δημιουργήσει χρήσιμους ανθρώπους και πολίτες του κόσμου.

## 5.2 Εντοπισμός λαϊκιστικών παρεκκλίσεων

Από την ανάλυση εντοπίστηκαν λαϊκιστικές παρεκκλίσεις των λόγων, οι οποίες έχουν πολύ περισσότερους κοινούς τύπους από ό,τι οι ιδεολογικές τοποθετήσεις, π.χ. η χρήση αμφισβητούμενων όρων και «κενών σημαινόντων» (καινοτομία, ισότητα, ισοπέδωση, εξισωτισμός προς τα κάτω, αναβάθμιση προς τα πάνω, αυτονομία, ελευθερία, συνεργασία, αλληλεγγύη), έννοιες γενικές και αφαιρετικές οι οποίες δεν επεξηγούνται για την συγκεκριμένη περίπτωση και ο καθένας μπορεί να τις καταλαβαίνει διαφορετικά. Επίσης, γίνεται χρήση μεταφορών (χιτλερικά, φασιστικά σχολεία), «ρητορικών τόπων» (ρετσινιά, καρκίνωμα, τερατούργημα, ελίτ vs νησίδες αριστείας, ιδεοληψία), προσωπικών επιθέσεων, της απαξίωσης των αντιπάλων με *ad hominem* επιχειρήματα όπως *«Μπαλτάς και Χασάπης στην Παιδεία»*. Εκείνο που μπορεί να παρατηρήσει κανείς είναι ότι οι τόποι της αριστεράς είναι πιο αιχμηροί και δεικτικοί (*ρετσινιά, καρκίνωμα, τερατούργημα*) ενώ της φιλελεύθερης πλευράς περισσότερο φαντασιακοί (*νησίδες αριστείας, καινοτόμα σχολεία*). Ακόμα, γίνεται συχνή χρήση κανονιστικών επιχειρημάτων που δεν βασίζονται σε επιστημονική γνώση ή σε διεθνή εμπειρία.

Τοποθετούνται διαχωριστικές γραμμές που αποκλείουν τον πλουραλισμό των ιδεών και το διάλογο για αμοιβαία προσαρμογή. Παρουσιάζονται και από τις δύο πλευρές «ηγεμονικά προφίλ» τα οποία ισχυρίζονται ότι εκπροσωπούν τους πολλούς και τους αδικημένους θολώνοντας τα σύνορα των δύο διακριτών ιδεολογιών. Παρουσιάζονται αυθεντίες που δεν «χρειάζεται» να επιχειρηματολογήσουν, αλλά ονειρεύονται, οραματίζονται κ.ο.κ. Οι παραπάνω λαϊκιστικές παρεκκλίσεις που διακρίνονται στους λόγους, οι οποίοι εμπεριέχουν αριστερές και φιλελεύθερες ιδεολογίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα με το ζήτημα των Πρότυπων Σχολείων, αναπαράγονται στην κοινωνία και από ισχυρούς θεσμούς όπως οι εφημερίδες και οι ιστοσελίδες.

### 5.3 Εντοπισμός της επίδρασης του λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αποφάσεις σχετικά με τα Πρότυπα Σχολεία

Στους λόγους αυτούς δεν συνδέονται με κανένα τρόπο οι ιδεολογίες με τη γνώση. Οι ιδεολογίες που χαρτογραφούνται στον λόγο, συνήθως εκφράζονται με όρους των δικών τους ιδεολογικών υποκείμενων δομών/κατασκευασμάτων, ώστε να δημιουργείται πόλωση αφ' ενός μεν με αρνητική περιγραφή της εξωομάδας και αφ' ετέρου με τη δημιουργία θετικού κλίματος εντός της ομάδας. Αυτό λαμβάνει χώρα όχι μόνο ρητά με προτασιακά μέσα, αλλά και με πολλές άλλες κινήσεις λόγου που τονίζουν ή αποδυναμώνουν τα καλά/κακά πράγματα μας/τους, όπως λεξικοποίηση, συντακτική δομή, σημασιολογικές εκφράσεις, μια σειρά από ρητορικά σχήματα και μια σειρά από κανονιστικά επιχειρήματα (χωρίς να έχουν επιστημονική βάση). Κατ' αυτό τον τρόπο, σε όλα τα επίπεδα του κειμένου και του λόγου μπορούμε να υποθέσουμε την επιρροή της ιδεολογικής «προκατάληψης» στη δόμηση των νοητικών μοντέλων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Επιπλέον, σχεδόν δεν λαμβάνεται υπόψη η διεθνής εμπειρία. Σε μία περίπτωση (6/2020) που ο κ. Φίλης κατηγόρησε το κυβερνών κόμμα της Νέας Δημοκρατίας ότι δεν χρησιμοποιεί επιστημονικά πορίσματα, ο ίδιος στο λόγο του χρησιμοποιούσε κανονιστικά επιχειρήματα και μόνο σε κάποιους «διαπρεπείς» παιδαγωγούς γενικά αναφέρθηκε και σε ρατσιστικούς διαχωρισμούς μαθητών σε σχολεία της Αμερικής, γεγονός που δεν συνδέεται με το θέμα. Άρα, στους λόγους της εκπαιδευτικής πολιτικής που εξετάσαμε και στα κανονιστικά επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις, δεν συνδέονται με κανένα τρόπο οι ιδεολογίες με τη γνώση και τη διεθνή εμπειρία.

## 6. Συμπεράσματα

### 6.1 Οι ιδεολογικές διαφορές των κομμάτων στον δημόσιο λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική στα θέματα της αριστείας και των Πρότυπων Σχολείων

Υπάρχει λοιπόν μια σαφής διαφοροποίηση της ιδεολογικής στάσης όσον αφορά στα Πρότυπα Σχολεία και την έννοια της αριστείας. Από το αριστερό κόμμα εκφράζεται με ιδεολογικούς όρους της αριστεράς (ισότητα στην εκπαίδευση, συνεργασία, αλληλεγγύη, χαρά στη μάθηση, όχι ανταγωνισμός, όχι κοινωνικοί διαχωρισμοί) ενώ από το φιλελεύθερο κόμμα εκφράζεται με όρους αγοράς και ανταγωνισμού (δίκτυο Πρότυπων και πειραματισμός, σύγχρονα και καινοτόμα σχολεία, αριστεία, απαιτητικές εξετάσεις, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική κινητικότητα, στοίχημα για αναβάθμιση, καινοτομία, πειραματισμός, διάχυση βέλτιστων πρακτικών, εργαλεία) στην εκπαίδευση. Βέβαια, είναι άξιο λόγου ότι το φιλελεύθερο κόμμα χρησιμοποιεί στη ρητορική λέξεις και φράσεις για τα Πρότυπα Σχολεία και την αριστεία που είχε χρησιμοποιήσει και η υπουργός Παιδείας του ΠΑΣΟΚ κ. Άννα Διαμαντοπούλου το 2011 για τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία το 2011.

Ωστόσο, αυτό το παράδειγμα των δηλώσεων που αναλύονται και ερμηνεύονται καθιστά σαφές το πώς οι υποκείμενες ιδεολογίες ελέγχουν μεγάλο μέρος των λεκτικών κατασκευασμάτων των λόγων, όπως το κύριο θέμα τους, τις λέξεις/κλειδιά (αριστεία, καινοτομία, πειραματισμός, ισότητα ευκαιριών, αυτονομία, ελευθερία, αναβάθμιση vs αφαίμαξη, ελίτ, ρετσινιά, καρκίνωμα, τερατούργημα), τις εκφράσεις στις οποίες περιέχονται οι λέξεις/κλειδιά (Η αριστεία είναι ρετσινιά, vs τα Πρότυπα Σχολεία «νησίδες» αριστείας, τα Πρότυπα Σχολεία είναι καρκινώματα vs σύγχρονα, καινοτόμα σχολεία, ισότητα στην εκπαίδευση vs ισότητα ευκαιριών, το καλό σχολείο vs το σχολείο της αριστείας), τα ρήματα (φαντάζομαι, ονειρεύομαι, εγώ θέλω όλα τα σχολεία να είναι άριστα, αφαίμαξη τα Πρότυπα Σχολεία διαχέουν, αναβαθμίζουν, ωθούν προς τα πάνω την εκπαίδευση κ.ο.κ), τα επίθετά τους (άριστα σχολεία, καινοτόμα σχολεία, σύγχρονα σχολεία vs συνεργατικά σχολεία, αλληλέγγυα), τα αποσπάσματα τους, τις περιγραφές προσώπων και θεσμών

και μεγάλο μέρος της ρητορικής τους.

Διαπιστώθηκαν ωστόσο και ιδεολογίες ασυνεπείς όπως προκύπτει από την ανάλυση στην περίπτωση του κ. Μπαλτά ο οποίος από τους χαρακτηρισμούς που έδωσε στα Πρότυπα Σχολεία («*χιτλερικού τύπου σχολεία*») και την αριστεία («*η αριστεία είναι ρετσινιά*») αναδιπλώθηκε και επαναδιατύπωσε ως εξής: «*τα Πρότυπα είναι η βέλτιστη εκδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος*» και «*η αριστεία δεν είναι ρετσινιά*». Κατ' αυτόν τον τρόπο διαπιστώνεται ότι ιδεολογικός λόγος δεν είναι πάντα μια άμεση, συνεκτική και διαφανής εκδήλωση των υποκείμενων ιδεολογιών. Όπως όλα, εξαρτάται από το πλαίσιο (συγκείμενο). Ο ιδεολογικός έλεγχος δεν είναι πάντα ντετερμινιστικός αλλά και στρατηγικός.

## 6.2 Οι λαϊκιστικές παρεκκλίσεις στον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής των εκάστοτε κυβερνώντων κομμάτων και κομμάτων αντιπολίτευσης όσον αφορά το θέμα της αριστείας και της λειτουργίας των Πρότυπων Σχολείων μεταξύ των ετών 2011 και 2023

Συμπεραίνουμε ακόμα ότι η κύρια στρατηγική δεν είναι να εξηγήσουν οι θεσμικοί εκπρόσωποι των κομμάτων γιατί τα Πρότυπα Σχολεία είναι ή δεν είναι σημαντικό να υπάρχουν ή το ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να λειτουργούν, αλλά μάλλον να επιτεθούν σε πρόσωπα (όπως στον κ. Φίλη που δεν διαθέτει πανεπιστημιακό πτυχίο, στον κ. Γεραπετρίτη ως παιδί του λαού του Ελληνικού κινηματογράφου, Μπαλτάς και Χασάπης στην Παιδεία) και θεσμούς (όπως της Βουλής που οι αποφάσεις της βγαίνουν με κομματική πειθαρχία και όχι με ελεύθερη βούληση των βουλευτών) και γενικότερα στους πολιτικούς αντιπάλους που μπορεί να υποστηρίζουν μια αντίθετη θέση (π.χ. οι άριστοι, οι απόφοιτοι κολλεγίων, οι ιδεοληπτικοί κ.ο.κ.). Συγχρόνως, με τον τρόπο που παρουσιάζουν τους λόγους τους, επιδιώκουν να αναπαραχθούν αποσπάσματα από τα μέσα ενημέρωσης και να δημιουργηθούν εντυπώσεις.

Εξάλλου, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά, τουλάχιστον όταν εκφωνήθηκαν οι λόγοι (πλην της κ. Κεραμέως κατά το 2023), ήταν ελάχιστοι μπροστά στο σύνολο των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Η ενασχόληση της εκάστοτε κυβέρνησης και αντιπολίτευσης με τα Πρότυπα Σχολεία, καταδεικνύει ότι πιθανώς να επιθυμούσαν να αναπαράγουν το ιδεολογικό τους στίγμα παρά ότι πραγματικά ενδιαφέρονταν για τα ίδια αυτά τα σχολεία και πολύ περισσότερο για την αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων των σύγχρονων σχολείων που αντανακλούν μια σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα.

Ως εκ τούτου διαπιστώνεται ότι η άμεση ή έμμεση επίθεση στους ιδεολογικούς αντιπάλους δεν είναι μια περίπλοκη ιδεολογική συζήτηση για τα υπέρ και τα κατά μιας ιδεολογικής στάσης, όπως π,χ. για την αριστεία και τα Πρότυπα Σχολεία, αλλά μάλλον μια λαϊκιστική παρέκκλιση κατά των αντιπάλων με όλα τα λεκτικά τεχνάσματα (κόλπα) στη ρητορική φαρέτρα, όπως επιθέσεις *ad hominem* και γενική αρνητική περιγραφή των αντιπάλων. Πρόκειται για μια αποτελεσματική ρητορική τεχνική που στερείται λεπτότητας και συχνά αισθητικής και αποκλείει τους πολιτικούς αντίπαλους από τον διάλογο.

## 6.3 Η επίδραση του λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αποφάσεις που αφορούν τα θέματα της αριστείας και των Πρότυπων Σχολείων

Διακρίνονται λοιπόν λαϊκιστικές παρεκκλίσεις των λόγων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που βασίζονται σε θεωρητικές προσεγγίσεις του σύγχρονου ή ύστερου λαϊκισμού, οι οποίες προβάλλονται ιδιαίτερα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ενώ δεν γίνεται ουσιαστική συζήτηση για τα

πραγματικά προβλήματα των σχολείων που αφορούν.

Τέλος, βλέπουμε και από τις δύο πλευρές (ΣΥΡΙΖΑ και ΝΔ) την διατύπωση απόψεων σχετικά με το τι χρειάζεται ο λαός και μια τάση «ηγεμονίας» στις δηλώσεις τους ότι μόνο αυτοί γνωρίζουν πραγματικά τι είναι καλό για αυτόν. Η «ηγεμονία» αυτή αποκλείει τη δυνατότητα ενός εποικοδομητικού ενδοεθνικού διαλόγου για τα πραγματικά προβλήματα της παιδείας.

## Βιβλιογραφία

Σεφεριάδης, Σ. (2021). *Λαϊκισμός και δημοκρατία: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πόλις.

Χρυσόγελος, Ν. (2018). *Πολιτική οικολογία, λαϊκισμός και δημοκρατία*. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. Continuum.

Bovens, M., & Wille, A. (2018). *Diploma democracy: The rise of political meritocracy*. Oxford University Press.

Brubaker, R. (2017). Why populism?. *Theory and Society*, 46(5), 357–385. https://doi.org/10.1007/s11186-017-9301-7

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.

Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. Verso.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2015). *Language and power (3rd ed.)*. Routledge.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. Pantheon Books.

Laclau, E. (2005). *On populist reason*. Verso.

Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Verso.

Mulderrig, J. (2012). The hegemony of inclusion: A corpus-based critical discourse analysis of metaphors in education policy texts. *Discourse & Society*, 23(6), 701–728. https://doi.org/10.1177/0957926512455377

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.

Rizvi, F. (2022). Transnational education policy and the politics of equity. *Globalisation, Societies and Education*, 20(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1989063

Rosanvallon, P. (2020). *Le siècle du populisme: Histoire, théorie, critique*. Éditions du Seuil.

Schmidt, V. A. (2017). *Britain-out and Trump-in: The populist moment*. Social Europe Journal.

Taguieff, P.-A. (2012). *L'illusion populiste: Essai sur les démagogies de l'âge démocratique*. Flammarion.

van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. SAGE.

# Ρωγμές ελευθερίας σε περιβάλλον ανελευθερίας

**Ελένη Σολωμάκου,**
*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, elenisolo@ecd.uoa.gr*
**Εύη Ζαμπέτα,**
*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ezambeta@ecd.uoa.gr*

## Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο: «Θηλυκότητες στη φυλακή: Κοινωνικές σχέσεις και το δικαίωμα στην εκπαίδευση». Στόχος του είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η περιθωριακότητα των κρατούμενων θηλυκοτήτων, τόσο εντός, όσο και εκτός των τειχών, καθώς και το πώς η εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία των φυλακών μπορεί να διαρρήξει αυτό το άτεγκτο κλίμα. Αντλεί από ένα μικρό μέρος του υλικού των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου-Ιουνίου 2024 στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Γυναικών Ελεώνα Θήβας. Οι φυλακισμένες εμπίπτουν σε πολλαπλά συστήματα εξουσίας και υποτέλειας στο πλαίσιο του σωφρονιστικού συστήματος μιας κατά βάση ετεροπατριαρχικής κοινωνίας. Ωστόσο, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων προβάλλεται ως επανορθωτικός και έρχεται σε αντίθεση με τους εξαναγκαστικούς και πειθαρχικούς θεσμούς της φυλακής. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση και αξιοποίηση του «νεκρού» χρόνου εντός της φυλακής, και συνεισφέρει θετικά στην απάλυνση του άγχους και του φόβου της επικείμενης επανένταξης, αμβλύνοντας τα ενδεχόμενα «λαθροβίωσης» (Goffman, 1994).

**Λέξεις-κλειδιά:** Θηλυκότητες, Φυλακή, Περιθωριακότητα, Εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Η οργάνωση του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα βασίζεται στις γενικές αρχές που τίθενται από το Σύνταγμα, τις διεθνείς συμβάσεις που έχει κυρώσει η χώρα, τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα και τις κανονιστικές πράξεις. Στην Ελλάδα, επί της αρχής και με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η φυλακή πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως τόπος έκτισης της ποινής και να προσβλέπει στον περιορισμό της ελευθερίας και μόνο, όπου και εξαντλείται ο σκοπός της ποινής (Καρύδης, 2011). Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση θεμελιώνεται τόσο στην εθνική όσο και στην ευρωπαϊκή και διεθνή έννομη τάξη. Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η ελεύθερη και οικειοθελής συμμετοχή των κρατουμένων σε προγράμματα εκπαίδευσης μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αυτοεικόνα τους και να ενισχύσει την αυτοπραγμάτωσή τους, ενώ επιπλέον συμβάλλει στη διαχείριση του «νεκρού» χρόνου εντός της φυλακής (Muñoz, 2009; Σακκά, 2022).

Σύμφωνα με το αρ. 13 παρ. 1 του ΣωφρΚ οι κρατούμενες «διαβιούν σε καταστήματα κράτησης γυναικών ή σε ιδιαίτερα τμήματα άλλων καταστημάτων». Ειδικότερα, οι κρατούμενες βρίσκονται στη φυλακή Ελεώνα Θήβας και στο αυτοτελές Σωφρονιστικό Κατάστημα Γυναικών στις φυλακές Κορυδαλλού ΙΙ. Στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Γυναικών Ελαιώνα Θήβας, λειτουργούν ένα Δημοτικό Σχολείο και ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Ωστόσο, αν και στο συγκεκριμένο κατάστημα διαβιούν ενήλικες και ανήλικες θηλυκότητες, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές δομές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, γεγονός που δημιουργεί θεσμικό εμπόδιο στην ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στις φυλακές Κορυδαλλού ΙΙ δεν υπήρχαν εκπαιδευτικές δομές τυπικής εκπαίδευσης για τις κρατούμενες, μέχρι το 2024, με αποτέλεσμα να διατηρούνται και να (ανα)παράγονται διακρίσεις και ανισότητες σε βάρος τους.

## 2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται υπό το πρίσμα της φεμινιστικής θεωρίας, μέσω της οποίας, επιχειρείται να κατανοηθεί η πραγματικότητα των κρατούμενων θηλυκοτήτων. Δίνεται βάση στην οπτική τους, στοχεύοντας στη συνειδητοποίηση της καταπίεσης και την ανίχνευση των μοχλών αντίστασης (Glesne, 2018). Οι συνεντεύξεις που αναλύονται, πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2024 στις φυλακές της Θήβας. Κάθε μία συμμετέχουσα ψευδωνυμοποιείται με τη χρήση του λατινικού ονόματος ενός λουλουδιού. Οι συνεντεύξεις που ακολουθούν διεξάγονται με δέκα Ρομά, μια τρανς θηλυκότητα, μια πρώην τοξικοεξαρτημένη, μια προσφύγισσα και μια θηλυκότητα χαμηλού ταξικο-κοινωνικού υποβάθρου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιείται η θεματική προσέγγιση. Η έρευνα ακολούθησε πιστά όλη την προβλεπόμενη διαδικασία σχετικά με την τήρηση της δεοντολογίας για την έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο του ΕΚΠΑ.

## 3. Ανάλυση και Συζήτηση

### 3.1 Περιθωριακότητα εκτός φυλακής

Τα νομικά συστήματα εξουσίας, τα οποία απαγορεύουν, ρυθμίζουν, προστατεύουν και χαράσσουν όρια, αποτελούν τους πρακτικούς λόγους πραγμάτωσης της βιοπολιτικής. Η βιοπολιτική, ως μια μορφή πολιτικής εξουσίας εστιάζει στην πειθαρχική ρύθμιση της ζωής και στηρίζεται αποκλειστικά στην λεπτομέρεια, στην κατανομή των ανθρώπων στο χώρο, στην κατανομή του χώρου ώστε να υφίσταται συνεχή επιτήρηση, στην οριοθέτηση του ίδιου του σώματος και των πράξεών του (Foucault, 1989). Τα σώματα παίρνουν μορφή και γίνονται αντιληπτά ως υπαρκτά, ως πραγματικά και κοινωνικά αναγνωρίσιμα, μόνο όταν συμμορφώνονται με τα κυρίαρχα πρότυπα.

Τι συμβαίνει όμως, στις ζωές που η εξουσία παύει να θεωρεί πολιτικά υπολογίσιμες; Οι ηγεμονικές κοινωνικές συνθήκες και οι κυρίαρχες πολιτικές και πολιτισμικές δομές θέτουν τις θηλυκότητες εξ ορισμού, σε κατάσταση καταπίεσης και υποτέλειας, και τις οδηγούν στον αποκλεισμό τους από τη θέση του υποκειμένου, κάτι που φαίνεται να αποτελεί ιστορική κληρονομιά για τις θηλυκότητες (Braidotti, 2011). Οι περιορισμοί που υφίσταται επομένως το άτομο δεν βασίζονται στη φύση και τα φυσικά χαρακτηριστικά, αλλά στις κοινωνικές σχέσεις. Το έγκλημα αναλύεται ως κοινωνικό και ιστορικό φαινόμενο, δηλαδή ορίζεται ταυτόχρονα από το φύλο, την τάξη, τη φυλή, την εθνικότητα (Davis, 2003).

Ίσως, το μεγαλύτερο τέχνασμα της πρόσφατης ιστορίας είναι η προσπάθεια της εξουσίας να πείσει τις θηλυκότητες ότι νοιάζεται πραγματικά για την ευημερία τους και ότι η «φυλακιστική δικαιοσύνη» (όρος που πηγάζει από την έννοια του "carceral feminism" που εισήγαγαν φεμινίστριες όπως η Bernstein (2007), για να ασκήσουν κριτική στη διαπλοκή του φεμινιστικού λόγου με κατασταλτικές και φυλακιστικές πολιτικές) αποτελεί ουσιαστικό μέλημα εντός των θεσμικών πλαισίων. Από τη μία πλευρά, οι εκκλήσεις για αυστηρότερες ποινές, επέκταση των φυλακών και εντατικοποίηση της αστυνόμευσης, όλα στο όνομα της προστασίας. Από την άλλη, η κατανομή των πόρων, η δομή της κοινωνικής πρόνοιας και οι ίδιοι οι μηχανισμοί επιτήρησης συνεχίζουν να αναπαράγουν την έμφυλη καταπίεση, περιορίζοντας την αυτονομία των θηλυκοτήτων και επιβεβαιώνοντας ότι ιδίως οι φτωχές και οι μετανάστριες, στερούνται τις προϋποθέσεις για μια αξιοπρεπή ζωή (Olufemi, 2020). Αυτό που πλαισιώνεται ως φροντίδα είναι συχνά μια συγκαλυμμένη επέκταση του ελέγχου, μια επέκταση που συγκαλύπτει τη δομική βία με το πρόσχημα της δικαιοσύνης.

«*Είναι χρήστης ο άντρας μου και δεν τον χώρισα λόγω των παιδιών. Αν τον είχα χωρίσει δεν θα βρισκόμουν εδώ που είμαι. Με τον άντρα μου έχω φάει ξύλο, έχω περάσει άσχημα. Αναγκάστηκα από αυτόν να πιάσω στα χέρια μου ναρκωτικά*». (Antirrhinum). Κανένα νομικό πλαίσιο, κανένα τιμωρητικό μέτρο δεν μπορεί να σβήσει τη συνειδητοποίηση που ριζώνει σε κάθε μορφή θηλυκότητας τη στιγμή που αυτή συνειδητοποιεί την ευαλωτότητά της (Olufemi, 2020). Το σωφρονιστικό σύστημα δεν κρατά αυτές τις θηλυκότητες ασφαλείς, αντίθετα τις οδηγεί και αυτές στη φυλακή.

«*Δεν έχω κανέναν έξω. Όλοι μπήκαν φυλακή. Ζητούσα μια ευκαιρία να δουλέψω, να το μεγαλώσω το βρέφος μου, μην το αφήσω από την αγκαλιά μου. Γονάτισα μπροστά στον Εισαγγελέα. Δεν μπορούσα να το χωνέψω. Μαμά φέρε μου τα παιδιά για τελευταία φορά της έλεγα. Δεν έκαναν δεκτή την κατ' οίκον έκτιση λόγω εγκλήματος. Ό,τι και να μου βάζανε για να είμαι με τα παιδιά μου θα το δεχόμουν. Να τα φρόντιζα*» (Gerbera). Οι διακηρύξεις του σωφρονιστικού συστήματος για την προστασία των μητέρων περιορίζονται στο να τοποθετούν τις μητέρες με παιδιά στη φυλακή, σε ξεχωριστό παράρτημα, με αποτέλεσμα να μιλάμε και για φυλακισμένα παιδιά. Ταυτόχρονα το σύστημα αυτό αδυνατεί να εφαρμόσει τις εναλλακτικές μορφές έκτισης της ποινής, ώστε τα παιδιά να μην φυλακίζονται, διατηρώντας παράλληλα την επαφή και τον δεσμό με τις μητέρες τους.

*«Όταν γεννήθηκα ήμουν διεμφυλική. Ο πατέρας μου όταν ήμουν 8 χρονών με βίαζε. Η μάνα μου ήταν φτωχιά. Έκανε ασφαλιστικά μέτρα στον πατέρα μου να μην μας πλησιάζει. Δεν μπήκε φυλακή ο πατέρας μου. Στον Βόλο δεν πήγαινα γιατί αντιμετώπιζα μπούλινγκ. Από 7 χρονών ένιωθα τον εαυτό μου έτσι και έτσι. Δεν έβγαλα το Δημοτικό. Μόλις έφτασα 12 χρονών δούλευα σε καφετέριες. Μου έδινε η μαμά μου χαρτζιλίκι για να μην με χάνει. Την πείραζε που εγώ άλλαζα, γινόμουν πιο θηλυπρεπής. Έλα να πάμε σε έναν ψυχολόγο μου έλεγε. Εγώ αλλάζω της είπα. Μου αρέσουν τα αγόρια. Έφυγε η μαμά μου από το σπίτι. Αναγκαζόμουν να κάνω πορνεία για να βγάζω τα προς το ζήν μου*» (Gardenia). Αυτή η μαρτυρία ξεδιπλώνει έναν βάναυσο κόμβο εγκατάλειψης, συστημικής βίας και έμφυλης επισφάλειας (Βαρίκα, 2013). Αφηγείται όχι μόνο το προσωπικό τραύμα, αλλά και τους ίδιους τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η εξουσία, η οικογένεια, το κράτος και η

ετεροκανονικότητα συγκλίνουν για να καταστήσουν ορισμένες ζωές παράνομες, απροστάτευτες και ποινικοποιήσιμες. Η αφήγηση αποκαλύπτει την ανυπαρξία θεσμικής ασφάλειας: η οικογένεια αποτυγχάνει, το σχολείο εξαφανίζεται, το κράτος παρεμβαίνει μόνο μέσω της παραμέλησης ή της τιμωρίας. Το υποκείμενο χαρακτηρίζεται ως αποκλίνον, όχι εξαιτίας αυτού που κάνει, αλλά εξαιτίας αυτού που γίνεται, και αυτό το γίγνεσθαι δεν είναι εγκεκριμένο και κατάλληλο.

*«Ήμουν χρήστρια. Στην Κρήτη έμενα, άστεγη. Όταν με έπιασαν ήμουν στην Αθήνα, στην Ομόνοια. Για να ζήσω πούλαγα βραχάκια, κράταγα κάτι και για μένα. Και με έπιασαν με τη χρήση μου»* (Bougainvillea). Άλλη μια μαρτυρία που αποκαλύπτει τη δομική εγκατάλειψη και τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ζωές εκτίθενται συνεχώς στην επισφάλεια, την ποινικοποίηση και το περιθώριο. Λέγοντας «*ήμουν χρήστρια*» δεν περιγράφει απλώς έναν εθισμό στο παρελθόν, αλλά ονομάζει μια κατάσταση που την καθιστά αναλώσιμη μέσα σε μια κοινωνικοπολιτική τάξη που αντιμετωπίζει τη φτώχεια, την αστεγία και τη χρήση ναρκωτικών ως στόχους τιμωρίας και παραμέλησης.

*«Ήμασταν στη Μυτιλήνη. Ζούσαμε στο καμπ. Σε μια σκηνή 4 οικογένειες, 17 άτομα. Στο καμπ για μένα ήταν πολύ δύσκολο. Ήταν και πολύ δύσκολη η κατάσταση εκεί. Δεν είχαμε ούτε ρεύμα ούτε τίποτα. Τα παιδιά μας έκλαιγαν από το κρύο. Ήταν κατάσταση που δεν έχω ζήσει ποτέ»* (Magnolia). Οι προσφύγισσες και οι μετανάστριες βρίσκονται σε μια παράδοξη ορατότητα: είτε παρουσιάζονται ως απειλή και κίνδυνος για την ασφάλεια και την ευημερία των δυτικών κοινωνιών, είτε ως ενσάρκωση της ανθρώπινης οδύνης (Λέκκα, 2025). Η αφήγησή της δεν εντάσσεται εύκολα σε κανέναν από τους δύο πόλους: δεν ζητάει οίκτο, ούτε επιτελεί κίνδυνο. Αντίθετα, απλώς δηλώνει μια πραγματικότητα που εκθέτει την αποτυχία της εξουσίας να διασφαλίσει ανθρώπινες συνθήκες για αυτά τα άτομα και τη σκόπιμη παραγωγή ζωών που εκτίθενται στον αργό θάνατο και τον νεκροπολιτικό έλεγχο (Mbembe, 2019).

Δεν πρόκειται απλώς για περιθωριοποιημένα υποκείμενα, πρόκειται για ζωές ανάξιες να βιωθούν (Agamben, 2018). Τέτοιες είναι οι ζωές των φυλακισμένων.

## 3.2 Περιθωριακότητα εντός φυλακής

Η φυλακή είναι ένα σύστημα εξουσίας. Προκειμένου η εξουσία να επιτύχει τη διατήρηση και την εγκαθίδρυση μιας συνέχειας, με μη παρεμβατική κατεύθυνση «προς τα πάνω», αλλά αδιάλλακτη και παρεμβατική «προς τα κάτω» (Wacquant, 2009: 37), προβαίνει στον έλεγχο και τη διαχείριση των πληθυσμών και την καθυπόταξη των σωμάτων (Foucault, 1978). Η στερητική της ελευθερίας ποινή και η έκτισή της στο ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής αναδεικνύεται ως η απόλυτη έκφραση του κρατικού ελέγχου σε σχέση με το έγκλημα. Η φυλακή συνιστά ένα «ολοπαγές ίδρυμα» όπως το ονομάζει ο Goffman, μέσα στο οποίο τα άτομα που θεωρούνται κίνδυνος για την κοινωνία περιορίζονται και απομονώνονται, χωρίς παράλληλα να αξιολογούνται οι συνθήκες στις οποίες διαβιούν (Goffman, 1994). Με την είσοδο στο κατάστημα κράτησης ξεκινά για το άτομο μια νέα κατάσταση, φυσική και ψυχολογική, διαφορετική από εκείνη που βίωνε. Αρχίζει με την ταπεινωτική διαδικασία της απογύμνωσής του και της αποστέρησης των προσωπικών του αντικειμένων, που σε συνδυασμό με την έλλειψη δυνατότητας διαμόρφωσης του χώρου του και γενικότερα με την απώλεια των μέσων, που θα του επέτρεπαν να ζήσει σύμφωνα με τις συνήθειες που είχε διαμορφώσει εκτός φυλακής, προκαλείται το βαθύτατο ψυχολογικό σοκ της προσαρμογής (Goffman, 1994).

Διαχρονικά η φυλακή καταγγέλθηκε ως τεράστια αποτυχία του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης (Αρχιμανδρίτου, 2012). Η κριτική εντοπίζεται κυρίως στις εξής διαπιστώσεις: Οι φυλακές δεν αναμορφώνουν, δεν μειώνουν τα ποσοστά εγκληματικότητας, αντίθετα κατασκευάζουν εγκληματίες με τον περιορισμό, την πειθαρχία και την πλήρη απομόνωση από το κοινωνικό περιβάλλον.

«*Στην Πέτρου Ράλλη μας κάνουν τη μεταγωγή. Στο μεταγωγών μας κρατάνε ό,τι έχουμε πάρει μαζί μας από δω (φυλακή Θήβας). Με έβαλαν σ' ένα κελί χωρίς φως, χωρίς τίποτα για να με πάνε στο Ναύπλιο. Σε διπλανό κελί ήταν άντρες. Κλείδωσαν αυτούς για να πάω τουαλέτα και καθόταν άντρας αστυνομικός απ' έξω. Φοβόμουν. Με όλα αυτά που βλέπω*» (Antirrhinum). Από αυτή τη μαρτυρία γίνεται πιο κατανοητή η σεξιστική μεταχείριση που βιώνουν οι θηλυκότητες στα κρατητήρια και τα αστυνομικά τμήματα, λόγω των κοινωνικών χαρακτηριστικών του φύλου τους, τα οποία εγγράφονται και αναπαράγονται σε όλες τις πτυχές των κοινωνικών δομών. Ως εκ τούτου, οι κρατούμενες αντιμετωπίζονται γενικά ως παρίες, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν συχνά από κακοποίηση και να παραβιάζονται τα θεμελιώδη δικαιώματά τους, όπως η αξιοπρέπεια.

«*Πολύ άσχημος ο τρόπος του ελέγχου. Βγάλε όλα τα ρούχα σου εντελώς, σκύψε, βήξε. Αυτό είναι απαράδεκτο*» (Petunia). Η πρακτική του ενδοκολπικού ελέγχου, συνήθως κολπικού για τις κρατούμενες και πρωκτικού για τους κρατούμενους, χαρακτηρίζεται ως μορφή βιασμού και ακραίας ταπείνωσης. Η πρακτική αυτή θεωρητικά δεν εφαρμόζεται πλέον. Ωστόσο, συμβαίνουν συχνά περιστατικά και καταγγελίες κρατουμένων που δηλώνουν ότι έχουν εξαναγκαστεί να υποβληθούν σε εξευτελιστικές πρακτικές ελέγχου από τους υπαλλήλους των φυλακών. Στη φυλακή κάθε πτυχή της ζωής του ατόμου ρυθμίζεται, ελέγχεται και απογυμνώνεται από την αυτονομία του (Goffman, 1994). Οι νεοεισερχόμενες υποβάλλονται σε μια σειρά από «τελετουργίες», οι οποίες αποσκοπούν στη διάλυση των προηγούμενων ταυτοτήτων τους και στην επανατοποθέτησή τους στη λογική του ιδρύματος. Η σωματική έρευνα γίνεται μια από τις πρώτες και πιο επεμβατικές από αυτές τις τελετουργίες (Goffman, 1994). Δεν είναι μόνο ένα πρακτικό μέτρο ελέγχου, αλλά και μια συμβολική πράξη απανθρωποποίησης και μύησης στη ζωή του ιδρύματος.

«*Έχουμε πολλούς κοριούς, κατσαρίδες. Κάνουμε αιτήσεις για γιατρό. Σου λένε εδώ ήρθες να ζητιανέψεις για φάρμακα. Σε αφήνουν δηλαδή μέσα να πεθάνεις. Σε βλέπουν σαν ζώο*». (Paeonia). Οι κρατούμενες υπάρχουν κάτω από ένα καθεστώς απόλυτης ευαλωτότητας, όπου δεν τους επιτρέπεται καμία αντίδραση. Η φυλακή μετατρέπεται σε μια μηχανή απανθρωποποίησης, όπου το σώμα και η φωνή των φυλακισμένων απογυμνώνεται συστηματικά από την αξία τους.

«*Δύσκολα στο θάλαμο. Είμαστε πολλά άτομα. Η μία να μην καθαρίζει. Η άλλη να πειράζει τα πράγματά σου. 17 άτομα είμαστε. Διάφορα ζούμε στο θάλαμο. Δεν κοιμόμαστε από τους κοριούς. Αυτό με πειράζει απ' όλα. Έχουμε μια τηλεόραση 17 άτομα. Δεν μπορούμε να χωριστούμε να δούμε κάτι. Δεν θα αλλάξει τίποτα. Έχουμε στρώματα και με πονάνε τα κόκκαλα. Οι ντουλάπες είναι γεμάτες κοριούς*» (Magnolia). Οι αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης για τα έγκλειστα άτομα δεν αποτελούν προνόμιο, αλλά βασική έκφραση σεβασμού της ανθρωπινότητάς τους. Οι χώροι στους οποίους ζουν οι κρατούμενες, πρέπει να πληρούν βασικές προδιαγραφές υγείας και υγιεινής, επειδή είναι τα καθημερινά περιβάλλοντα όπου τα άτομα ζουν, εργάζονται και συγκεντρώνονται.

### 3.3 Σχολεία των φυλακών: παράθυρο ελευθερίας

Τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται συνυφασμένα με την ανθρώπινη ύπαρξη. Προκύπτουν από την έννοια της ίδιας της ανθρωπινότητας και επομένως, θεωρητικά, δεν μπορούν να αφαιρεθούν από καμία κυριαρχία και εξουσία (DeGooyer St. & et, 2018). Η αναγνώριση, ο σεβασμός και η διασφάλιση αυτών των δικαιωμάτων αποτελούν το ηθικό και νομικό θεμέλιο μιας προηγμένης κοινωνίας. Ωστόσο, παρά την όποια αναγνώριση των δικαιωμάτων των κρατουμένων, η πειθαρχία παραμένει το θεμελιώδες στοιχείο του σωφρονιστικού συστήματος (Foucault, 1989). Η φυλακή είναι ένας χώρος όπου δεν μπορούν όλα τα άτομα να διεκδικήσουν νόμιμα τα δικαιώματά τους και όπου τα δικαιώματα αυτά συχνά δεν διασφαλίζονται. Εντός των τειχών, υπάρχει διαρκής κίνδυνος απανθρωποποίησης, καθώς το περιβάλλον της φυλακής μπορεί να περιορίσει τα άτομα σε

μια κατάσταση ασύλληπτης αγριότητας, παράγοντας βαρβάρους μέσω των ίδιων των συνθηκών φυλάκισης.

Αν ο στόχος είναι το ανθρώπινο, τότε η εκπαίδευση γίνεται μια πολιτισμική πράξη στην επιδίωξη της ελευθερίας, και επομένως μια ζωτική διαδικασία απόκτησης γνώσης (Freire, 1972). Στο πλαίσιο της φυλακής, η εκπαίδευση ανοίγει έναν χώρο για στοχασμό, κριτική σκέψη και επαναδιεκδίκηση της προσωπικότητας. Με αυτήν την έννοια υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και μετατρέπεται σε μια μετασχηματιστική πρακτική Μέσω της εκπαίδευσης τα άτομα ανασυγκροτούνται όχι μόνο απέναντι στις πειθαρχικές λογικές που τα διέπουν (Foucault, 1989), αλλά και μέσω ενσώματων πρακτικών του γίγνεσθαι (Braidotti, 2011).

«*Ξεχνάμε τα πάντα, μας φέρονται πολύ καλά. Με το διευθυντή του σχολείου τα μοιραζόμαστε, μας δίνουν συμβουλές, μας μαθαίνουν πως να μιλάμε, πως να αντιδράμε στους άλλους. Νιώθω ότι αξίζω ότι μπορεί να κάνω πολλά για τον εαυτό μου, είμαι περήφανη, ότι αξίζω. Όταν μπήκα στην αρχή φυλακή, έλεγα θέλω να πεθάνω. Μόλις πάτησα το πόδι μου σχολείο είπα η ζωή συνεχίζεται για όλους*». (Helianthus). Η εκπαίδευση συμβάλλει στην άμβλυνση των δεινών του εγκλεισμού και στην απόδραση από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής. Απέναντι στους πειθαρχικούς μηχανισμούς η πράξη της μάθησης γίνεται πράξη διεκδίκησης της ανθρωπινότητας του ατόμου (Freire, 2005). Το σχολείο, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί όχι μόνο ως τόπος μάθησης αλλά και ως τόπος θεραπείας.

«*Το σχολείο το νιώθω σαν οικογένειά μου. Όλοι οι Δάσκαλοι και η αγάπη που μου έχουν δώσει. Μπήκα αμέσως στο σχολείο. Όταν πήρα απολυτήριο Δημοτικού, μετά έκανα μεροκάματα στη λάντζα μέχρι να αρχίσει το ΣΔΕ. Δύο χρόνια στο Δημοτικό και τώρα είμαι στον Α' κύκλο ΣΔΕ. Εμένα το σχολείο μού αρέσει πάρα πολύ και δεν θέλω να κατέβω κάτω (στην πτέρυγα). Περιμένω να περάσει το Σαββατοκύριακο για να έρθω στο σχολείο. Με φροντίζουν, με αγκαλιάζουν. Εδώ είναι διαφορετικά οι Δάσκαλοι*» (Alyssum). Στη φυλακή βρήκε ένα σχολείο στο οποίο δεν βιώνει την κοινωνική διαφορά. Στη στείρα ρουτίνα του εγκλεισμού, το σχολείο προσφέρει όχι μόνο γνώσεις αλλά και ελπίδα και αξιοπρέπεια αμφισβητώντας την κυρίαρχη θεσμική αφήγηση που ορίζει τους φυλακισμένους αποκλειστικά με βάση το έγκλημα και την τιμωρία τους.

«*Αισθάνομαι πιο ασφαλής στο σχολείο*». (Bougainvillea). Το σχολείο εντός της φυλακής αναδεικνύεται ως χώρος ασφάλειας, αναγνώρισης και φροντίδας σε αντίθεση με το ευρύτερο σωφρονιστικό περιβάλλον. Αμφισβητεί την κυρίαρχη λογική της φυλακής, αντικαθιστώντας την τιμωρητική πειθαρχία με πρακτικές φροντίδας και διαλεκτικής επίλυσης των ζητημάτων που ανακύπτουν.

«*Το έχω πει και στους δασκάλους. Μακάρι να μας έχει υγεία. Αν βγω να φύγω από τον καταυλισμό που μένω. Θα βρούμε μια δουλειά πρώτα. Τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο, όπως πηγαίνουν. Θα τα βάλω ολοήμερο. Για να πάρουν τα παιδιά μου μια καλή μόρφωση. Να ξεφύγουν από κει μέσα. Είναι μεγάλος ο καταυλισμός και ο ένας παρασέρνει τον άλλο και δεν θέλω να ακολουθήσουν τον δρόμο τον δικό μας*» (Petunia). Η κοινότητα δεν είναι απλώς ένας τόπος καταγωγής, είναι ένας τόπος επιτήρησης και αναπαραγωγής του αποκλεισμού. Η αποδέσμευση από την παραβατικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χωρική και συμβολική αποχώρηση. Η έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση, ένας συστημικός αποκλεισμός που έχει τις ρίζες του σε μακροχρόνιες διακρίσεις, γίνεται αντιληπτός ως βασικός παράγοντας αναπαραγωγής της υποτέλειας των Ρομά, ακόμη και πίσω από τους τοίχους της φυλακής. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται και γίνεται σεβαστή ως άνθρωπος. Το σχολείο τη βοηθά να σκέφτεται με όρους ανθρώπινης αξιοπρέπειας και αυτοσεβασμού. Η εκπαίδευση επιτρέπει στις κρατούμενες όχι μόνο δημιουργική αξιοποίηση του «νεκρού» χρόνου, αλλά θεωρείται βασικό στοιχείο για τη μείωση του ποσοστού υποτροπής, καθώς ενθαρρύνει τη συναισθηματική ωριμότητα, βελτιώνει τον αυτοσεβασμό, την ευαισθητοποίηση και τον αυτοέλεγχο (Vorhaus, 2014).

*«Όταν αποφυλακιστώ, θα ορίζω εγώ. Θα πάρω τη ζωή μου στα χέρια μου»*. (Anemone). Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ο βασικός καταλύτης στη μεταμόρφωσή της. Προσβλέπει σε μια κατάσταση αυτονομίας μετά την αποφυλάκιση. Όχι μόνο αρνείται να οριστεί από το παρελθόν της, αλλά οραματίζεται ένα μέλλον που έχει τις ρίζες του στην αξιοπρέπεια και την επιλογή.

«*Η γραμματοσύνη σε κάνει άλλο άνθρωπο, να ξέρεις να μιλάς, να κάνεις, να συμπεριφέρεσαι. Τα ζήλευα έξω, ήθελα να είμαι έτσι. Κάνει μπαμ στον άλλον στο μάτι η συμπεριφορά σου μέχρι και η λέξη που θα πεις θα φανεί*». (Gerbera). Μέσω της εκπαίδευσης αρχίζει να διαμορφώνει μια εκδοχή της εαυτής της που δεν καθορίζεται από τις αποτυχίες του παρελθόντος ή τον κοινωνικό στιγματισμό. Είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσει την εαυτή της και να αντισταθεί σε μια τάξη πραγμάτων που πολλές φορές την έχει αποκλείσει.

## 4. Συμπεράσματα

Τελικά, το ποινικό και φυλακιστικό σύστημα δεν λειτουργεί απλώς ως τόπος σωφρονισμού, αλλά ως πειθαρχικός μηχανισμός που αναπαράγει τις έμφυλες νόρμες μέσω της τιμωρίας. Ο εγκλεισμός των θηλυκοτήτων συνεπάγεται ένα διπλό στιγματισμό, αυτόν της φυλάκισης και αυτόν της συμπεριφοράς που δεν συνάδει με το φύλο τους, όπως ορίζεται από τα στενά όρια του ετεροπατριαρχικού συστήματος. «Το περιορισμένο σώμα δεν έχει πάντα την ελευθερία να κινείται, μήπως όμως μπορεί να χρησιμοποιήσει τον περιορισμό του για να εκφράσει αντίσταση;» (Butler, 2017: 165). Από τη στιγμή που η απανθρωποποίηση γίνεται αντιληπτή και αναγνωρίζεται ως ιστορική πραγματικότητα, ο επανανθρωπισμός γίνεται μια βιώσιμη δυνατότητα. Εκφράζεται μέσω της δίψας των καταπιεσμένων για ελευθερία και δικαιοσύνη και μέσω των αγώνων τους να διεκδικήσουν τη χαμένη τους ανθρωπιά (Freire, 2005). Φαίνεται ότι η αντίσταση σε αυτό το πειθαρχικό πλαίσιο αναδύεται μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση εντός του σωφρονιστικού και φυλακιστικού πλαισίου μπορεί να αποτελέσει έναν καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της ζωής των κρατουμένων. Μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τον κριτικό προβληματισμό, την εμπρόθετη δράση και τη δυνατότητα κοινωνικής επανένταξης. Όταν επομένως, τα σχολεία λειτουργούν με όρους αλληλεγγύης, η εκπαίδευση υπερβαίνει τον χαρακτήρα της ως γνωστική διαδικασία και δύναται να αναδειχθεί σε πράξη απελευθέρωσης.

## Βιβλιογραφία:

Agamben, G. (2018). *Homo Sacer – Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή.* (Π. Τσιαμούρας, Μετάφρ.). Έρμα.

Alldred, P., Lilja, M., Bargu, B., & Λέκκα, Β. (2025). *Αντι-στάσεις σωμάτων* (Β. Λέκκα, Μετάφρ. & Επιμ.; Β. Λέκκα, Πρόλ.). Futura.

Αρχιμανδρίτου, Μ. (2012). *Η φυλάκιση ως τρόπος κράτησης και ως μορφή έκτισης της ποινής*. Σάκκουλας.

Βαρίκα, Ε. (2013). *Οι απόβλητοι του κόσμου: Μορφές του παρία.* (Π. Αγγελόπουλος, Μετάφρ.; Λ. Ρινόπουλος, Επιμ.). Πλέθρον.

Butler, J. (2017). *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης*. (Μ. Λαλιώτης, Μετάφρ.). Angelus Novus.

Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία.* (Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη, Μετάφρ.). Ράππα.

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.).

Μεταίχμιο.

Goffman, E. (1994). *Άσυλα. Δοκίμια για την κοινωνική κατάσταση των ασθενών του ψυχιατρείου και άλλων τροφίμων.* (Ξ. Κομνηνός, Μετάφρ.). Ευρύαλος.

Καρύδης, Β., & Φυτράκης, Ε. (2011). *Ποινικός εγκλεισμός και δικαιώματα – Η οπτική του πολίτη*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Σακκά, Δ. (2022). *Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα στα Καταστήματα Κράτησης Νέων (ΚΚΝ): η περίπτωση των αλλοδαπών κρατουμένων στην Ελλάδα.* (Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Bernstein, E. (2007). "The Sexual Politics of the New Abolitionism". In *A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 18, Issue 3.

Braidotti, R. (2011). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Second Edition. Columbia University Press.

Davis, A. (2003). *Are prisons obsolete?* SEVEN STORIES PRESS.

DeGooyer, St. & Hunt, Al. & Maxwell, L. & Moyn S. (2018). *The right to have rights*. Verso.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. Volume 1. The will to knowledge*. Translated by: Hurley, R. Pantheon Books.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Penguin.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Translated by: Corcoran, St. Duke University Press.

Muñoz, V. (2009). *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. UN: Human Rights Council.

Olufemi, L. (2020). *Feminism, Interrupted: Disrupting Power*. Pluto Press

Vorhaus, J. (2014). "Prisoners' right to education: a philosophical survey". In *London Review of Education*. (pp. 162-174). 12(2).

Wacquant, L. (2009). *Prisons of Poverty*. University of Minnesota Press.

# Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως πεδίο διεθνούς διακυβέρνησης: Ο ρόλος της ΕΕ, του ΟΟΣΑ και της UNESCO

**Κατερίνα Τούρα,**
*Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ktoura@ecd.uoa.gr*
**Εύη Ζαμπέτα,**
*Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ezambeta@ecd.uoa.gr*

## Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την εννοιολογική εξέλιξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και τον ρόλο των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση σχετικών πολιτικών. Μέσω κριτικής ανάλυσης αναδεικνύεται πώς η ΕΕ, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO προσεγγίζουν τη συμπερίληψη από διαφορετικές οπτικές. Η ιστορική πορεία από τον διαχωρισμό προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποκαλύπτει τη μετάβαση από ιατρική σε κοινωνιολογική προσέγγιση της διαφορετικότητας. Επισημαίνονται οι εννοιολογικές εντάσεις μεταξύ ισότητας, ισονομίας και συμπερίληψης, καθώς και οι κίνδυνοι της υπερβολικής έμφασης σε ποσοτικούς δείκτες που υποβαθμίζουν τις ποιοτικές διαστάσεις της συμπερίληψης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *συμπεριληπτική εκπαίδευση, διεθνείς οργανισμοί, εκπαιδευτική πολιτική, ισονομία, ποικιλομορφία*

## 1. Εισαγωγή

Η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια στατική ή καθολικά κατανοητή έννοια. Ο ορισμός, η ερμηνεία και η επιχειρησιακή της εφαρμογή έχουν υποστεί σημαντικές μεταβολές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από μεταβαλλόμενες πολιτικές ιδεολογίες, καταλυτικά ιστορικά γεγονότα, κοινωνικοοικονομικούς μετασχηματισμούς και εξελίξεις στην κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ποικιλομορφίας (Armstrong et al., 2011; Florian, 2008). Καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί - και ιδίως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO).

Οι φορείς αυτοί αποτελούν ισχυρούς πολιτικούς δρώντες στη διαμόρφωση του λόγου περί συμπερίληψης, στην ανάπτυξη συστημάτων μέτρησης και δεικτών αναφοράς για την παρακολούθηση της προόδου, καθώς και στην προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών που επηρεάζουν σε βάθος τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Grek, 2008; Lingard et al., 2013). Ωστόσο, η επιρροή τους δεν είναι ουδέτερη· αντανακλά συγκεκριμένες κανονιστικές αρχές, αξίες και προτεραιότητες, μεταφράζοντας συχνά το ιδεώδες της συμπερίληψης σε συγκεκριμένες - και ενίοτε περιοριστικές - πολιτικές επιταγές (Robertson, 2012; Verger et al., 2012).

Το παρόν άρθρο αποτελεί προϊόν διδακτορικής διατριβής που επιδιώκει να προσεγγίσει κριτικά την εξελικτική πορεία της χρήσης και εννοιολόγησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο η χρήση της έννοιας της συμπερίληψης από ισχυρούς διεθνείς δρώντες διαμορφώνει πολιτικές επιλογές (Booth & Ainscow, 2011). Εστιάζει στον ιδιαίτερο ρόλο και στις προσεγγίσεις της ΕΕ, του ΟΟΣΑ και της UNESCO όσον αφορά τον ορισμό, την προώθηση και την παρακολούθηση της συμπερίληψης, δίνοντας έμφαση στις πολιτικές διαστάσεις του έργου τους και στην καθοριστική επιρροή των δεικτών και των δεδομένων στον καθορισμό του τι θεωρείται σήμερα «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Grek & Landri, 2021; OECD, 2023; UNESCO, 2020).

Το βασικό ερώτημα που διερευνάται δεν είναι απλώς τι σημαίνει η συμπερίληψη, αλλά ποιος την ορίζει, πώς μετράται και ποιες πολιτικές και πρακτικές συνέπειες απορρέουν από αυτούς τους ορισμούς και τις μετρήσεις, στο πλαίσιο της σύνθετης αρχιτεκτονικής της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (Ball, 2012; Grek, 2009).

## 2. Η εννοιολογική εξέλιξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

### 2.1. Από τον διαχωρισμό στον συστημικό μετασχηματισμό

Για να κατανοήσουμε τις πολυπλοκότητες που περιβάλλουν την έννοια της συμπερίληψης σήμερα, οφείλουμε πρώτα να κατανοήσουμε την ιστορική της διαδρομή. Η πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν συνιστά μια απλή γραμμική εξέλιξη, αλλά ένα δυναμικό και αλληλοεπιδρών σύνολο μετασχηματισμών, που αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στις στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και στον ίδιο τον σκοπό της εκπαίδευσης (Artiles et al., 2006; Tomlinson, 2012).

### 2.2. Η συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η αρχιτεκτονική του αποκλεισμού

Τα θεμέλια των περισσότερων σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων - που διαμορφώθηκαν κυρίως κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα - προωθούσαν εγγενώς τον αποκλεισμό. Όπως έχει αναδείξει ο Green (1990), τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν αναπτύχθηκαν ως

ουδέτεροι μηχανισμοί διάχυσης γνώσης, αλλά ως μέσα ενίσχυσης της κρατικής εξουσίας, οικοδόμησης εθνικής ταυτότητας και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής υπό όρους που ευνοούσαν τις κυρίαρχες ομάδες.

Τα συστήματα αυτά οικοδομήθηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της κυρίαρχης πλειονότητας, που οριζόταν με βάση την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο και την προσλαμβανόμενη ικανότητα (Depaepe, 2012; Tomlinson, 1982). Η κατηγοριοποίηση και η ιεράρχηση του μαθητικού πληθυσμού δεν ήταν παρεπόμενα προβλήματα, αλλά δομικά χαρακτηριστικά αυτών των συστημάτων.

Η πιο θεσμοθετημένη μορφή αποκλεισμού αφορούσε τα άτομα με αναπηρία. Από τα τέλη του 19ου αιώνα και καθ› όλη τη διάρκεια του 20ού, η επικρατούσα προσέγγιση ήταν ο διαχωρισμός, υπό την επιρροή ιατρικών προτύπων της αναπηρίας και ευγονικών ιδεολογιών (Goodley, 2011; Winzer, 1993). Τα άτομα με αναπηρίες εκπαιδεύονταν σε ειδικά ιδρύματα, αποκομμένα από τον ευρύτερο πληθυσμό, υπό το πρίσμα μιας ιατρικής λογικής που τα προσέγγιζε ως «ελαττωματικά».

## 2.3. Το κίνημα της ένταξης: Ένα βήμα προς την ισότιμη μεταχείριση

Κατά τα μέσα του 20ού αιώνα αναδύθηκαν ισχυρά κοινωνικά κινήματα που αμφισβήτησαν τις κατεστημένες δομές αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Το Κίνημα για τα Πολιτικά Δικαιώματα στις ΗΠΑ διεκδίκησε την κατάργηση των φυλετικών διακρίσεων. Καθοριστική υπήρξε η απόφαση Brown v. Board of Education (1954), που έκρινε τον φυλετικό διαχωρισμό στα δημόσια σχολεία αντισυνταγματικό, διαμορφώνοντας ένα νομικό προηγούμενο που επηρέασε και άλλες μορφές διαχωρισμού.

Μέσα σε αυτό το κλίμα γεννήθηκε το κίνημα της «ένταξης» (integration/mainstreaming), το οποίο αρχικά εστίασε κυρίως σε μαθητές με αναπηρίες, αλλά σταδιακά διευρύνθηκε. Η ένταξη συνιστούσε μια σημαντική φιλοσοφική μετατόπιση: υποστήριζε τη μετάβαση μαθητών που προηγουμένως εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα προς τα υφιστάμενα γενικά σχολεία (Ainscow, 2005; Artiles et al., 2006).

Ωστόσο, το μοντέλο της ένταξης ενείχε εγγενείς περιορισμούς. Συχνά επικεντρωνόταν στη φυσική τοποθέτηση των μαθητών χωρίς να απαιτείται ουσιαστικός μετασχηματισμός του περιβάλλοντος. Η ευθύνη τοποθετούνταν στον «εντασσόμενο» μαθητή, ο οποίος όφειλε να προσαρμοστεί στις προϋπάρχουσες δομές (Slee, 2011). Το σύστημα παρέμενε αμετάβλητο, και η «διαφορετικότητα» εξακολουθούσε να θεωρείται απόκλιση από το «φυσιολογικό».

## 2.4. Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα: Αλλαγή παραδείγματος

Ένα κομβικό σημείο καμπής καταγράφηκε το 1994 με τη Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO για την Ειδική Εκπαίδευση στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας. Η Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) σηματοδότησαν μια ριζική απομάκρυνση τόσο από τον διαχωρισμό όσο και από την ένταξη, αρθρώνοντας ένα θεμελιωδώς διαφορετικό όραμα: αυτό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education).

Η Διακήρυξη υποστήριξε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Η προσέγγισή της υπερέβη τη στενή εστίαση στην αναπηρία και περιέλαβε όλες τις μορφές ποικιλομορφίας - φύλο, εθνοτική καταγωγή, γλώσσα, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το κρίσιμο στοιχείο ήταν ότι η συμπερίληψη, όπως νοηματοδοτήθηκε στη Σαλαμάνκα, δεν απαιτεί από τον μαθητή να προσαρμοστεί στο σύστημα, αλλά αξιώνει τη μεταρρύθμιση του ίδιου του συστήματος, ώστε να

ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία όλων των μαθητών.

Αυτή η αλλαγή παραδείγματος σηματοδοτεί τη μετάβαση από μια «ιατρική» σε μια «κοινωνιολογική» προσέγγιση της διαφορετικότητας. Η εστίαση μετατοπίζεται από το «έλλειμμα» του ατόμου στα εμπόδια που δημιουργεί το περιβάλλον. Η συμπερίληψη νοείται πλέον ως συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού των πολιτισμών, των πολιτικών και των πρακτικών, με στόχο την αναγνώριση της ποικιλομορφίας ως πλούτου.

## 3. Διεθνείς οργανισμοί και η διακυβέρνηση της συμπερίληψης

Οι διεθνείς οργανισμοί δεν απηχούν απλώς παγκόσμιους κανόνες· τους διαμορφώνουν ενεργά. Μέσω της έρευνας, των πολιτικών συστάσεων, των μηχανισμών χρηματοδότησης και της ανάλυσης συγκριτικών δεδομένων, η ΕΕ, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO ασκούν σημαντική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κατανοούν και εφαρμόζουν τη συμπερίληψη. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις τους διαφέρουν, αντανακλώντας τις θεσμικές τους εντολές, τις υποκείμενες φιλοσοφίες και τα κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα στο πλαίσιο των οποίων δρουν.

### 3.1. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση εντάσσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο των βασικών της στόχων για κοινωνική συνοχή, οικονομική ανταγωνιστικότητα και την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη θεωρείται ουσιώδης για την καλλιέργεια δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και τη διασφάλιση ότι όλα τα άτομα διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Council of the EU, 2020).

Τα κείμενα πολιτικής της ΕΕ δίνουν συνεχώς έμφαση στην καταπολέμηση των διακρίσεων, την υποστήριξη των μαθητών με λιγότερες ευκαιρίες (συμπεριλαμβανομένων μεταναστών, προσφύγων, εθνοτικών μειονοτήτων και ατόμων από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα), και την προώθηση δίκαιων μαθησιακών αποτελεσμάτων (European Commission, 2017). Η Στρατηγική για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 και η διάδοχή της (2021-2030) θέτουν την ισότητα, τη συμπερίληψη και την ποιότητα στο επίκεντρο.

Η ΕΕ αξιοποιεί ποικίλα εργαλεία για την προώθηση του οράματός της για συμπερίληψη. Προγράμματα χρηματοδότησης, όπως το Erasmus+, δίνουν προτεραιότητα σε δράσεις που προωθούν τη συμπερίληψη. Καθοριστικής σημασίας είναι η εκτεταμένη χρήση δεδομένων και μηχανισμών παρακολούθησης, όπως καταδεικνύεται από την ετήσια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (European Commission, 2023).

Ωστόσο, η προσέγγιση της ΕΕ αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Η μεγάλη ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη δυσχεραίνει την εφαρμογή μιας ενοποιημένης στρατηγικής. Οι επικριτές επισημαίνουν ότι η έντονη έμφαση στην απασχολησιμότητα και την οικονομική ένταξη ενδέχεται να επισκιάζει τις ευρύτερες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (Alexiadou & Essex, 2016).

### 3.2. Η προσέγγιση του ΟΟΣΑ

Ο ΟΟΣΑ ασκεί σημαντική επιρροή κυρίως μέσω της συλλογής δεδομένων, της συγκριτικής ανάλυσης και της επικέντρωσής του στις δεξιότητες για την οικονομική ανταγωνιστικότητα. Το εμβληματικό του πρόγραμμα, η Διεθνής Αξιολόγηση Μαθητών (PISA), έχει γίνει ένα παγκόσμιο φαινόμενο, διαμορφώνοντας σε βάθος τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Grek, 2009; OECD, 2018).

Ο ΟΟΣΑ ορίζει την ισονομία (equity) κυρίως με βάση την έννοια της δικαιοσύνης (fairness) και της συμπερίληψης (inclusion - διασφάλιση ενός βασικού ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης για όλους). Εκθέσεις όπως η *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity* (OECD, 2023) επιχειρούν να διευρύνουν την οπτική πέρα από τις επιδόσεις της PISA. Η ανάλυση του ΟΟΣΑ αναγνωρίζει τη συσχέτιση της επίδοσης με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τονίζει τη σημασία της παροχής πρόσθετης υποστήριξης σε μαθητές που κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση.

Ωστόσο, η προσέγγιση του ΟΟΣΑ υπόκειται σε σημαντική κριτική. Το «φαινόμενο PISA» έχει κατηγορηθεί ότι προάγει τον δανεισμό πολιτικών χωρίς επαρκή προσοχή στο πλαίσιο, δίνει έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα των εξεταζόμενων μαθημάτων και εντείνει την πίεση για τυποποίηση, κάτι που μπορεί να αντιτίθεται στις ευέλικτες, εξατομικευμένες προσεγγίσεις που συχνά απαιτούνται για την πραγματική συμπερίληψη (Sellar & Lingard, 2014). Επιπλέον, η έμφαση στις μετρήσιμες επιδόσεις και στην οικονομική αποτελεσματικότητα μπορεί να υπονομεύσει τις ευρύτερες διαστάσεις της εκπαίδευσης που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική συμμετοχή (Biesta, 2010).

### 3.3. Η προσέγγιση της UNESCO

Η UNESCO, ως εξειδικευμένος οργανισμός του ΟΗΕ για την εκπαίδευση, προσεγγίζει τη συμπερίληψη κυρίως υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εδραιωμένη σε διεθνείς συμβάσεις (UNESCO, 1994). Η αποστολή της είναι ρητά παγκόσμια και κανονιστική, τοποθετώντας την συμπεριληπτική εκπαίδευση όχι απλώς ως επιθυμητή πολιτική, αλλά ως θεμελιώδες δικαίωμα.

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας παραμένει ένα θεμελιώδες κείμενο, αλλά το έργο της UNESCO εξελίσσεται συνεχώς, κυρίως μέσω της Έκθεσης Παρακολούθησης Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (GEM). Η Έκθεση GEM του 2020 («Όλοι σημαίνουν όλοι») παρείχε έναν ολοκληρωμένο ορισμό: η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό των πολιτισμών, των πολιτικών και των πρακτικών στα σχολεία για να προσαρμοστούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή (UNESCO, 2020).

Η UNESCO τονίζει την ανάγκη να θεωρείται η ποικιλομορφία ως πόρος και υποστηρίζει συστημικές αλλαγές που περιλαμβάνουν τα αναλυτικά προγράμματα, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή της κοινότητας. Το όραμά της συνδέει τη συμπερίληψη ρητά με ευρύτερους στόχους όπως η Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ESD) και η Εκπαίδευση για Παγκόσμια Πολιτότητα (GCED).

Η δύναμη της UNESCO έγκειται στην ισχυρή κανονιστική της στάση και στο ολιστικό, δικαιωματικό της πλαίσιο. Ωστόσο, η επιρροή της συχνά θεωρείται «πιο ήπια» σε σύγκριση με την οικονομική δύναμη της ΕΕ ή την ισχύ της συγκριτικής αξιολόγησης του ΟΟΣΑ. Η UNESCO βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία των κρατών μελών και στερείται ισχυρών μηχανισμών επιβολής (Kiuppis, 2014).

## 4. Εννοιολογικές εντάσεις και πολιτικές συνέπειες

### 4.1. Το πρόβλημα των ορισμών

Το εννοιολογικό τοπίο της συμπερίληψης περιπλέκεται από τη σύνθετη σχέση της με τους συνδεόμενους όρους: ισότητα (equality), ισονομία (equity) και ένταξη (integration). Ενώ η «συμπερίληψη» έχει καταστεί ο κυρίαρχος επιθυμητός όρος, μια προσεκτική εξέταση αποκαλύπτει ότι οι λειτουργικοί ορισμοί, τα εργαλεία πολιτικής και οι πρακτικές μέτρησης βασίζονται συχνά

στις έννοιες της ισότητας και της ισονομίας, και ενίοτε προδίδουν μια επίμονη λογική ένταξης (Ainscow, 2020; Kiuppis, 2014).

Η ισότητα συνήθως αναφέρεται στην παροχή των ίδιων πόρων σε όλους. Πρόκειται για μια τυπική ισότητα που αδυνατεί να διασφαλίσει κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς οι πόροι αξιοποιούνται κυρίως από εκείνους που διαθέτουν κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1990). Η ισονομία αναγνωρίζει ότι διαφορετικά άτομα χρειάζονται διαφορετική υποστήριξη για να επιτύχουν παρόμοια αποτελέσματα, επιδιώκοντας δικαιοσύνη μέσω της αντιστάθμισης δομικών μειονεκτημάτων. Η συμπερίληψη υπερβαίνει αυτές τις έννοιες, αποσκοπώντας όχι μόνο στην εξισορρόπηση των αποτελεσμάτων, αλλά στη μεταρρύθμιση των ίδιων των δομών που παράγουν αποκλεισμό, δημιουργώντας συστήματα που εκ σχεδιασμού ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Αυτή η σύνθετη αλληλεπίδραση διαμορφώνει το de facto νόημα της συμπερίληψης και δημιουργεί σημαντικές εντάσεις για την επίτευξη ενός πραγματικά μετασχηματιστικού οράματος. Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται από αυτούς τους επιδραστικούς οργανισμούς αποκαλύπτει πολλά για τις προτεραιότητές τους και τις εγγενείς δυσκολίες στη μετάφραση του ευρύτερου ιδεώδους της συμπερίληψης σε μετρήσιμη πολιτική δράση (Grek, 2009; Lingard et al., 2017).

### 4.2. Ο ρόλος των δεικτών και της μέτρησης

Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται από τους διεθνείς οργανισμούς δεν αποτελούν απλά τεχνικά εργαλεία, αλλά φορείς ιδεολογικών και πολιτικών προτεραιοτήτων. Η έμφαση σε ποσοτικοποιήσιμα αποτελέσματα και στατιστικές συγκρίσεις, αν και χρήσιμη για την αναγνώριση των ανισοτήτων, μπορεί ακούσια να υποβαθμίσει τις πολύπλοκες κοινωνικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της συμπερίληψης σε απλουστευμένα μεγέθη (Gorur, 2016).

Δείκτες όπως οι βαθμολογίες στην PISA, τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ή η συμμετοχή διαφορετικών ομάδων στην εκπαίδευση παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την κατάσταση της ισονομίας, αλλά μπορεί να αποτύχουν να αποτυπώσουν κρίσιμες πτυχές της συμπερίληψης, όπως το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο ή η βαθμίδα στην οποία οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες γίνονται αποδεκτές (Messiou, 2017).

Επιπλέον, η επιλογή των δεικτών δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Αντανακλά συγκεκριμένες υποθέσεις για το τι αξίζει να μετρηθεί και τι συνιστά «επιτυχία». Όταν η επιτυχία ορίζεται αποκλειστικά μέσω ακαδημαϊκών επιδόσεων σε τυποποιημένες εξετάσεις, άλλες σημαντικές διαστάσεις της εκπαίδευσης - όπως η κοινωνική ανάπτυξη, η συναισθηματική ευημερία, η δημιουργικότητα - παραμένουν αόρατες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πολιτικές που επικεντρώνονται στενά στη βελτίωση των μετρήσιμων αποτελεσμάτων, παραβλέποντας τις ευρύτερες διαστάσεις της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής.

### 4.3. Η πρόκληση της μεταφοράς πολιτικών

Η παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης ενθαρρύνει συχνά τη «μεταφορά πολιτικών» (policy borrowing) – την υιοθέτηση πρακτικών που έχουν αποδειχθεί επιτυχημένες σε άλλα πλαίσια. Ωστόσο, η συμπερίληψη είναι βαθιά εξαρτημένη από το πλαίσιο, επηρεαζόμενη από πολιτισμικούς, γλωσσικούς, οικονομικούς και ιστορικούς παράγοντες που δεν μεταφέρονται εύκολα από τη μια χώρα στην άλλη (Steiner-Khamsi, 2012).

Το τι θεωρείται «συμπεριληπτικό» σε ένα σκανδιναβικό πλαίσιο με ισχυρή παράδοση κοινωνικής δημοκρατίας μπορεί να διαφέρει σημαντικά από αυτό που είναι εφικτό ή επιθυμητό σε μια αναπτυσσόμενη χώρα που αντιμετωπίζει βασικές προκλήσεις πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι διαφορές στις εκπαιδευτικές δομές, τους διαθέσιμους πόρους, τις πολιτισμικές αντιλήψεις περί αναπηρίας και διαφορετικότητας και τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες, σημαίνουν ότι οι πολιτικές που «δουλεύουν» σε ένα πλαίσιο μπορεί να αποτύχουν ή να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες σε ένα άλλο.

### 4.4. Η ένταση μεταξύ καθολικότητας και ειδικότητας

Μια επιπλέον εννοιολογική ένταση αφορά τη σχέση μεταξύ καθολικών προσεγγίσεων και εξειδικευμένης υποστήριξης. Το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τονίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί σε κοινά περιβάλλοντα με παιδαγωγικές που ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα. Ωστόσο, στην πράξη, πολλά συστήματα συνεχίζουν να βασίζονται σε ειδικές υπηρεσίες και εξειδικευμένους επαγγελματίες για την υποστήριξη μαθητών με συγκεκριμένες ανάγκες (Norwich, 2008).

Αυτό δημιουργεί ένα δίλημμα: από τη μια πλευρά, η εξειδικευμένη υποστήριξη μπορεί να είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών· από την άλλη, η υπερβολική εξειδίκευση και κατηγοριοποίηση μπορεί να αναπαράγει τον στιγματισμό και τον διαχωρισμό που η συμπερίληψη επιδιώκει να υπερβεί.

## 5. Κριτική ανάλυση και προοπτικές

Η ανάλυση των προσεγγίσεων των τριών οργανισμών αναδεικνύει σημαντικές παραδοξότητες. Ενώ και οι τρεις υιοθετούν τη ρητορική της συμπερίληψης, οι πρακτικές τους ενίοτε αντιβαίνουν στα δικά τους διακηρυγμένα ιδεώδη. Η έμφαση του ΟΟΣΑ στην ανταγωνιστικότητα και τις κατατάξεις μπορεί να δημιουργήσει πιέσεις που αντιτίθενται στη συνεργατική φιλοσοφία της συμπερίληψης. Η εστίαση της ΕΕ στην απασχολησιμότητα μπορεί να περιορίσει το όραμα της εκπαίδευσης σε εργαλειακούς όρους, παραβλέποντας τις ευρύτερες διαστάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης (Biesta, 2010). Ακόμη και η UNESCO, παρά την ισχυρή δικαιωματική της στάση, αντιμετωπίζει το δίλημμα της μετατροπής του φιλόδοξου οράματός της σε συγκεκριμένες, μετρήσιμες δράσεις.

Η κατανόηση αυτών των πολυπλοκοτήτων απαιτεί μια πιο κριτική και ρεαλιστική προσέγγιση της συμπερίληψης που αναγνωρίζει την πολυδιάστατη φύση της, την ευαισθησία στο πλαίσιο και την ανάγκη για συστημική προοπτική (Ainscow & Sandill, 2010; Messiou, 2017). Απαιτείται επίσης συνεχής κριτική και αναστοχασμός σχετικά με το ποιος ορίζει τη συμπερίληψη και ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετούνται (Slee, 2018).

## 6. Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα παγιωμένο ή καθολικά αποδεκτό πλαίσιο. Εξακολουθεί να διαμορφώνεται, επηρεαζόμενη από ιστορικές κληρονομιές, πολιτικές προτεραιότητες και τη δύναμη διαμόρφωσης που ασκούν οι διεθνείς οργανισμοί. Αν και η ΕΕ, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO προωθούν επισήμως τη συμπερίληψη, οι προσεγγίσεις τους αποκλίνουν, δίνοντας έμφαση άλλοτε στην κοινωνική συνοχή και την οικονομική ένταξη (ΕΕ), άλλοτε στην ισονομία και την ανταγωνιστικότητα (ΟΟΣΑ) και άλλοτε στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO).

Αυτές οι αποκλίσεις αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τις εγγενείς εντάσεις στη διακυβέρνηση της συμπερίληψης σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι δείκτες που εστιάζουν αποκλειστικά στην πρόσβαση ή την επίδοση συχνά αποτυγχάνουν να αποδώσουν τις βαθύτερες πραγματικότητες της συμμετοχής και του ανήκειν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πρακτικές που φέρουν την ετικέτα της «συμπερίληψης» εξακολουθούν να βασίζονται σε λογικές ένταξης, μεταφέροντας το βάρος της προσαρμογής στον μαθητή και όχι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το πώς ορίζουμε τη συμπερίληψη καθίσταται κρίσιμο. Οι ορισμοί δεν είναι ποτέ ουδέτεροι, διαμορφώνουν τι ιεραρχείται, πώς μετράται η επιτυχία και ποιων οι εμπειρίες καθίστανται ορατές. Μια σαφής και κριτική προσέγγιση της έννοιας είναι απαραίτητη για την υποστήριξη ουσιαστικών, συστημικών αλλαγών που αναγνωρίζουν και εκτιμούν τη διαφορετικότητα ως πλούτο.

Η διδακτορική έρευνα εν εξελίξει, καταρχήν, έχει διαμορφώσει το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση του ρόλου των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έρευνα θα προχωρήσει στην εμπειρική φάση, στο πλαίσιο της οποίας θα αναλυθούν επιλεγμένα κείμενα διεθνών οργανισμών που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί σε μια συγκριτική μελέτη των διεθνών οργανισμών και των μηχανισμών διακυβέρνησης της ΕΕ, εξετάζοντας πώς οι δείκτες, τα δεδομένα και οι πολιτικές συστάσεις διαμορφώνουν στην πράξη την έννοια και την εφαρμογή της συμπερίληψης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

## Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Alexiadou, N., & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice - responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 5-19.

Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.

Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.

Ball, S.J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage.

Council of the European Union. (2020). *Council conclusions on equity and inclusion in education*

*and training in order to promote educational success for all.* (2020/C 421/03). *Official Journal of the European Union, C 421*, 11–15.

Depaepe, M. (Ed.). (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems* (Foreword by M. Vervenne). Leuven, Belgium: Leuven University Press.

European Commission. (2017). *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life*. COM(2017) 248 final. Brussels: European Commission.

European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Grek, S. (2008). *PISA in the British media: Leaning tower or robust testing tool?* (CES Briefing No. 45). Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'phenomenon' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.

Grek, S., & Landri, P. (Eds.). (2021). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. London: Routledge

Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 746–761.

Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.

Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. C. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Toronto: University of Toronto Press.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD Publishing.

Robertson, S.L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012* (pp. 3-17). London: Routledge.

Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education.* London: Routledge.

Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education -- All means all.* Paris: UNESCO Publishing.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (Eds.) (2012). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury Academic.

Winzer, M.A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

# Στο μονοπάτι της όξυνσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων: η υποβάθμιση/συγχώνευση σχολείων ως άλλη μία “ελληνική εκπαιδευτική καινοτομία και αριστεία”

**Νικόλαος Τσιαπλές,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, nktsiapl@eled.auth.gr*
**Χρήστος Δ. Τουρτούρας,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, htourt@eled.auth.gr*
**Αργύρης Κυρίδης,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, akiridis@nured.auth.gr*

## Περίληψη

Η εξάλειψη από τον εκπαιδευτικό χάρτη εκατοντάδων σχολικών μονάδων αποτελεί διαχρονική πρακτική υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ευάλωτα στην κεντρική πολιτική των περικοπών και του οικονομικού εξορθολογισμού αποδεικνύονται τα ολιγοθέσια και μικρά σχολεία, τα οποία έλκουν με συνέπεια τις εκάστοτε «άριστες» εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αμφισβήτηση της ελιτίστικης επιλεκτικής πολιτικής που προκρίνεται στον χώρο της εκπαίδευσης και η κατάδειξη της όξυνσης των εκπαιδευτικών -και κατ’ επέκταση κοινωνικών- ανισοτήτων με την παράθεση ποσοτικών δεδομένων από επίσημους φορείς (ΕΛ.ΣΤΑΤ, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α, ΔΙ.ΠΕ Ευβοίας) και μέρους αποτελεσμάτων ευρύτερης ποσοτικής έρευνας κοόρτης που βρίσκεται σε εξέλιξη και η οποία αφορά τον Ν. Ευβοίας στο σύνολό του. Με τα στοιχεία αυτά καταγράφεται η συνεχής μείωση των μικρών σχολείων στη χώρα μας τα τελευταία 30 χρόνια. Τα δεδομένα αναδεικνύουν σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές παθογένειες και συζητιούνται οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών. Υπογραμμίζεται, ιδιαίτερα, για άλλη μια φορά ο μονήρης αντιπαιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών του υπουργείου Παιδείας και της εκάστοτε κεντρικής πολιτικής που διαπνέονται από νεοφιλελεύθερες λογιστικές εμμονές.

**Λέξεις-κλειδιά:** *μικρά/ολιγοθέσια σχολεία, εκπαιδευτική/κοινωνική ανισότητα*

## 1. Εισαγωγή

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία έτη, ιδιαίτερα μετά την επιβολή των μνημονίων και των επακόλουθων οικονομικών μέτρων, διαμορφώνεται, έχοντας ως κυρίαρχο άξονα την εξοικονόμηση οικονομικών πόρων (Καλεράντε, 2014 · Κυρίδης & Τσιούμης, 2016), κυρίως από εξωτερικούς σπόνσορες και ιδιωτικούς επιχειρηματικούς ομίλους. Νωπή είναι ακόμη η Σύμβαση που υπογράφηκε μεταξύ του επιτελείου του υπουργείου Παιδείας και του Ιδρύματος «Ωνάση», σχετικά με τη θέσπιση των νέου τύπου σχολείων, αρχικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία φέρονται ως σχολεία που ιδρύονται για να προάγουν την αριστεία σε περιοχές με εκπαιδευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (βλ. ΦΕΚ 12/30-1-2025, Τεύχ. Α΄, σσ. 283-311). Προφανής είναι η στόχευση για ένα μοντέλο σχολείου το οποίο θα ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της αγοράς. Μάλιστα, «οι ιθύνοντες», για να ενισχύσουν τις αντιεκπαιδευτικές τους πρακτικές, χρησιμοποιούν διάφορες τυποποιημένες και επιστημονικά αμφίβολες αξιολογητικές πρακτικές και αδόκιμες υπεργενικεύσεις. Πρόκειται για συνήθη στρατηγική επιλογή στην προσπάθεια επιβολής -κατά κύριο λόγο αντιλαϊκών- πολιτικών που έχουν την ανάγκη να επενδύονται με επιστημονικοφανή επιχειρήματα.

Ενισχύεται έτσι η πεποίθηση, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά συνολικότερα στην κοινωνία, πως υπάρχει ξεκάθαρη έλλειψη πολιτικής βούλησης για την ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης (Καμαριανός κ.ά, 2019), γεγονός που εύκολα επιβεβαιώνεται από την ολοένα εντεινόμενη και διαχρονική πολιτική της συγχώνευσης σχολείων (Τουρτούρας κ.ά., 2022· Τουρτούρας, 2023). Το δημόσιο σχολείο βρίσκεται πλέον στα όρια της βιωσιμότητάς του, ακολουθώντας τη γενικότερη τακτική αποεπένδυσης του δημόσιου τομέα συνολικότερα και συρρίκνωσης του κράτους και των δομών πρόνοιας (Τσιαπλές & Τουρτούρας, 2024). Αξίζει να αναφερθεί κανείς στο σημείο αυτό σε Διεθνείς Συμφωνίες, όπως εκείνη της NAFTA (North American Free Trade Agreement) και της GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), αλλά και σε διεθνείς Οργανισμούς, όπως του ΟΟΣΑ (Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), που συγκλίνουν στην επιβολή διεθνών νόμων με στόχο τη βραχυπρόθεσμη ή μεσοπρόθεσμη εξουδετέρωση ή παράκαμψη των δημοκρατικά καθορισμένων εθνικών πολιτικών στις διάφορες χώρες του πλανήτη και την απαγκίστρωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από τα στενά εθνικά πλαίσια σε επίπεδα υπερεθνικά, μεταφέροντας εξουσίες που αφορούν τη χάραξη οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών πολιτικών στα χέρια γραφειοκρατών του εμπορίου που δεν θα υπόκεινται σε καμία υποχρέωση λογοδοσίας. Η όλη διαχείριση αποτελεί μέρος ενός σχεδίου διεύρυνσης των αγορών υπέρ του παραγωγικού τομέα των ΗΠΑ, επιτρέποντας σε εταιρείες να ασκούν το μονοπώλιό τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την κατοχύρωση των πνευματικών τους δικαιωμάτων (πατέντες) και να παρουσιάζονται ως ξένοι επενδυτές σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς της εγχώριας οικονομίας (πρόκειται για τα περίφημα TRIPs και TRIMs, δηλαδή τα σχετικά με το εμπόριο δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και επενδυτικά μέτρα, αντίστοιχα) (βλ. (Ντώκινς & Μπρέχερ, 2001: 16, 21-25). Παραπέμπουμε ενδεικτικά στην παρελθούσα πανδημία που ανέδειξε, για παράδειγμα, ανάλογες συνθήκες συναλλαγών που αφορούσαν τα πνευματικά δικαιώματα των διαφόρων φαρμακοβιομηχανιών όσον αφορά τα εμβόλια κατά του κορονοϊού.

Κατ' εξοχήν αποδέκτες της παραπάνω πολιτικής αποτελούν οι μικρές (ολιγοθέσιες) σχολικές μονάδες· οι πίνακες που ακολουθούν αποτελούν αδιάψευστο μάρτυρα της βίαιης συρρίκνωσής τους τα τελευταία έτη. Αυτό συμβαίνει για μια σειρά από λόγους, όπως για παράδειγμα, ότι ο μικρός αριθμός των μαθητών και μαθητριών τους δεν αποτελεί υπολογίσιμο μέγεθος για την κεντρική διοίκηση. Υπό την ίδια έννοια, η γεωγραφική τους απομόνωση και ο περιορισμένος αριθμός κατοίκων των αντίστοιχων περιοχών περιστέλλουν τη συνεπαγόμενη κοινωνική κατακραυγή και το ευρύτερο πολιτικό κόστος της συγκεκριμένης επιλογής για τις εκάστοτε αστικές

κυβερνήσεις. Επιπλέον, στη βάση γνωστών ταχυδακτυλουργικών, οικονομικίστικων υπολογισμών, τα ολιγοθέσια σχολεία προσεγγίζονται θετικιστικά και απορρίπτονται ως κοστοβόρα, παρωχημένα και αναποτελεσματικά (Τουρτούρας, 2009).

Αγνοούνται, ωστόσο, βασικοί όροι της πραγματικότητας στην ύπαιθρο, όπως το γεγονός ότι οι μειωμένες- ή εντελώς ανύπαρκτες- ευκαιρίες μόρφωσης στις μικρές αγροτικές κοινότητες, αποτελούν ένα από τα βασικά κοινωνικά αίτια που οδηγούν στην αστυφιλία και τον αποπληθυσμό τους. Με άλλα λόγια, διαφεύγει από την προσοχή των αστικών πολιτικών επιτελείων το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές είναι πολυδιάστατος και σχετίζεται ακόμη και με τη διαμόρφωση και ενίσχυση της κοινοτικής ταυτότητας, την ανθεκτικότητα απέναντι στην εσωτερική/εξωτερική μετανάστευση και την ίδια τη βιωσιμότητα και ζωτικότητα των μικρών κοινοτήτων (Corbett, 2000).

Επιπλέον, θα πρέπει να επισημάνουμε τα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, η σχολική αποτυχία, στο επίπεδο της γεωγραφικής της κατανομής στην Ελλάδα, δεν σχετίζεται καθόλου ή σχετίζεται ελάχιστα με την ποιότητα και το είδος των σχολικών μονάδων· σε κάποιες περιπτώσεις δε, η σχέση είναι αντιστρόφως ανάλογη (βλ. Κυρίδης κ.ά., 2001). Αντιθέτως, σχετίζεται με το γενικότερο επίπεδο της κοινωνικής ζωής, το επίπεδο διαβίωσης και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Kyridis et al., 2011). Σε διεθνές επίπεδο, αναδεικνύονται, προφανώς, αντίστοιχα ευρήματα (βλ. ενδεικτικά, Bartl, 2022· Helbig & Sendzik, 2022).

Έρευνες σε χώρες, όπως είναι οι σκανδιναβικές, με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα και επανειλημμένες επιτυχίες σε αξιολογικούς δείκτες (κατά τα πρότυπα, πάντα, της νεοφιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας και πρακτικής), δείχνουν να συνηγορούν με τα παραπάνω. Χαρακτηριστικά, η Åberg-Bengtsson (2009), έπειτα από επισκόπηση ερευνών, σε βάθος τριακονταετίας, σχετικών με τα απομακρυσμένα σχολεία, διαπίστωσε πως δεν υπάρχουν ενδείξεις περί αναποτελεσματικότητας αυτού του τύπου των σχολείων· με άλλα λόγια, δεν απορρέει από πουθενά ότι τα μικρά σχολεία παρέχουν λιγότερο ποιοτική εκπαίδευση από τα πολυθέσια.

Όπως είναι αναμενόμενο, το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας, από το οποίο απουσιάζουν πρακτικές ενίσχυσης και βελτίωσης των αποκεντρωμένων περιοχών και των σχολείων τους και δεν λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα πραγματικά επιστημονικών ερευνών -ή, καλύτερα, δεν μεταφράζονται σε επίσημες πολιτικές εφαρμογές τα ευρήματα πραγματικά επιστημονικών ερευνών (βλ. παρακάτω σχολιασμό)- δημιουργεί εκπαιδευτικές και περαιτέρω κοινωνικές ανισότητες, περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων περιοχών και στροφή των γονέων προς τη μετανάστευση, σε αναζήτηση γενικότερα καλύτερων συνθηκών διαβίωσης για τις οικογένειές τους και επαρκώς ισότιμων ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά τους (Gibbs, 2008).

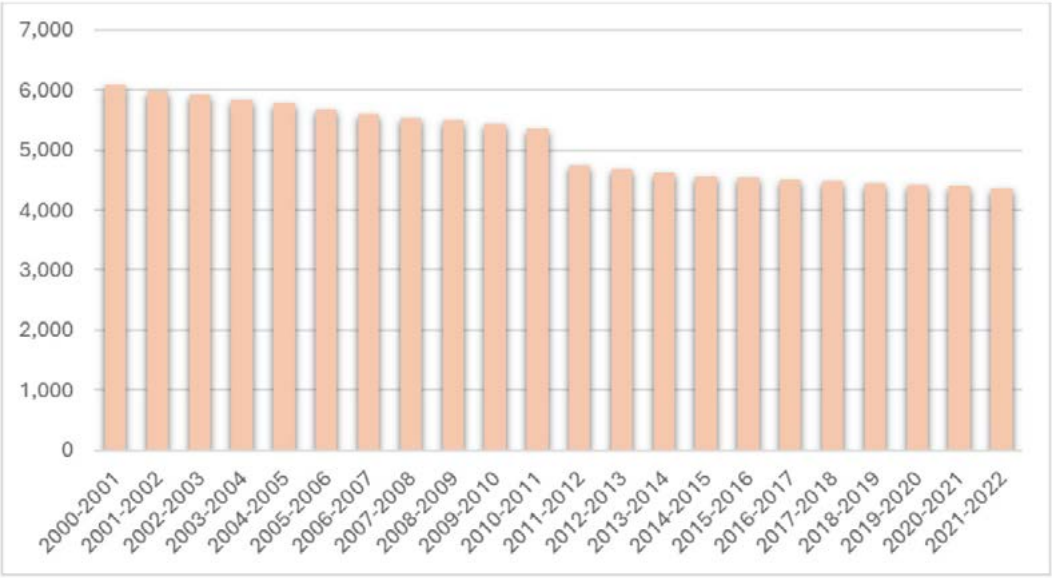
## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω δευτερογενούς ανάλυσης στατιστικών δεδομένων. Άλλωστε η ανάλυση δεδομένων προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς πραγματοποιείται συστηματική αποτύπωση σημαντικών παραμέτρων, σε βάθος χρόνου, με αντικειμενικό τρόπο (Bryman, 2017). Τα δεδομένα αντλήθηκαν από θεσμικά έγκυρες πηγές και, συγκεκριμένα, από την ΕΛ.ΣΤΑΤ, το Υπουργείο Παιδείας και από μια από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

## 3. Παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

| Σχολικό έτος | Σύνολο δημοτικών | Διαφορά | Ποσοστιαία διαφορά (%) |
|---|---|---|---|
| 2000-2001 | 6.094 | | |
| 2001-2002 | 5989 | -105 | -1,7 |
| 2002-2003 | 5925 | -64 | -1,0 |
| 2003-2004 | 5854 | -71 | -1,1 |
| 2004-2005 | 5778 | -76 | -1,2 |
| 2005-2006 | 5675 | -103 | -1,7 |
| 2006-2007 | 5594 | -81 | -1,4 |
| 2007-2008 | 5546 | -48 | -0,8 |
| 2008-2009 | 5496 | -50 | -0,9 |
| 2009-2010 | 5440 | -56 | -1,0 |
| 2010-2011 | 5356 | -84 | -1,5 |
| 2011-2012 | 4746 | -610 | -11,3 |
| 2012-2013 | 4698 | -48 | -1,0 |
| 2013-2014 | 4633 | -55 | -1,1 |
| 2014-2015 | 4561 | -72 | -1,5 |
| 2015-2016 | 4547 | -14 | -0,3 |
| 2016-2017 | 4509 | -38 | -0,8 |
| 2017-2018 | 4486 | -23 | -0,5 |
| 2018-2019 | 4452 | -34 | -0,7 |
| 2019-2020 | 4429 | -23 | -0,5 |
| 2020-2021 | 4402 | -27 | -0,6 |
| 2021-2022 | 4361 | -41 | -0,9 |

**Πίνακας 1:** Μειώσεις του αριθμού των δημοτικών σχολείων της χώρας κατά το διάστημα 2000-2022




**Διάγραμμα 1.** Αποτύπωση της φθίνουσας πορείας των δημοτικών σχολείων της χώρας κατά το διάστημα 2000-2022

Από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, φαίνεται καθαρά η φθίνουσα πορεία του αριθμού των σχολείων της χώρας κατά την εξεταζόμενη χρονική περίοδο. Προφανώς, η πολιτική των συγχωνεύσεων δεν περιορίζεται μόνον στα ολιγοθέσια σχολεία, αλλά επεκτείνεται σε όλων των τύπων τα σχολεία της χώρας. Έτσι, κάθε χρονιά μετά το 2000, μειώνεται σταθερά ο αριθμός των σχολείων σε ένα ποσοστό της τάξης από 0,3 έως 1,7%. Εξαίρεση, προφανώς, αποτελεί η χρονιά 2011-12 των μεγάλων συγχωνεύσεων επί Διαμαντοπούλου, κατά την επίσημη είσοδο της χώρας, οπότε και ο ρυθμός συγχωνεύσεων άγγιξε το 11,3% (βλ. πίν. 1 & διάγρ. 1). Για το τι συνέβη τη συγκεκριμένη εκείνη χρονική περίοδο, μπορεί κανείς να ενημερωθεί μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. αναλυτική συζήτηση, στο: Τουρτούρας, 2013).

| Σχολ. έτος | Σύνολο | Αστικά | Ημιαστικά | Αγροτικά |
|---|---|---|---|---|
| 2000-2001 | 6.094 | 2192 | 773 | 3129 |
| 2001-2002 | 5989 | 2191 | 766 | 3032 |
| 2002-2003 | 5925 | 2201 | 769 | 2955 |
| 2003-2004 | 5854 | 2205 | 771 | 2878 |
| 2004-2005 | 5778 | 2207 | 773 | 2798 |
| 2005-2006 | 5675 | 2212 | 744 | 2719 |
| 2006-2007 | 5594 | 2203 | 748 | 2643 |
| 2007-2008 | 5546 | 2206 | 757 | 2583 |
| 2008-2009 | 5496 | 2210 | 756 | 2530 |
| 2009-2010 | 5440 | 2209 | 762 | 2469 |
| 2010-2011 | 5356 | 2208 | 764 | 2384 |
| 2011-2012 | 4746 | 2071 | 746 | 1929 |
| 2012-2013 | 4698 | 2071 | 744 | 1883 |
| 2013-2014 | 4633 | 2056 | 736 | 1841 |
| 2014-2015 | 4561 | 2020 | 733 | 1809 |
| 2015-2016 | 4547 | 2027 | 731 | 1789 |
| 2016-2017 | 4509 | 2029 | 730 | 1750 |
| 2017-2018 | 4486 | 2025 | 732 | 1729 |
| 2018-2019 | 4452 | 2018 | 731 | 1703 |
| 2019-2020 | 4429 | 2012 | 734 | 1683 |
| 2020-2021 | 4402 | 2012 | 731 | 1659 |
| 2021-2022 | 4361 | 2009 | 731 | 1621 |

**Πίνακας 2:** Γεωγραφική κατανομή των εν λειτουργία δημοτικών σχολείων της χώρας κατά την περίοδο 2000-2022




**Διάγραμμα 2.** Σχηματική απεικόνιση της γεωγραφικής κατανομής των σχολείων της χώρας κατά την περίοδο 2000-2022

Ωστόσο, από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, διαπιστώνεται ότι τα σχολεία που έχουν υποστεί, με διαφορά, το μεγαλύτερο πλήγμα, είναι εκείνα στις αγροτικές περιοχές της χώρας· με άλλα λόγια, τα κατ' εξοχήν ολιγοθέσια σχολεία (βλ. πίν. 2 & διάγρ. 2). Σε βάθος μιας 20ετίας, ο αριθμός τους έχει περίπου υποδιπλασιαστεί (με το πρόσχημα της συρρίκνωσης του πληθυσμού στην ύπαιθρο), ενώ δεν συμβαίνει κάτι ανάλογο στα σχολεία των αστικών και ημιαστικών περιοχών της χώρας. Προφανώς, διαστρεβλώνεται η πραγματικότητα από την εκάστοτε αστική πολιτική προπαγάνδα, αφού η ύπαιθρος δεν ερημώνει από μόνη της, αλλά από την ανικανότητα των εκάστοτε κυβερνήσεων και την ανεπάρκεια και αναποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Γενικότερα, η ολοένα εντονότερη απουσία κοινωνικού κράτους, η πλήρης απορρύθμιση του τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών και η αποδόμηση της συνοχής των αγροτικών κοινοτήτων, η απουσία κεντρικής μέριμνας ως προς τους όρους ανάπτυξης αποδοτικής και υγιούς εγχώριας αγροτικής οικονομίας, η δραματική αύξηση των ποσοστών της ανεργίας -ιδιαίτερα στις μικρές αγροτικές, πλην των νησιωτικών, περιοχές- και η συνολική αδιαφορία λήψης μέτρων συγκράτησης του αγροτικού (ντόπιου και αλλοδαπού) πληθυσμού στις εστίες τους, είναι κάποιες από τις βασικές αιτίες που αποδυναμώνουν την ύπαιθρο. Επομένως, αποτελεί ευθύνη των εναλλασσόμενων μεταξύ τους αστικών κυβερνήσεων και των διαχρονικά αντικοινωνικών πολιτικών τους, οι λόγοι του αποπληθυσμού και της ερημοποίησης των αγροτικών περιοχών της χώρας και η βασική αιτία αποψίλωσης του μαθητικού δυναμικού των ολιγοθέσιων σχολείων των περιοχών αυτών. Για μια εμπεριστατωμένη καταγραφή και ανάλυση του «περιφερειακού δημογραφικού προβλήματος» της χώρας μας, της ερημοποίησης των αγροτικών περιοχών, της αστικοποίησης που εμφανίζεται ως κυρίαρχη τάση παγκοσμίως («παγκόσμια τάση αστικοποίησης-mega trend), του φαινομένου διπλής μετανάστευσης εξειδικευμένου και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού από την ελληνική ύπαιθρο σε αστικά κέντρα της ημεδαπής και αλλοδαπής (double brain drain phenomenon), παραπέμπουμε στους Λαμπριανίδη & Γεωργόπουλο (2022: 4-5, 29-30, 39-42).

Παρ' όλα αυτά, με κυνισμό και απροσχημάτιστα, ο μικρός αριθμός παιδιών στην εκάστοτε μικρή αγροτική κοινότητα ανάγεται σε βασικό επιχείρημα, προκειμένου να κλείσει το σχολείο. Βέβαια, λίγο ενδιαφέρει το γεγονός ότι, καταργώντας και την τελευταία νησίδα ζωτικότητας της επαρχίας, τα ολιγοθέσια σχολεία της, μπαίνουν και οι τίτλοι τέλους σε ένα δράμα που ξεκίνησε να παίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του '60 στη χώρα μας· κλείνοντάς τα, τιμωρεί κανείς το

αποτέλεσμα της ανικανότητάς του να διοικήσει με αποκλειστικό γνώμονα το κοινωνικό όφελος και το λαϊκό συμφέρον. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και οι Autti & Hyry-Beinhammer (2014) σε έρευνά τους, όπου υπογραμμίζεται το γεγονός ότι οι καταργήσεις ολιγοθέσιων σχολείων στη Φινλανδία επιτάχυναν τον μαρασμό των μικρών περιοχών στις οποίες εκείνα εδράζονταν, αυξάνοντας τη μετακίνηση των κατοίκων και συντελώντας στην αναστολή λειτουργίας και των υπόλοιπων τοπικών υπηρεσιών. Σημαντική, επίσης, έρευνα των Sørensen et al. (2021) σε οκτώ μικρές κοινότητες της Δανίας με καταργημένα σχολεία, κατέγραψε μείωση του τοπικού πληθυσμού κατά 7,8% μέσα σε μια δεκαετία.

| **Σχολικό έτος** | **Αριθμός Δημοτικών σχολείων** | **Αριθμός ολιγοθέσιων (1θ,2θ,3θ)** | **Ποσοστό επί του συνόλου (%)** | **Ποσοστιαία διαφορά (+,-)** |
|---|---|---|---|---|
| 1990-91 | 7600 | 4364 | 57,42 | |
| 1996-97 | 6639 | 3276 | 49,32 | -8,1 |
| 2000-01 | 6094 | 2572 | 42,2 | -7,12 |
| 2001-02 | 5989 | 2333 | 38,95 | -3,25 |
| 2002-03 | 5925 | 2237 | 37,77 | -1,18 |
| 2003-04 | 5854 | 2132 | 36,41 | -1,36 |
| 2004-05 | 5778 | 1975 | 34,18 | -2,23 |
| 2005-06 | 5674 | 1848 | 32,56 | -1,62 |
| 2006-07 | 5594 | 1728 | 30,89 | -1,67 |
| 2007-08 | 5546 | 1651 | 29,76 | -1,13 |
| 2008-09 | 5496 | 1562 | 28,42 | -1,34 |
| 2009-10 | 5440 | 1490 | 26,89 | -1,53 |
| 2010-11 | 5356 | 1437 | 26,82 | 0,07 |
| 2011-12 | 4746 | 948 | 19,97 | -6,85 |
| 2012-13 | 4698 | 909 | 19,34 | -0,63 |
| 2013-14 | 4633 | 867 | 18,71 | -0,63 |
| 2014-15 | 4561 | 831 | 18,21 | -0,50 |
| 2015-16 | 4547 | 816 | 17,94 | -0,27 |
| 2016-17 | 4509 | 778 | 17,25 | -0,69 |
| 2017-18 | 4486 | 753 | 16,78 | -0,47 |
| 2018-19 | 4459 | 725 | 16,25 | -0,53 |
| 2019-20 | 4429 | 703 | 15,88 | -0,37 |
| 2020-21 | 4402 | 676 | 15,35 | -0,53 |

**Πίνακας 3.** Συγκεντρωτικός πίνακας ολιγοθέσιων σχολείων 1990-2021

Οι πληροφορίες του παραπάνω πίνακα λειτουργούν προς επίρρωση των όσων αναφέρθηκαν μέχρι αυτό το σημείο. Σε αυτόν, λοιπόν, καταγράφονται οι μεταβολές των ολιγοθέσιων σχολείων, τόσο σε απόλυτες όσο και σε σχετικές συχνότητες (βλ. πίν. 3). Βλέπουμε, κατ' αρχήν, ότι ο αριθμός των ολιγοθέσιων σχολείων φθίνει σε σημαντικό επίπεδο, σταθερά από το 1990 μέχρι τις μέρες μας. Χαρακτηριστικά, ενώ αποτελούσαν το 57% περίπου των σχολείων της χώρας το 1990, έφθασαν να αντιστοιχούν, μόλις και μετά βίας, στο 15% του συνόλου των σχολείων, σήμερα. Επίσης, υπάρχουν χρονιές που τα ολιγοθέσια κλείνουν με μεγαλύτερη συχνότητα από κάποιες άλλες· τις χρονιές, μάλιστα, της κρίσης τα συγκεκριμένα σχολεία συγχωνεύονταν με πολύ βραδύτερους ρυθμούς από ό,τι εκείνες πριν την κρίση. Εξαίρεση αποτελεί η χρονιά 2011-12, μια χρονιά που αποτέλεσε βαρόμετρο για τις περισσότερες περικοπές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και, ιδιαίτερα, στον χώρο της εκπαίδευσης. Τη χρονιά αυτή είναι παροιμιώδης, για να μην πούμε ανεκδοτολογική, η αιτιολόγηση των συγχωνεύσεων μικρών σχολικών μονάδων από την τότε ηγεσία του υπουργείου Παιδείας (βλ. Τουρτούρας, 2013).

| **Σχολικό έτος** | **Σύνολο δημοτικών** | **έως 5/ θέσια** | **Διαφορά σε απόλυτο αριθμό** | **διαφορά (%)** | **πολυθέσια** | **διαφορά** | **διαφορά (%)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2000-2001 | 6.094 | 2869 | | | 3225 | | |
| 2001-2002 | 5989 | 2565 | -304 | -10,5 | 3424 | 199 | 6,1 |
| 2002-2003 | 5925 | 2489 | -76 | -2,9 | 3436 | 12 | 0,3 |
| 2003-2004 | 5854 | 2393 | -96 | -3,8 | 3461 | 25 | 0,7 |
| 2004-2005 | 5778 | 2291 | -102 | -4,2 | 3487 | 26 | 0,7 |
| 2005-2006 | 5675 | 2177 | -114 | -4,9 | 3498 | 11 | 0,3 |
| 2006-2007 | 5594 | 2082 | -95 | -4,3 | 3512 | 14 | 0,4 |
| 2007-2008 | 5546 | 2008 | -74 | -3,5 | 3533 | 21 | 0,5 |
| 2008-2009 | 5496 | 1943 | -65 | -3,2 | 3553 | 20 | 0,5 |
| 2009-2010 | 5440 | 1875 | -68 | -3,4 | 3565 | 12 | 0,3 |
| 2010-2011 | 5356 | 1795 | -80 | -4,2 | 3561 | -4 | 0 |
| 2011-2012 | 4746 | 1272 | -523 | -29,1 | 3474 | -87 | -2,4 |
| 2012-2013 | 4698 | 1223 | -49 | -3,8 | 3475 | 1 | 0 |
| 2013-2014 | 4633 | 1178 | -45 | -3,6 | 3455 | -20 | 0,5 |
| 2014-2015 | 4561 | 1142 | -36 | -3,0 | 3419 | -26 | -0,7 |
| 2015-2016 | 4547 | 1125 | -17 | -1,4 | 3422 | 3 | 0 |
| 2016-2017 | 4509 | 1086 | -39 | -3,4 | 3423 | 1 | 0 |
| 2017-2018 | 4486 | 1061 | -25 | -2,3 | 3414 | -9 | -0,2 |
| 2018-2019 | 4452 | 1031 | -30 | -2,8 | 3410 | 1 | 0 |
| 2019-2020 | 4429 | 1007 | -24 | -2,3 | 3411 | 1 | 0 |
| 2020-2021 | 4402 | 979 | -28 | -2,8 | 3412 | 1 | 0 |
| 2021-2022 | 4361 | 948 | -31 | -3,1 | 3413 | 1 | 0 |
| **Σε όλο το εύρος της περιόδου 2000-2022** | **Σχολεία -1733** | **Μικρά σχολεία -1921** | | | **Πολυθέσια +188** | | |

**Πίνακας 4:** Η οργανικότητα των μικρών σχολείων (2000-2022)

Στον παραπάνω πίνακα 4, συνοψίζονται όσα συζητήθηκαν παραπάνω. Ας σημειωθεί, επιπλέον, ότι, ενώ τα μικρά σχολεία (έως και 5/θέσια) μειώνονται σταθερά και διαχρονικά κατά τη διάρκεια όλης της εξεταζόμενης περιόδου (στο τέλος της περιόδου έχουμε 1921 λιγότερα μικρά σχολεία), τα πολυθέσια σχολεία εμφανίζουν μία ανεπαίσθητη αύξηση (στο τέλος της περιόδου έχουμε 188 περισσότερα πολυθέσια). Προσεκτικότερη ανάγνωση του πίνακα, ωστόσο, οδηγεί στην εκτίμηση ότι η εν λόγω αύξηση είναι πλασματική και δεν είναι απόρροια κάποιας επαύξησης οργανικών θέσεων ή ίδρυσης επιπλέον σχολείων για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών· αφορά, στην πραγματικότητα, σχολεία που προέκυψαν από τη συνένωση -ή απ' ευθείας κατάργηση- ολιγοθέσιων σχολείων.

| **Σχολικό έτος** | **Σύνολο δημοτικών** | **1/θ** | **2/θ** | **3/θ** | **Σύνολο (1/θ -3/θ)** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **2008-09** | 155 | 28 | 27 | 18 | 73 | 47,0 |
| **2010-11** | 120 | 20 | 13 | 8 | 41 | 29,2 |
| **2019-20** | 116 | 12 | 13 | 7 | 32 | 27,5 |
| **2020-21** | 119 | 15 | 13 | 7 | 35 | 29,4 |
| **2021-22** | 118 | 17 | 9 | 7 | 33 | 27,9 |
| **2022-23** | 117 | 15 | 12 | 6 | 33 | 28,2 |
| **2023-24** | 119 | 13 | 12 | 9 | 34 | 28,5 |

**Πίνακας 5:** Μεταβολές μαθητικού πληθυσμού στην Π.Ε. Εύβοιας

Ομοίως, ο πίνακας 5 εστιάζει στην Π.Ε. Εύβοιας και μας πληροφορεί ότι, ενώ το 2008 τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία αποτελούσαν το 47% του συνόλου των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιφέρειας, το ποσοστό πέφτει κατακόρυφα κατά τις επόμενες χρονιές και καταλήγει να αγγίζει, μετά βίας, το 28,5%. Οι περίπου είκοσι ποσοστιαίες μονάδες της μείωσης των μικρών σχολείων, σχεδόν ταυτίζονται με το ποσοστό μείωσης των δημοτικών σχολείων στο σύνολό τους (23,2% ή 36/155). Η πολιτική, λοιπόν, των συγχωνεύσεων, υποβαθμίσεων και αναστολών λειτουργίας πλήττει σε μεγάλο βαθμό τα μικρά σχολεία, ενώ αφορά ταυτόχρονα, όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους κατανομή.

| | **Σχολικό έτος 2019/20** | **Σχολικό έτος 2020/21** | **Σχολικό έτος 2021/22** | **Σχολικό έτος 2022/23** | **Σχολικό έτος 2023/24** | **Διαφορά 4ετίας** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Όνομα σχολείου** | **Λειτουργικότητα** | | | | | |
| Σχολείο1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | -1 |
| Σχολείο2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| Σχολείο4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | -3 |
| Σχολείο5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο6 | 3 | 2 | Συγχώνευση με Σχολείο 7 | | | |
| Σχολείο7 | 3 | 3 | 6 | 5 | 4 | -2 |
| Σχολείο8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο9 | 1 | 1 | 1 | 1 | αναστολή | -1 |
| Σχολείο10 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | +1 |
| Σχολείο11 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | -1 |
| Σχολείο12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| Σχολείο14 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | -1 |
| Σχολείο15 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο16 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | -1 |
| Σχολείο17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο18 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | -1 |
| Σχολείο19 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | -1 |
| Σχολείο20 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | +1 |
| Σχολείο21 | 5 | 6 | 6 | 4 | 4 | -1 |
| Σχολείο22 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 0 |
| Σχολείο23 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | +1 |
| Σχολείο24 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο26 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | -1 |
| Σχολείο27 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο29 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο30 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο31 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| Σχολείο32 | 0 | 1 | 1 | 1 | αναστολή | 0 |
| Σχολείο33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο34 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | +1 |
| Σχολείο35 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Σχολείο36 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | -1 |
| Σχολείο37 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο38 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Σχολείο39 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| Σχολείο40 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 0 |
| **Σύνολο των τμημάτων που χάθηκαν την τετραετία 2020-2024** | | | | | | **-11** |

**Πίνακας 6:** Μεταβολή λειτουργικότητας ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων Π.Ε Εύβοιας κατά το διάστημα 2020-2024

Από τον πίνακα 6, όπου καταγράφεται η λειτουργικότητα των σχολείων που συμπεριλαμβάνονται σε μια άλλη, μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα, που διεξήχθη και πάλι στην Π.Ε. Εύβοιας, προκύπτει πως, σε ένα εύρος μόλις μιας πενταετίας, τα μικρά σχολεία απώλεσαν 11 λειτουργικά τμήματα.

Γενικότερα, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η οριστική κατάργηση ή συγχώνευση σχολικών μονάδων συνιστά, κατά κανόνα, μια «λογιστικού τύπου» εκπαιδευτική πολιτική. Εκπορεύεται από αποφάσεις μείωσης, έως ολοσχερούς κατάργησης των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, πολιτική που νόθα βαφτίζεται ως «εξορθολογισμός/εξυγίανση ή οικονομία κλίμακας». Όλες οι συγκεκριμένες πολιτικές αποτελούν πρακτικές που απορρέουν αποκλειστικά από νεοφιλελεύθερες (δηλαδή, ακραία καπιταλιστικές) ιδεολογικές προσεγγίσεις. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο νεοφιλελευθερισμός βάλλει κατά ριπάς και με ιδιαίτερη βιαιότητα κατά των κοινωνικών κατακτήσεων, στοχοποιώντας το κοινωνικό κράτος και τα πεδία εφαρμογής του -π.χ. εκπαίδευση, υγεία, ευρύτερες κοινωνικές παροχές- με σκοπό την πλήρη απορρύθμιση και διάλυσή τους. Οι συγκεκριμένες πολιτικές αποτελούν το απαύγασμα ιδεολογικών εμμονών υπέρ μιας τελικά ολοκληρωτικής ιδιωτικοποίησης, περίπου σωτηριολογικού χαρακτήρα, για την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας, γενικότερα. Παρ' όλα αυτά, και σε πείσμα της συστηματικής και πολύπλευρα αξιοποιούμενης νεοφιλελεύθερης προπαγάνδας των ανά χώρα κυβερνητικών επιτελείων/εκφραστών του δόγματος των «χρυσών αγοριών της Σχολής του Σικάγο», κρίνοντας εκ του αποτελέσματος -όπως ιστορικά καταγράφηκε σε χώρες όπως η Χιλή, η Αγγλία, οι ΗΠΑ, η Πολωνία και αλλού- στο τέλος, απομένει για την κοινωνία η καταστροφή, η βαθύτατη φτώχεια, ο αποκλεισμός, οι ρατσιστικές διακρίσεις και η πλήρης αποτυχία σε όλους τους πολιτικούς σχεδιασμούς (βλ. ενδεικτικά, την εμπεριστατωμένη μελέτη των Verger et al., 2016). Θριαμβεύει, αντ' αυτού, ο κυνισμός του κεφαλαίου που βρίσκει νέες διεξόδους εξαγωγής υπεραξίας, νέες ατραπούς υπερσυσσώρευσης και ιδιοποίησης ακόμη και των τελευταίων ψιχίων που διέφευγαν από τις χρηματοσακούλες των χρυσοκάνθαρων ανθρωποειδών, συμβάλλοντας στην απλή διατήρηση στη ζωή των αμέτρητων εκείνων που συμμετέχουν και αναλώνονται στη διαδικασία παραγωγής του παγκόσμιου συλλογικού προϊόντος. Ωστόσο, η υπερεντατικοποίηση των όρων και των διαδικασιών μάθησης, οι συνεχείς αξιολογήσεις και η αύξηση του πανοπτικού, από απόσταση, ελέγχου -μέσω της επιβολής ολοένα περισσότερων και πιο απαιτητικών εξεταστικών δοκιμασιών- και, ακόμη περισσότερο, οι καταργήσεις/συγχωνεύσεις σχολείων και η ιεράρχησή τους σε μία βάση ανταγωνισμού μεταξύ τους ως προς την αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις τους, όλα τους στερούνται παντελώς οποιασδήποτε επιστημονικής βάσης. Συνάμα, κανένα κοινωνικό όφελος δεν συνεπιφέρουν, ούτε και υπηρετούν την άμβλυνση -πόσο μάλλον την άρση- των ήδη υφιστάμενων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων· αντ' αυτού, τις εντείνουν και τις φυσικοποιούν (Echazarra & Radinger 2019· Gristy, Hargreaves & Kučerova, 2020· Fargas-Malet & Bagley, 2022), αποβλέποντας στην πλήρη και τελεσίδικη απαξίωση του δημόσιου σχολείου (Θάνος κ.ά., 2017) και στον περαιτέρω μαρασμό τοπικών κοινωνιών ή ολόκληρων περιφερειών με ανεπιθύμητα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Κλείνοντας, ας μην ξεχνάμε ότι το ίδιο πλαίσιο τροφοδοτεί ακροδεξιές δεξαμενές σκέψης και δράσης, υποβοηθώντας την άρθρωση μιας πλάνας επιχειρηματολογίας, εύπεπτης για τον ευρύτερο αγροτικό πληθυσμό που νιώθει διαχρονικά αδικημένος από τις κεντρικές αστικές πολιτικές. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει με συνέπεια ότι η φασιστική πολιτική αρέσκεται στο να τονίζει τις αδικίες που προκαλεί στις αγροτικές περιοχές μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, απειλώντας τις παραδοσιακές αξίες της αυτάρκειάς τους μέσω της εύνοιας προς τους αντιπαραγωγικούς, τεμπέλικους και παρασιτικούς πληθυσμούς των μεγάλων αστικών κέντρων. Είναι ιστορικά τεκμηριωμένο ότι το ναζιστικό κόμμα του Γ΄ Ράιχ έχαιρε ιδιαίτερης προτίμησης στη γερμανική

ύπαιθρο, αλλά και παραδοσιακά, διάφορα φασιστικά πολιτικά μορφώματα υποστηρίζονται από τους αγροτικούς πληθυσμούς, ενώ μειοψηφούν αισθητά στις μεγάλες πόλεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του πολιτικού σχηματισμού του Ντόναλντ Τραμπ στις ΗΠΑ. Γενικά, θα λέγαμε ότι το φασιστικό ιδανικό της αγροτικής αυτάρκειας και του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια συνεκτική εθνική κοινότητα αντιδιαστέλλεται στον αστικό παρασιτισμό των μεγάλων πόλεων και την εξάρτηση από τις υπηρεσίες ενός παρωχημένου κρατικού θεσμού, συναντώντας στην πορεία την επίσης αντικρατική πολιτική του επικρατούντος νεοφιλελευθερισμού (Stanley, 2018: 166-177).

Σε μια αντιστροφή, λοιπόν, της ιστορίας, ο αστικός νεοφιλελευθερισμός συγκλίνει με τον φασισμό και απαντά με ενάργεια στο γιατί δεν είναι καθόλου πιθανή, στο μέλλον, μια σοβαρή και οργανωμένη πολιτική αντιμετώπισης των προβλημάτων της υπαίθρου, στο πλαίσιο της οποίας δεν θα μπορεί να απουσιάζει μια παράλληλη, το ίδιο σοβαρή και υπεύθυνη, εκπαιδευτική πολιτική. Μοιραία, τα ολιγοθέσια σχολεία -που εμφανίζουν ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα στις περιπτώσεις παιδιών από άλλες χώρες (βλ. Τουρτούρας, 2017: 478-486) και εγγυώνται μια δυναμική στην ύπαιθρο ικανή να ασκήσει πίεση για γενναίες επενδύσεις από το κράτος- αντιτίθενται στις δημοσιονομικού χαρακτήρα νεοφιλελεύθερες πρακτικές περικοπών και κρατικών περιστολών, αλλά και στα φασιστικά ιδεώδη κατάργησης του κράτους, χάριν μιας ενίσχυσης της ατομικής αυτάρκειας και εθνικής συνεκτικότητας.

## Βιβλιογραφία


Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μετ.; Α. Αϊδίνης, Επιμ.). Εκδόσεις Gutenberg.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλεράντε, Ευ. (2014). Η εκπαιδευτική πολιτική των συγχωνεύσεων ή καταργήσεων νηπιαγωγείων και οι συνέπειες στην οργάνωση της εκπαίδευσης των νηπίων: οικονομική, ορθολογική διευθέτηση σε μια μη ουμανιστική εκπαιδευτική πολιτική.

*Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *13*, σσ. 144–152 [https://doi.org/10.12681/icw.17931].

Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.

Κυρίδης, Α., & Τσιούμης, Κ. (2016). Εκπαιδευτικές πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα της κρίσης. Στο: Κ. Μπίκος, & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 315–328.

Κυρίδης, Α., Παπασταμάτης, Α., Γκόλια, Π., & Μπάρα, Υ. (2001). Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής, 2-3*, σσ. 113-120.

Λαμπριανίδης, Λ., & Γεωργόπουλος, Δ. (2022). *Δημογραφική κρίση, περιφερειακές ανισότητες & ελλείψεις στην αγορά εργασίας: προτάσεις πολιτικής για την αντιμετώπισή τους και ο ρόλος της μετανάστευσης*. Αθήνα: ΕΝΑ-Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών [www.enainstitute.org].

Ντώκινς, Κρ., & Μπρέχερ, Τζ. (2001). *Η Πλανητική Λεηλασία - η N.A.F.T.A., η G.A.T.T. και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου ως Όργανα της Νέας Παγκόσμιας Τάξης* (μτφρ.: Κ. Βασιλείου) (Επιμ.: Ν. Β. Αλεξίου). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Stanley, J. (2018). *Πώς λειτουργεί ο φασισμός* (μτφρ.: Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τουρτούρας, Χ. (2009). Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και επίδοση παιδιών παλιννοστούντων κι

αλλοδαπών. Κατάθεση μιας διαφοροποιημένης οπτικής στη βάση εμπειρικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ος τόμος, του 12ου Διεθνούς συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση–Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα: Αίθουσα Τελετών Πανεπιστημίου Πατρών - Κτίριο Πρυτανείας, 19-21 Ιουνίου, σσ. 361-381.

Τουρτούρας, Δ. Χρ. (2013). Παιδαγωγικός προβληματισμός και αντίσταση σε εκπαιδευτικές πολιτικές αντιπαιδαγωγικού προσανατολισμού. *Θέματα Παιδείας. Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Έρευνας*, *τεύχ. 51-52*, σσ. 44-63.

Τουρτούρας, Δ. Χρ. (2017) (γ΄ έκδ.). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τουρτούρας, Χρ. (2023). Αξιολογικά σχήματα: Από την πανδημία της κρίσης στην κρίση της πανδημίας. Η πολιτική οικονομία της κοινωνικής αποσάθρωσης. Στο: Ευ. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Τζάρτζας, & Γ. Λογιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Έρευνα για την Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 189-210.

Τουρτούρας, Χρ., Τσιαπλές, Ν., Παυλή-Κορρέ, Μ., Κυρίδης, Αργ., & Μπαλτάς, Χ. (2022). Παρίες της εκπαίδευσης και φαντασιακή θέσμιση της αριστείας. Η περίπτωση ενός αμιγούς ολιγοθέσιου σχολείου Τσιγγανοπαίδων. Στο: Ευ. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, & Γ. Τζάρτζας (Επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 209-246.

Τσιαπλές, Ν., & Τουρτούρας, Χρ. (2024). Παιδαγωγικές πρακτικές απέναντι σε αγοραίες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εμπειρία των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, & Χ. Κ. Ζάραγκας (Επιμ.), Πρακτικά (Τόμος Α΄) του 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με ευρύτερη θεματική: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών/Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023, σσ. 514-537.

ΦΕΚ 12/30-1-2025, Τεύχ. Α΄, σσ. 283-311.

Åberg-Bengtsson, L. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research, 48*(2), pp. 100-108.

Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, *29*(1), pp. 1-17.

Bartl, W. (2022). Governing Spatial Disparities in School Infrastructure by Numbers: Investments in Form, Tensions, New Compromises? *Education Sciences*, *12*(3), 167 [https://doi.org/10.3390/educsci12030167].

Corbett, M. J. (2000). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. (Doctoral dissertation). Vancouver: University of British Columbia.

Echazarra, A., & Radinger, T. (2019) Learning in Rural Schools: Insight from PISA, *TALIS and the Literature OECD Education Working Paper*, No. 196.

Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal, 21*(5), pp. 822-844.

Gibbs, S. (2008). Emphasising Space and Policy for Rural-Regional Sustainability: A Focus on

Education. Paper presented in the Education and Rural-Regional Sustainability Symposium, at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), Brisbane.

Gristy, C., Hargreaves, L., & Kučerova, S. R. (eds) (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Information Age Publishing.

Helbig, M., & Sendzik, N. (2022). What Drives Regional Disparities in Educational Expansion: School Reform, Modernization, or Social Structure? *Education Sciences*, *12*(3), 175 [https://doi.org/10.3390/educsci12030175].

Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M., & Tziamtzi, Ch. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. A regional issue. *International Journal of Education*, *3*(2), pp. 1-15 [http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.855].

Lykke Sørensen, J. F., Haase Svendsen, G. L., Sandholt Jensen, P., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, *87*, pp. 226-235 [https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016].

Verger, Ant., Fontdevila, Cl., & Zancajo, Adr. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. N.Y./USA: Teachers College Press.

# Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

**Μαρία Τσιλιγιάννη,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, mariatsili1997@gmail.com*
**Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, pvathi@upatras.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου, με στόχο την ανάδειξη των επαγγελματικών και επιμορφωτικών τους αναγκών, τόσο σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης όσο και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη μεταξύ Ελλάδας και Αυστρίας, η οποία εξετάζει τα συστήματα αξιολόγησης, τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και τον ρόλο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημασία της αξιολόγησης, στον βαθμό που αυτή ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υπογραμμίζεται ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ διαπιστώνεται η αδυναμία της επιμόρφωσης να καλύψει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περίπτωση της Ελλάδας. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε τη σημαντικότητα των επιμορφωτικών δράσεων που εστιάζουν στη χρήση των ΤΠΕ, την εφαρμογή καινοτόμων και συμπεριληπτικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και τη διαχείριση της σχολικής τάξης τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αυστρία.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, επιμόρφωση, ποιότητα στην εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως θεσμός σε συνδυασμό με τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί τον πλέον βασικό μηχανισμό αποτίμησης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοντολέων & Κυριακάκη, 2023). Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επιδιώκοντας την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενταγμένη στη δια βίου μάθηση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αποτελεί ένα συνεχές μαθησιακό πλαίσιο που αποσκοπεί στην κάλυψη ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών. Η ελλιπής αρχική εκπαίδευση, η πιθανή αποειδίκευση και η ανάγκη ανανέωσης της γνώσης για την απόκτηση νέων εμπειριών είναι ορισμένα από τα κενά που έρχεται να καλύψει η επιμόρφωση (Σακκούλης κ.ά., 2017).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες που τους δίνονται να εξελιχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο μέσω της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη που σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών που δραστηριοποιείται σε δύο Ευρωπαϊκές χώρες. Η έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διερεύνησης των δυνατοτήτων για επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Αυστρία υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της εκάστοτε χώρας. Τέλος, η παρούσα εργασία αρχικά παραθέτει συνοπτικά στοιχεία σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ακολουθεί η μεθοδολογία και το περίγραμμα της έρευνας αιτιολογώντας την αναγκαιότητά αυτής. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την αξιολογική διαδικασία σε Ελλάδα και Αυστρία σύμφωνα με το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2021), και το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, επιστήμης και έρευνας της Αυστρίας (2024). Έννοιες όπως η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τον οδηγό για τη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και για τη συλλογή των δεδομένων της.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση αποτελούν δύο βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να αποδοθεί στην αξιολόγηση ένας διαμορφωτικός χαρακτήρας που αποσκοπεί στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & Hyler, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο, και μέσω της επιμόρφωσης, επιχειρείται η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και συνεπαγωγικά του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2011). Πρόκειται για μια διαδικασία όπου σύμφωνα με την Asimaki (2020), η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης στοχεύει στην επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη όπου συνεπαγωγικά επηρεάζει την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του.

Η συγκριτική προσέγγιση μεταξύ Ελλάδας και Αυστρίας δεν ήταν ένα τυχαίο γεγονός αλλά μια προσπάθεια ανάδειξης των πρακτικών εξέλιξης των εκπαιδευτικών δύο Ευρωπαϊκών χωρών. Στην Ελλάδα, οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπήρξαν διαχρονικά πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων και πολιτικών εναλλαγών (Κασσωτάκη, 2021). Η τελευταία θεσμοθετημένη δι-

αδικασία, με βάση τον νόμο 4823/2021, προβλέπει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών την οποία συνοδεύει ένα σύστημα επιμόρφωσης. Στην Αυστρία η αξιολόγηση εντάσσεται σε ένα συστημικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συνεχής επιμόρφωση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού και συνδέεται με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, παρατήρησης της διδασκαλίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών εντός των σχολικών μονάδων (Brägger & Posse, 2021). Κοινός παρονομαστής στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η ανάγκη για οργανική σύνδεση αξιολόγησης και επιμόρφωσης, με στόχο τη μακροπρόθεσμη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας (Taylor & Tyler, 2012).

## 2. Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση διότι μέσω αυτής ερμηνεύτηκαν με σαφήνεια τα υπό μελέτη φαινόμενα. Πρόκειται για μια μέθοδο σύμφωνα με την οποία συγκεντρώσαμε πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που οδήγησαν σε εκτιμήσεις και συμπεράσματα σχετικά με τον ερευνητικό μας προβληματισμό (Μάγος, 2005). Για τη διεξαγωγή της έρευνας βασιστήκαμε στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες στην Πάτρα, Ελλάδα και το Σάλτσμπουργκ, Αυστρία και έχουν περάσει από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της καταγραφής των συνεντεύξεων, με τη σύμφωνη γνώμη των ερευνητικών υποκειμένων, κατά τη διεξαγωγή των κλήσεων μέσω της πλατφόρμας zoom. Στη συνέχεια, τα δεδομένα των συνεντεύξεων μεταφράστηκαν σε συμπυκνωμένες συγκρίσιμες πληροφορίες μέσα από την πλαισίωσή τους σε ένα αντικειμενικό πλαίσιο κωδικοποίησης (Patton, 2002).

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε απαραίτητη αφού μέσα από τη μελέτη προγενέστερων ερευνών παρατηρήσαμε πως ο θεσμός της αξιολόγησης δεν έχει μελετηθεί στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε, από τη μελέτη μας, ότι το πλήθος των ερευνών, σε Ελλάδα και Αυστρία, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης και όχι μέσω της ανατροφοδότησης από την αξιολογική διαδικασία.

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης σε Ελλάδα και Αυστρία. Στόχος δεν ήταν να οδηγηθούμε σε ένα στατιστικό αποτέλεσμα αλλά να προσδιορίσουμε την έννοια της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα αυτής σύμφωνα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνήσαμε τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εξετάζοντας τις μορφές αξιολόγησης αλλά και τα προσφερόμενα στους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμβολή αυτών στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Α) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης;

Β) Συμβάλλει η αξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Γ) Ανταποκρίνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα στις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών; Και αν ναι, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

### 2.2 Συμμετέχοντες

Για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, αλλά και σύμφωνα με τον Creswell (2016), με την εφαρμογή της σκόπιμης δειγματοληψίας το δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας επιλέγεται σκόπιμα έτσι ώστε να εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον σκοπό της έρευνας και να απαντά στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δέκα (10) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αξιολογηθεί στην καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί, έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και εργάζονται σε σχολεία στην Ελλάδα και την Αυστρία. Η κάλυψη του δείγματος, με μεγαλύτερη ακρίβεια, επιτεύχθηκε με τη συμμετοχή πέντε (5) εκπαιδευτικών από της περιοχή της Πάτρας στην Ελλάδα και πέντε (5) εκπαιδευτικών από το Σάλτσμπουργκ της Αυστρίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και έχουν τουλάχιστον δύο χρόνια προϋπηρεσία.

## 3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία προσανατολίσαμε το ενδιαφέρον μας στη σημασία της αξιολόγησης για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνήσαμε τη σημασία της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επάρκεια αυτής αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί εντός της σχολικής τάξης.

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας καταδεικνύεται ότι η αξιολόγηση συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν χαρακτηριστικά:

<<*...είμαι υπέρ της αξιολόγησης γιατί θεωρώ ότι δεν βλάπτει κανέναν ενώ συμβάλλει στην επαγγελματική μας ανάπτυξη. Η αξιολόγηση σε παροτρύνει να μάθεις νέα πράγματα, σε κρατάει σε εγρήγορση* >> (Δ1).

<< *Η άποψή μου για την αξιολόγηση είναι θετική. Η αξιολόγηση με βοηθά να βελτιώσω τον τρόπο διδασκαλίας μου και να αξιοποιώ νέες μεθόδους, αυτές που μου προτείνει ο σχολικός σύμβουλος* >> (Δ2).

<< *Πιστεύω πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντική καθώς καθορίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση ενώ δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης της μάθησης για τους μαθητές. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρακτικές γνώσεις τις οποίες λόγω ηλικίας μπορεί να μην κατέχουν...πρέπει να αξιολογούνται...*>> (L3).

Επιπλέον, αξίζει, να αναφέρουμε ότι η ερώτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρειάστηκε να προσαρμοστεί στο υπάρχον σύστημα διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Αυστρίας. Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

<< *κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση...μέσω του προγράμματος διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, όμως, καθορίζουμε τους στόχους που κάθε σχολείο θέλει να πετύχει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το σύστημα αυτό βοηθά τα σχολεία να αναπτυχθούν και ο λόγος σύμφωνα με τον οποίο δημιουργήθηκε είναι γιατί το κράτος θέλει να σχολεία να αναπτυχθούν με ένα συγκεκριμένο σκοπό...* >> (K2).

<< *Πιστεύω ότι είναι ένας τρόπος όπου τα σχολεία αναπτύσσονται συνεχώς και δεν μένουν προσκολλημένα σε αρκετά παλιές πρακτικές...*>> (P4).

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις που λάβαμε φαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα όσο και οι εκπαιδευτικοί στην Αυστρία αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνεπώς την εξέλιξη

της διδασκαλίας τους. Το εύρημα αυτό, όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, συμφωνεί και με την έρευνα των Σοφού & Διερωνίτου (2015), όπου ανέδειξαν ότι η ανατροφοδότηση και τα σχόλια που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν θετικό αποτέλεσμα στην προετοιμασία τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Κοντολέων & Κυριακάκη (2023), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης καθώς πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας, ωστόσο, λόγο για τις αλλαγές που χρειάζεται το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης.

Όσον αφορά την περίπτωση της Αυστρίας, τα ευρήματα της έρευνας μας επιβεβαιώνονται στην περίπτωση των Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken (2020), όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τους, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία επίτευξης των επιθυμητών αλλαγών για την ανάπτυξη του σχολείου. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Brauckmann & Böse (2018), όπου οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα εκπαιδευτικοί τάχθηκαν ενάντια στην αξιολόγηση αναγνωρίζοντάς την ως ένα παρεμβατικό μέτρο. Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε ότι παρατηρήσαμε έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών όπου εκφράζουν την αδυναμία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα δηλώνουν:

<<. *Η ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης ίσως να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, τα αρνητικά προσπαθείς να διορθώσεις αλλά δεν γνωρίζουμε πως να την αξιοποιήσουμε* >> (Δ1).

<<*Δεν είμαι ενάντια της αξιολόγησης, απλά κάποιες φορές είναι δύσκολο να αξιοποιήσεις τα αποτελέσματα αυτής…*>> ( D1).

Επιπλέον, μια ομάδα εκπαιδευτικών κάνει λόγο για τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην Ελλάδα και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

<< *Είμαι αρνητική απέναντι στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση σήμερα. Εργάζομαι πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός αλλά αξιολογούμε τώρα για πρώτη φορά…η αξιολόγηση μου προκαλεί άγχος ενώ δεν ξέρω αν αυτός που με αξιολογεί είναι το κατάλληλο πρόσωπο…*>> (Δ3).

<< *Η αξιολόγηση είναι χάσιμο χρόνου, προξενεί άγχος στους εκπαιδευτικούς να έχουν έναν αξιολογητή μέσα στην τάξη ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι ελλείψεις που μπορεί να έχει κάποιο σχολείο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών* >> (Δ5).

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε πλήρη ταύτιση με την έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος (2005), και Δούναβη & Ζμπάινος (2020), οι οποίοι κατέληξαν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του δείγματος συνδέεται με το άγχος και την επαγγελματική αβεβαιότητα ενώ μια αρνητική αξιολόγηση ταυτίζεται με τον υποβιβασμό των δυνατοτήτων τους. Στην ίδια έρευνα, υπογραμμίζονται οι ελλιπείς υποδομές και διάθεση πόρων οι οποίες επηρεάζουν την προετοιμασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάστηκε να έχει θετική άποψη σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ειδικότερα δηλώνουν:

<< *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν περισσότερα για τις νέες διδακτικές τεχνικές και να οργανώσουν το μάθημά τους. Άρα και σύμφωνα με τον τρόπο αυτό, αλλάζει η διδασκαλία προς το καλύτερο και έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές* >> (Δ5).

Στο εύρημα αυτό συνηγορούν οι έρευνες των Schildkamp, Visscher & Luyten (2009), Taylor & Tyler (2012), Hallinger, Heck & Murphy (2014), και Steinberg & Sartain (2015) όπου προ-

σφέρουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η αξιολογική διαδικασία μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και μακροπρόθεσμα τη μάθηση των μαθητών. Παρόλα αυτά, μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη από προσωπική επιλογή και όχι μέσω της αξιολόγησης. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία:

<< *Η αξιολόγηση δεν έχει καμία σχέση με τους μαθητές. Ο αξιολογητής μπήκε στην τάξη μόνο για δύο ώρες. Εγώ δεν θα άλλαζα κάτι στη διδασκαλία μου επειδή κάποιος παρακολούθησε το μάθημά μου για δύο ώρες. Επιπλέον, δεν είμαστε σε θέση να αξιοποιήσουμε την ανατροφοδότηση. Ο αξιολογητής δεν έχει παραπάνω γνώσεις αλλά παραπάνω εμπειρία. Θα ήταν προτιμότερο να σου δίνουν συμβουλές παρά να σε αξιολογούν* >> (Δ3).

Η έρευνα, ωστόσο, των Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), παρουσιάζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια συλλογική δραστηριότητα η οποία είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης. Στην ίδια κατεύθυνση ο Βεργίδης (2001), επισημαίνει τη διεπιστημονική και διερευνητική φύση της αξιολόγησης αφού δεν επικεντρώνεται μόνο στα πρόσωπα αλλά και στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις σχολικές μονάδες ως σύνολο.

Επιπλέον, στην έρευνά μας εξετάσαμε τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα, τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχονται στα σχολεία δεν είναι ικανοποιητικά. Πιο συγκεκριμένα, 4/5 εκπαιδευτικούς υπογραμμίζουν πως τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο που κατέχει ο διευθυντής στην εκάστοτε σχολική μονάδα για την επιλογή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικά δηλώθηκε:

<< *Η επιμόρφωση με έχει προβληματίσει. Οι επιμορφώσεις δεν είναι επαρκείς διότι δεν γίνονται τόσο συχνά στα σχολεία. Σχετίζεται με το πόσο συχνά δίνει ο διευθυντής τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δεν είμαι ικανοποιημένη. Τα προγράμματα είναι παρωχημένα και αναχρονιστικά. Δεν επιλέγονται προγράμματα όπως η σεξουαλική αγωγή και η αξιοποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων* >> (Δ2).

Ωστόσο, ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος παρόλο που επισημαίνει την ανεπάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φέροντας ως παράδειγμα τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Ασημάκη, Μυλωνοπούλου & Βεργίδης (2016), όπου καταδεικνύουν τη σημασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά εκφράζουν μια δυσαρέσκεια ως προς την κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών. Έτσι, από τα δεδομένα της έρευνάς μας επιβεβαιώνεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, κάλυψαν μερικώς είτε και καθόλου τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Ελλάδας έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Αυστρία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στις επιλογές που έχουν και στο πόσο πρακτικά είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία τους παρέχουν. Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

<< *Απολαμβάνω τα επιμορφωτικά προγράμματα. Συνήθως, μπορείς να αξιοποιήσεις ότι έμαθες αμέσως. Συχνά συνδέω τις γνώσεις αυτές με δύσκολες καταστάσεις που έχω ζήσει εντός της τάξης ή μαθητές που είχα δυσκολία να συνεργαστώ στο παρελθόν και βρίσκω άμεσα λύσεις*>> (L3).

<< *Υπάρχει μια μεγάλη γκάμα από επιμορφωτικά προγράμματα στην Αυστρία όπου μπορείς να επιλέξεις το κατάλληλο για εσένα. Ως αποτέλεσμα το 90%-80% των γνώσεων που κερδίζεις είναι αρκετά πρακτικές και μπορείς να τις εφαρμόσεις άμεσα στην τάξη. Η επιμόρφωση είναι πιο πρακτική από τις γνώσεις που κερδίζουμε στο πανεπιστήμιο* >> (K2).

Τέλος, αλλά και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη φάνηκε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα να επικεντρώνονται στην επιμόρφωση και γενικότερα το πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στην Αυστρία επικεντρώνονται στην ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων. Χαρακτηριστικά δηλώθηκε:

<< *Μου αρέσει να ανταλλάσσω απόψεις με τους συναδέλφους μου. Με γνωρίζουν αρκετά καλά όπως και τον τρόπο διδασκαλίας μου. Τα εμπεριστατωμένα σχόλια τους, σύμφωνα με την προσωπικότητά μου, βοηθούν την επαγγελματική μου εξέλιξη. Μου αρέσει να ανταλλάσσω ιδέες μαζί τους και να μαθαίνω από αυτούς* >> (P4).

<< *Θα πρότεινα την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ συναδέλφων και εκπαιδευτικών από άλλα σχολεία* >> (K2).

## 4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες (Σοφού & Διερωνίτου, 2015· Wiesner et al., 2020). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εισαγωγική επιμόρφωση, εύρημα που συνάδει με την έρευνα των Ασημάκη, Μυλωνοπούλου & Βεργίδη (2016), ενώ η διά βίου μάθηση και η επαγγελματική αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων αναδεικνύονται ως σημαντικές παράμετροι επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Η αξιολόγηση και η επιμόρφωση προκύπτουν ως βασικοί μηχανισμοί ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πράξης, επηρεάζοντας έμμεσα και τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, εντοπίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ Ελλάδας και Αυστρίας, κυρίως ως προς την πρακτική εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί στην Αυστρία φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο από τα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης, ενώ στην Ελλάδα παρατηρούνται ελλείψεις τόσο στη συχνότητα όσο και στο στόχο των επιμορφώσεων (Σακκούλης κ.ά., 2017). Επιπλέον, και στις δύο χώρες επισημαίνεται η ανάγκη για προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις, όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η χρήση καινοτόμων και συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών και η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Συμπερασματικά, αξιολόγηση και επιμόρφωση μπορούν, υπό συγκεκριμένες συνθήκες και παρεμβάσεις, να λειτουργήσουν ως βασικοί πυλώνες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

Ασημάκη, Α., Μυλωνοπούλου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Μία ποιοτική μελέτη. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 142–156.

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t11-09.pdf

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 23–39). Μεταίχμιο.

Δούναβης, Γ., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 6, 1–23.

Υπ. Απόφαση 108906/2021, Αξιολόγηση σχολικών μονάδων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της

Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4189/Β/10.09.2021).

Κασσωτάκης, Μ. (2021). *Α΄ επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: Ιανουάριος, 2021, Αθήνα, Ελλάδα.* https://www.researchgate.net/publication/348185781_Oi_synchrones_diethneis_taseis_stous_tomeis_tes_axiologeses_ton_scholikon_monadon_kai_ton_ekpaideutikon_kai_e_periptose_tes_Elladas

Κοντολέων, Ι., & Κυριακάκη, Α. (2023). Εκτίμηση του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια εμπειρική διερεύνηση. *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*, 3(1), 61–90.

https://lawjournals.unic.ac.cy/index.php/pareview/article/view/45/31

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Εκδόσεις Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf

Μουντζούρη-Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 34–45. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/034-045.pdf

Νόμος 4823/2021, άρθρο 2, παρ. 2, Για την αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021)

Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (2011). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης*. Εκδόσεις Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104–120. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf

Asimaki, A. (2020). Training actions for specialist subject teachers and their contribution to teachers' professional development. *R-Socedu: Research In Sociology of Education*,1(1),95-110.

Brägger, G., & Posse, N. (2021). *Digitales Feedback und Online-Evaluation für das Lernen fruchtbar machen*. IQES Online. https://www.iqesonline.net/at/feedback-einholen/

Brauckmann, S., & Böse, S. (2018*). Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen.* Waxmann Press.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). Externe Schulevaluation. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulevaluation.html

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2013). The role of performance assessment in developing teaching as a profession. *Journal of Rethinking Schools:* Applied, 27(4), 10–15. https://eric.ed.gov/?id=EJ1015078

Hallinger, P., Heck, R., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. *Journal of Springer Nature Link*: General, 26, 5–28. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Press.

Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *Journal of Taylor & Francis*: General, 20(1), 69–88. https://doi.org/10.1080/09243450802605506

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books Press.

Steinberg, M. P., & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project. *Journal of Association for Education Finance and Policy*. doi:10.1162/EDFP_a_00173

Taylor, E., & Tyler, J. (2012a). The effect of evaluation on teacher performance. *Journal of American Economic Review*. 102(7), 3628–3651. https://doi.org/10.1257/aer.102.7.3628

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). *Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen*. Waxmann Press.

# Κριτική ανασκόπηση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου του 2023 υπό το πρίσμα των δικαιωμάτων του παιδιού

**Σπυρίδων Φιλίππου-Φιλιππής,**
*Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,* spyros.filippou01@gmail.com

**Περίληψη**

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας είναι να αναλυθούν το κατά πόσο οι μαθησιακή στόχοι του θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» καθώς και τα υποθέματα αυτού «Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη» και «Κοινωνικές Επιστήμες» του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Νηπιαγωγείου εμπίπτουν στη σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν 131 Μαθησιακοί Στόχοι (Μ.Σ.). Οι δύο άξονες που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση είναι α) Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού που ως στόχο είχε να παρατηρηθεί ποιοι Μ.Σ. εντάσσουν τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν στα άρθρα της σύμβασης που ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Κοινωνικές επιστήμες, πρόγραμμα σπουδών, δικαιώματα του παιδιού.*

## 1. Εισαγωγή

Κατά τον 21ο αιώνα τα παιδιά, από την προσχολική ηλικία, καλούνται να κατανοήσουν έννοιες που θα διαμορφώσουν την μετέπειτα πορεία τους στο κοινωνικό σύνολο. Διαχρονικά το σχολείο έχει τον ρόλο να μετασχηματίζει και να επηρεάζει την κοινωνία μέσα από τις ιδέες και της γνώσης που αντιπροσωπεύει και διδάσκει στους μαθητές/τριες (Freire, 2009). Μία από αυτές τις έννοιες είναι τα Δικαιώματα του Παιδιού όπου μέσα από την διδασκαλία τους τα μικρά παιδιά μαθαίνουν πως να προάγουν, υπερασπίζονται και εφαρμόζουν στα πλαίσια κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος ενώ μέσα από αυτά απορρέουν, νομοθετικά, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, τόσο των παιδιών όσο και τον ενηλίκων (Φασούλης, 2012). Κατά αυτόν τον τρόπο, κρίνετε απαραίτητη η συμβολή των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου του 2021 για να διαπιστωθεί αν οι Μ.Σ. που συμπεριλαμβάνονται στο Πρόγραμμα εμπεριέχουν έννοιες που υποστηρίζονται από την σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

### 1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο παρακάτω μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν οι κύριοι θεωρική άξονες που διέπουν την εργασία.

#### 1.1.1. Αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση

Τα αναλυτικά προγράμματα διαχρονικά έχουν κεντρική σχέση στην διαμόρφωση τόσο ως προς της μεθόδου διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, όσο και για το αντικείμενο που θα διδάξει (ποιες τεχνικές θα ακολουθήσει, την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους στόχους και τις δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά στο πέρας της διαδικασίας κ.α.) (Διαμανίδου & Φτιακά, 2020:2). Ο Apple (2008) υποστηρίζει πως πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα, την μεθοδολογία, τους στόχους και τις απαιτούμενες δεξιότητες, τα Αναλυτικά Προγράμματα περιέχουν πολιτισμικές αξίες, κοινωνικούς θεσμούς και ιδέες καθώς τα εν λόγω προγράμματα δημιουργούνται από ένα συγκεκριμένο θεσμικό σύνολο που προάγει συγκεκριμένες πρακτικές για τους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτιστικούς σκοπούς που επιθυμεί να αναπτύξουν τα μικρά παιδιά.Σύμφωνα με τον Leavers (2005) τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να διέπονται από έξι (6) χαρακτηριστικά: α) να σέβονται τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά, β) να έχουν ένα διευρυμένο πλαίσιο, γ) πλούσιο περιβάλλον μάθησης, δ) να αναπτύσσουν τις δεξιότητες των μαθητών/τριων, ε) την επίτευξή της επικοινωνίας μαθητών- δασκάλου όσο και των μαθητών μεταξύ τους, στ) την αδιάκοπη παρακολούθηση.

#### 1.1.2 Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού δημιουργήθηκε από την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Είναι η πρώτη διεθνής σύμβαση που οριοθετεί το εύρος των δικαιωμάτων που πρέπει να απολαμβάνει κάθε παιδί στον πλανήτη. Επιπροσθέτως, μέσα από τα πενηντα τέσσερα άρθρα (54) της σύμβαση ορίζονται ο ρόλος του παιδιού στην κοινωνία, οι υποχρεώσεις των θεσμών και των ενηλίκων καθώς και η απαγόρευση της παιδικής εκμετάλλευσης (ΟΗΕ, 1989).Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία βασικός άξονας της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι η παραδοχή ότι τα παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι, με αυτονομία ως προς τις σκέψεις, τις ιδέες τους και την δική τους ταυτότητα. Γενικότερα είναι ανεξάρτητες προσωπικότητες που η κοινωνική τους παρουσία, τα ήθη που αναπτύσσουν και οι πράξεις τους επηρεάζουν την, ακόμη και δυνητικά, το σύνολο της κοινωνίας (Σπετσιέρη,

2024:14). Τα σημαντικότερα δικαιώματα που τονίζονται μέσα από την βιβλιογραφία είναι τα δικαιώματα της προστασίας και της αυτονομίας των παιδιών. Πιο αναλυτικά υποστηρίζουν πως τα δικαιώματα αυτονομίας και προστασίας του παιδιού έχουν μία αλληλένδετη σχέση μεταξύ τους καθώς τα δικαιώματα που προασπίζουν την προστασία του παιδιού ενισχύουν τα δικαιώματα της αυτονομίας του παιδιού καθώς χωρίς τα πρώτα το παιδί δεν μπορεί να ασκήσει ενεργά τα δικαιώματα του, ενώ και από την αντίθετη οπτική αν δεν υπάρχουν τα δικαιώματα αυτονομίας του παιδιού δεν εξασφαλίζεται η αποτελεσματική προστασία του (Freeman, 1994:323).

### 1.1.3. Τα Δικαιώματα του Παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με όσα παρουσιάζονται στις βιβλιογραφικές πηγές οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων όσο αφορά το θέμα των Δικαιωμάτων των Παιδιών (ΟΗΕ, 1989). Υπό αυτό το πρίσμα, η μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. κριτική παιδαγωγική) θεωρούνται οι καταλληλότερες για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού (Σουνογλου, 2020).

Τα παιδιά μέσα από την συγκεκριμένη προσέγγιση καλούνται να ανακαλύψουν τις έννοιες και να εξερευνήσουν το συγκεκριμένο πεδίο με τον εκπαιδευτικό να έχει έναν βοηθητικό ρόλο καθόλι την διάρκεια της διαδικασίας (Freire, 1977). Επιπροσθέτως, μέσα από την ενεργό δράση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται το κίνητρο στα παιδιά για μάθηση και έρευνα πάνω σε θέματα που τα απασχολούν ως μελλοντικούς πολίτες έχοντας θέση τα ίδια, και όχι ο εκπαιδευτικός, τον μαθησιακό στόχο που θέλουν να διδαχθούν (Mitra, 2004, Brantefors & Quennerstedt, 2016). Μέσα από την διδασκαλία των Δικαιωμάτων του Παιδιού οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πως είναι ίσοι με τους ενήλικές χαίρουν τα οφέλη των δικαιωμάτων και καλούνται να τα προασπίζονται (Tomas, 2008).

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Κειμενικό υλικό

Στην συγκεκριμένη εργασία αναλύονται οι έξι (6) θεματικές ενότητες (*Αίσθηση Εαυτού, Συναισθηματική Επίγνωση, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Ιστορία και Πολιτισμός, Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον, Κοινωνική και Οικονομική Ζωή*) που συγκαταλέγονται στο θεματικό πεδίο *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2021 (ΙΕΠ, 2021). Πιο συγκεκριμένα αναλύθηκαν εκατό τριάντα ένας (131) Μαθησιακή Στόχοι (εφεξής Μ.Σ.). Σκοπός της εργασίας είναι να παρατηρηθεί το κατά πόσο οι Μ.Σ. προάγουν τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της διδασκαλίας του θεματικού πεδίου *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* (ΙΕΠ, 2021) και το με ποια άρθρα της σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) έρχονται σε συμφωνία με τους Μ.Σ. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.2 Άξονες ανάλυσης

Στον πρώτο άξονα (*Μαθησιακοί στόχοι που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του παιδιού*) αναλύεται ο κάθε Μ.Σ. ως προς την αντιστοιχία του με τις βασικές ιδέες της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Πιο αναλυτικά, βασικός σκοπός του άξονα είναι να εξεταστεί το κατά πόσο οι μαθητές/τριες καλούνται να ασκήσουν τα δικαιώματα του παιδιού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κύριος σκοπός μέσα από την παραπάνω διαδικασία είναι η απόκτηση των πλεονεκτημάτων και της προστασίας θεσμικά με σκοπό την σωστή ψυχική, σωματική, κοινωνική, ηθική και

οικονομική ανάπτυξη τους καθόλι την διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Σούνογλου, 2020:23). Στον δεύτερο άξονα (*Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν*) ταξινομούνται ένα ή περισσότερα άρθρα που εντάσσονται στους Μ.Σ. και υποστηρίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, στον συγκεκριμένο άξονα εξετάζεται πια κατηγοριοποίηση των Δικαιωμάτων του Παιδιου (Δικαιώματα επιβίωσης, Δικαιώματα προστασίας, Δικαιώματα κοινωνικοποίησης (βλ. Φασούλης, 2012) διαφαίνεται να υποστηρίζονται μέσα από την εκπαιδευτική διδασκαλία.

### 2.3 Κωδικοποίηση μαθησιακών στόχων

Οι κωδικοποίηση των Μ.Σ. κατά την ανάλυση έγινε σύμφωνα με την κατά σειρά θεματική ενότητα που αντιστοιχεί ο Μ.Σ. (π.χ. *Χ* αν ο Μ.Σ. αντιστοιχεί στο θεματικό πεδίο *Χ* ) ως προς την σειρά που συναντάται ο Μ.Σ στην θεματική ενότητα που συγκαταλέγεται (π.χ. *Υ* αν η κατά σειρά εμφάνιση του Μ.Σ. είναι η *Υ ).* Όσον αφορά τον άξονα 2 (Πίνακας 2) αναφέρετε πως αναδεικνύει το σύνολο των αναφορών του Μ.Σ. σε ένα ή περισσότερα άρθρα της σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτει ότι το σύνολο του *άξονα 1* διαφέρει από αυτό του *άξονα 2*.

## 3. Αποτελέσματα

Στο μέρος της εργασίας που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση των Μ.Σ. των θεματικών ενοτήτων *Αίσθηση Εαυτού, Συναισθηματική Επίγνωση, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Ιστορία και Πολιτισμός, Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον και Κοινωνική και Οικονομική Ζωή* που εντάσσονται στο θεματικό πεδίο *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2021 (ΙΕΠ, 2021).

| **Θεματικές ενότητες**<br><br>**Άξονας Ανάλυσης** | **Θεματική ενότητα: Αίσθηση Εαυτού** | **Θεματική ενότητα: Συναισθηματική Επίγνωση** | **Θεματική ενότητα: Διαπροσωπικές Σχέσεις** | **Θεματική ενότητα: Ιστορία και Πολιτισμός** | **Θεματική ενότητα: Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον** | **Θεματική ενότητα: Κοινωνική και Οικονομική Ζωή** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού ανά θεματική ενότητα | 1.1, 1.2, 1.4, 1.7, 1.11, 1.14, 1.15, 1.16, 1.19, 1.22, 1.24 | 0 | 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7, 3.12, 3.13, 3.13, 3.14, 3.16 | 4.3, 4.4, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, 4.14 | 0 | 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.10 6.12, 6.23, 6.24, 6.26, 6.29, 6.30 |
| **Σύνολο** | **11** | **0** | **11** | **7** | **0** | **11** |

**Πίνακας 1.** Ανάλυση Μ.Σ ανά θεματική ενότητα

| **Άξονας Ανάλυσης: Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν** | | **Σύνολο** |
|---|---|---|
| Θεματική ενότητα : Αίσθηση Εαυτού | Άρ.2:1, Άρ. 8:2, Άρ. 13:2, Άρ. 15:2, Άρ. 16:1, Άρ. 27:1, Άρ. 29:3 | 12 |
| Θεματική ενότητα : Συναισθηματική Επίγνωση | - | 0 |
| Θεματική ενότητα : Διαπροσωπικές Σχέσεις | Άρ. 2: 3, Άρ. 12: 3, Άρ. 13: 1, Άρ.15:7 | 14 |
| Θεματική ενότητα : Ιστορία και Πολιτισμός | Άρ. 2:3, Άρ. 8:5, Άρ. 14:3, Άρ. 15:2. Άρ. 30:2 | 15 |
| Θεματική ενότητα : Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον | - | 0 |
| Θεματική ενότητα : Κοινωνική και Οικονομική Ζωή | Άρ.2: 1, Άρ. 3:1, Άρ. 5:1,Άρ. 9:1, Άρ.12:1, Άρ. 13:1, Άρ.17:3, Άρ. 18:1, Άρ. 27:2, Άρ. 38:1, Άρ. 42:2 | 15 |

**Πίνακας 2.** Ανάλυση αποτελεσμάτων άξονα 2 ανά θεματική ενότητα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι στις θεματικές ενότητες *Συναισθηματική Επίγνωση* και *Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον* δεν αντιστοιχούν Μ.Σ. που να αντιστοιχούν στους άξονες ανάλυσης.

Στην θεματική ενότητα *Αίσθηση Εαυτού* διαφαίνεται να αντιστοιχούν έντεκα (11) Μ.Σ. στον άξονα 1 και δώδεκα (12) αντιστοιχίες άρθρων με τους Μ.Σ. Πιο συγκεκριμένα οι Μ.Σ. εστιάζουν στο δικαίωμα των παιδιών στην παροχή σωστής και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, έτσι όπως ορίζεται από το άρθρο 12 των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ 1989), για να αναπτύξουν ορθά της ικανότητες τους καθώς και το αίσθημα ικανοποίησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *«Να απολαμβάνουν να μαθαίνουν»* (ΙΕΠ, 2021:46). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες καλούνται να εκτιμούν και να σέβονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου καθώς και να κατανοήσουν ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου είναι αυτά που τον κάνουν ξεχωριστό έτσι όπως οριοθετούνται από το άρθρο 2 για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ 1989) (π.χ. *«Να εκτιμούν ό,τι τα κάνει ξεχωριστά και να σέβονται τη μοναδικότητα των άλλων»* (ΙΕΠ, 2021:46).

Όσον αφορά την θεματική ενότητα *Διαπροσωπικές Σχέσεις* εμφανίζονται έντεκα (11) Μ.Σ. που εντάσσονται στον άξονα ανάλυσης *Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού ανά θεματική ενότητα.* Πιο συγκεκριμένα οι Μ.Σ. εστιάζουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας για έναν ορισμένο σκοπό, στην ανάπτυξη κανόνων που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να συνεργαστούν ομαλά (π.χ. *«Να ορίζουν τις προϋποθέσεις συνεργασίας της ομάδας»* (ΙΕΠ, 2021:49), όλα τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με το άρθρο 15 των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ 1989).

Προχωρώντας, στην θεματική ενότητα *Διαπροσωπικές Σχέσεις* προκύπτει ότι έντεκα (7) Μ.Σ. εμφανίζουν αντιστοιχία στο άξονα ανάλυσης 1 καθώς και παρατηρούνται δώδεκα (14) αντιστοιχίες άρθρων. Πιο συγκεκριμένα οι Μ.Σ. εστιάζουν στην κουλτούρα, τόσο της Ελλάδας αλλά και του κόσμου, καλώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να βρουν κοινά στοιχεία και διαφορές ανάμεσα στις πολιτισμικές παραδόσεις, τα έθιμα και τις συνήθειες που έχουν με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. *«Να διακρίνουν κοινά στοιχεία και διαφορές στα έθιμα, στις καθημερινές συνήθειες και στις παραδόσεις ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα»* (ΙΕΠ, 2021:53). Ταυτόχρονα καλούνται να σέβονται την πολιτισμική και πολιτιστική κληρονομιά (ιστορία, θρησκεία, έθιμα κ.α.) του τόπου τους και άλλων λαών (π.χ. *«Να σέβονται*

*την ιστορική, πολιτιστική και θρησκευτική κληρονομιά του τόπου τους και των άλλων λαών*» (ΙΕΠ, 2021:53). Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με το άρθρο 30 της διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Παιδιού "περί τήρησης της γλώσσας, παράδοσης και θρησκείας κάθε παιδιού" (ΟΗΕ, 1989).

Στην θεματική ενότητα *Κοινωνική και Οικονομική Ζωή* διαφαίνεται ότι στον άξονα 1 αντιστοιχούν έντεκα Μ.Σ. και ότι δεκαπέντε (15) *άρθρα της σύμβασης* αντιστοιχούν με τους Μ.Σ. Πιο αναλυτικά, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους τρόπους ενημέρωσης των παιδιών μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και να γνωρίζουν την επικαιρότητα τόσο για την Ελλάδα όσο και για τον κόσμο (π.χ. «*Να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την ενημέρωση και την επικαιρότητα στην Ελλάδα και στον κόσμο*» (ΙΕΠ, 2021:58). Επίσης καλούνται να γνωρίσουν τα Δικαιώματα του Παιδιού και του Ανθρώπου, να ευαισθητοποιηθούν για αυτά καθώς και να είναι σε θέση να τα προασπίζονται στην κοινωνική τους ζωή (π.χ. «*Να ευαισθητοποιούνται και να αναπτύσσουν υπεύθυνη στάση και δράση για να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών και των ανθρώπων*» (ΙΕΠ, 2021:58). Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τα άρθρα 17 ("περί ορθής ενημέρωσης των παιδιών για την επικαιρότητα") καθώς και με το άρθρο 2 της διακήρυξης των Δικαιωμάτων των Παιδιών (ΟΗΕ, 1989).

## 4. Συζήτηση

Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο μπορούν να αναδειχθούν οι παρακάτω θεωρήσεις, σύμφωνα με την ανάλυση των Μ.Σ. του θεματικού πεδίου *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2021 (ΙΕΠ, 2021).

| **Ποσοστό θεματικής ενότητας**<br><br>**Άξονας Ανάλυσης** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας : Αίσθηση Εαυτού** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας : Συναισθηματική Επίγνωση** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας : Διαπροσωπικές Σχέσεις** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας :Ιστορία και Πολιτισμός** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας : Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον** | **Ποσοστό θεματικής ενότητας: Κοινωνική και Οικονομική Ζωή** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού ανά θεματική ενότητα | 39% | 0 | 56 % | 50,0 % | 0 | 37 % |

**Πίνακας 3.** Ποσοστά ανάλυσης άξονα 1 ανά θεματική κατηγορία

| **Άξονας Ανάλυσης: Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν** | |
|---|---|
| Άρθρο 2 | 18% |
| Άρθρο 3 | 2% |
| Άρθρο 5 | 2% |
| Άρθρο 8 | 12% |
| Άρθρο 9 | 2% |
| Άρθρο 12 | 7% |
| Άρθρο 13 | 7% |
| Άρθρο 14 | 5% |
| Άρθρο 15 | 19% |
| Άρθρο 16 | 2% |
| Άρθρο 17 | 5% |
| Άρθρο 18 | 2% |
| Άρθρο 27 | 4% |
| Άρθρο 29 | 5% |
| Άρθρο 30 | 4% |
| Άρθρο 38 | 2% |
| Άρθρο 42 | 4% |

**Πίνακας 4.** Ποσοστά ανάλυσης άξονα 2

Από τον *πίνακα 2* μπορούμε να αναφέρουμε πως στον άξονα ανάλυσης 1 (*Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού ανά θεματική ενότητα*) οι Μ.Σ., του θεματικού πεδίου *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* (ΙΕΠ, 2021) που συγκαταλέγονται στον συγκεκριμένο άξονα κυμαίνονται μεταξύ του 39% και του 56%. Επιπροσθέτως, δύο θεματικές ενότητες δεν εμφανίζουν Μ.Σ. που να αντιστοιχούν στον άξονα 1. Επιπλέον, από τις τέσσερις θεματικές ενότητες που εμφανίζουν αντιστοιχία με τον άξονα 1, δύο θεματικές ενότητες (*Συναισθηματική Επίγνωση, Κοινωνική και Οικονομική Ζωή*) παρουσιάζουν αντιστοιχία πάνω από 50%, ενώ οι άλλοι δύο (*Αίσθηση Εαυτού, Κοινωνική και Οικονομική Ζωή*) εμφανίζουν αντιστοιχία που προσεγγίζει το ποσοστό του 40%. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τους Μ.Σ. τα μικρά παιδιά καλούνται να αντιληφθούν την έννοια του δημοκρατικού σχολείου και να συμμετέχουν, τόσο στα πλαίσια της κοινότητας του σχολείου όσο και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, σε αυτό ενεργά άτομα που λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες συμπεριφοράς και τον σεβασμό όλων ως ίσα άτομα της κοινότητας του σχολείου. Μέσα από την διδασκαλία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) αναπτύσσονται οι αξίες των μαθητών/τριων και εμβαθύνοντας στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και προάσπιση των δικαιωμάτων, τόσο των δικών τους, όσο και των άλλων (Covell et al., 2010:119-120). Επιπλέον υποστηρίζεται ότι το δικαίωμα των παιδιών στην συμμετοχή των εργασιών του σχολείου. Τα παιδιά παύουν να είναι τα εξουσιαστικά όργανα των ενηλίκων, έχοντας το δικαίωμα της απόφασης για το πως θα λειτουργήσουν κατά την διδασκαλία. Αυτό το γεγονός τα βοηθάει να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση τους που μετέπειτα θα επηρεάσει την κοινωνική τους ζωή (Smith, 2002).

Όσον αφορά τον άξονα ανάλυσης *Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν* παρατηρείται ότι στα περισσότερα άρθρα που εμφανίζουν αντιστοιχία αντιστοιχεί ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 2% και 7%. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στο άρθρο 2, στο άρθρο 8 και το άρθρο 15 που

παρατηρούνται ποσοστά 18%, 12% και 19% αντίστοιχα. Πιο αναλυτικά, μέσα από την ανάλυση του άξονα 2 διαφαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα άρθρα που συγκαταλέγονται στις 4 βασικές αρχές, έτσι όπως ορίζονται από την Σύμβασή των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), της επιβίωσης, της προστασίας, της συμμετοχής και των παροχών. Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, οι συγκεκριμένες κατηγοριοποίησης των δικαιωμάτων δεν είναι μόνο τυπικές αλλά μέσα από αυτές προσδιορίζονται όλες οι κατευθυντήριες του θεωρητικού υποβάθρου για τα δικαιώματα του παιδιού (Buck, 2005:58). Με λίγα λόγια, τα παιδιά μέσα από την διδασκαλία των άρθρων της σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) διδάσκεται έννοιες οι οποίες θέτουν τις βάσεις για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο όπου θα στοχεύει να αναπτύξει την δημοκρατική ηθική και την πολιτότητα των μαθητών ώστε να συμβάλλουν ενεργά, με την σειρά τους, στην κοινωνία (Tapola & Fritzen, 2010:154-156).

## 5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα στοιχεία της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο θεματικό πεδίο *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία* του *Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2021 (ΙΕΠ, 2021)*. Ειδικότερα, για του σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο (2) άξονες ανάλυσης, *Μ.Σ που εμπίπτουν στα Δικαιώματα του Παιδιού ανά θεματική ενότητα* (άξονας 1), *Άρθρα της σύμβασης που αντιστοιχούν* (άξονας 2) που στόχο έχουν την ανάλυση των Μ.Σ. των θεματικών ενοτήτων *Αίσθηση Εαυτού, Συναισθηματική Επίγνωση, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Ιστορία και Πολιτισμός, Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον, Κοινωνική και Οικονομική Ζωή* ως προς την σύνδεσή τους με την σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989). Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον *Πίνακα 1* και *Πίνακα 2* υποστηρίζουν πως τα Δικαιώματα του Παιδιού κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (βλ. Φασούλης, 2023), και στην ορθή κοινωνικοποίηση καθώς και στην εμφάνιση δημοκρατικής πολειτότητας στους μαθητές του νηπιαγωγείου. Επιπροσθέτως, τονίζεται η σημαντικότητα της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στο περιβάλλον ενισχύει την κατοχύρωση και την εφαρμογή των δικαιωμάτων τους στα πλαίσια του σχολείου επιβεβαιώνοντας έτσι τις δεξιότητες τους και εξασφαλίζοντας ότι δικαίως θεωρούνται φορείς δικαιωμάτων (Holzman, 1995).

Από τα παραπάνω τίθενται δύο ερωτήματα για μετέπειτα μελέτη. Το πρώτο ερώτημα είναι τι ισχύει στα υπόλοιπα θεματικά πεδία του *Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2021* (ΙΕΠ, 2021) και το δεύτερο ερώτημα είναι να διερευνηθεί η πρακτική εφαρμογή των Μ.Σ. στα πλαίσια διδασκαλίας του νηπιαγωγείου για να παρατηρηθεί αν οι έννοιες που παρουσιάζονται γίνονται κατανοητοί από τους μαθητές.

## Βιβλιογραφία

Δαμιανίδου, Ε. & Φτιάκα, Ε. (2020). *Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 67*.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 22/07/2024 από https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf

Μεταξάς Α.-Ι.Δ. (1976). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση.* Σάκκουλας.

Νασκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος, Κ., Ανθόπουλος, Χ. (2002). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Σάκκουλας.

Πανταζής Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση.* Ατραπός.

Παπαδοπούλου Δ. (1990). *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου.* Θεσσαλονίκη: Έκδοση Εργαστηρίου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.

Σούνογλου, Μ. (2020). *Θεωρία και παιδαγωγικές πρακτικές στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.* Ζυγός

Σπετσιέρη, Μ. Φ. (2024). *Οι γενικές αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού στον ψηφιακό κόσμο: δικαιώματα & παραβιάσεις* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.* Gutenberg

Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου.* Gutenberg.

Φασούλης, Β. (2020). *Η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εισαγωγή της στο σχολείο ενόψει των θεωρητικών εξελίξεων στα πεδία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας*. MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση.

Φασούλης Β. (2016). *Τα δικαιώματα του παιδιού. Ιστορική διάσταση, σύγχρονη εξέλιξη και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.* Παπαζήση.

Freire P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

Freire P.. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επίκεντρο.

Alderson P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than "picking up litter and not killing whales"? *The International Journal of Children's Rights, 7*, 185-205.

Alderson P. (2000). *School Students' Views on School Councils and Daily Life at School. Children and Society, 14*, 121–134.

Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, *3*(3), 239-261. https://doi.org/10.1177/1746197908095134 (Original work published 2008)

Brantefors, L. & Quennerstedt, A. (2016). *Teaching and learning children's human rights: A research synthesis, Cogent Education, 3,* 1, 1-18.

Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). *Implementing children's human rights education in schools. Improving Schools*, *13*(2), 117-132.

Smith, A. B. (2002). I*nterpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. Int'l J. Child. Rts.*, *10*, 73.

Tapola, A., & Fritzén, L. (2010). On the integration of moral and democratic education and subject matter instruction. In *Moral courage and the normative professionalism of teachers* (pp. 149-174). Brill.

Tomás, C. (2008). *Childhood and Rights: Reflections on the UN Convention on the Rights of the Child. Childhoods Today*, *2*(2), 1-14.

Freeman, M. (1983). *The Rights and Wrongs of Children.* Frances Pinter.

Freeman M. (1994). Whither Children: Protection, Participation, Autonomy? *Manitoba Law journal, 22*, 307-327.

Holzman L. (1995). Creating Developmental Learning Environments. *School Psychology International, 16*, 199-212.

Laevers, P. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education.

Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(1), 17-29

Mitra, D. L. (2004). *T*he significance of students: can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record, 106*, 651-688

UNCRC. (1989). U*nited Nations of Convention on the Right of the child.* United Nations.

# Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά

**Μαρία-Άννα Χαρβούρου,**
*Πανεπιστήμιο Κρήτης, marianna.harv@gmail.com*
**Δρ. Χρήστος Αλεξόπουλος,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, chralexopoulos@gmail.com*
**Ευάγγελος Χαρβούρος,**
*stimfalos@yahoo.com*

## Περίληψη

Οι Ρομά θεωρούνται ευάλωτη ομάδα και βιώνουν αποκλεισμό από την ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται πως στοχεύει στην ένταξη των παιδιών Ρομά. Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών Ρομά, καθώς και ο τρόπος που επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς η υπάρχουσα νομοθεσία και πολιτική του ΥΠΑΙΘΑ. Το δείγμα της έρευνας (*N=4*) επιλέχθηκε με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας, διότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημοτικό σχολείο του Ν. Ρεθύμνου, στο οποίο φοιτούσε μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις στον χώρο του σχολείου και τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούσαν μια επιφυλακτική στάση ως προς την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και τις παροχές που τους προσφέρονται, τονίζοντας τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, σε επιμορφώσεις και υλικοτεχνικές υποδομές. Αν και δεν απορρίπτουν τελείως τη συμβολή του ΥΠΑΙΘΑ σε κάποιους τομείς, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, τις οποίες προσπαθούν να ξεπεράσουν ατομικά και συλλογικά.

**Λέξεις κλειδιά:** *Ένταξη, Ρομά, Εκπαιδευτική Πολιτική*

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, το ζήτημα της εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών Ρομά έρχεται συχνά στο προσκήνιο και απασχολεί τόσο την Ελλάδα όσο και την Ευρώπη (Παυλή-Κορρέ, 2017). Επομένως, προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος αναφορικά με την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών Ρομά, καθώς το ΥΠΑΙΘΑ (2024) αναφέρει ότι στοχεύει σε ένα «διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο του 21ου αιώνα».

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο του Ν. Ρεθύμνου, στο οποίο φοιτά μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

## 2. Επιδόσεις παιδιών Ρομά

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2012), οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις συνδέονται συχνά με οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στις οποίες, μεταξύ άλλων, συχνά ανήκουν και οι οικογένειες Ρομά. Επιπρόσθετα, τα παιδιά Ρομά εμφανίζουν περιορισμένη φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις τους, κυρίως στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Επιπλέον, παράγοντες όπως η μη τυπική φοίτηση, η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η έλλειψη χρόνου και στήριξης στο σπίτι (Δαρόπουλος & Σδρόλιας, 2021) συμβάλλουν περαιτέρω στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Αναφορικά με τις οικογένειες Ρομά, κάποιες εξ αυτών έχουν ως προτεραιότητα τον γάμο των παιδιών τους και την εργασία τους σε μικρή ηλικία (Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Χάιτα, 2021). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά να εγκαταλείπουν το σχολείο σε μικρή ηλικία. Ωστόσο, σε ορισμένες κοινότητες αυτό φαίνεται να περιορίζεται (Μαυρομμάτης, 2008· Χάιτα, 2021). Τέλος, το παιδί το οποίο έχει καλές επιδόσεις ενδέχεται να στιγματιστεί από την κοινότητά του/της, καθώς θεωρείται ότι αποκόπτεται «από τις δομές της τσιγγάνικης κοινωνίας» (Σελλά-Μάζη, 2016, σ. 45).

Η σχολική αποτυχία, που συχνά οδηγεί στη διαρροή, μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και ενός θεσμικού πλαισίου που εμπεριέχουν ψήγματα «άδηλου ρατσισμού» απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Το σχολείο συχνά αντιμετωπίζει τα παιδιά Ρομά ως «ξένα», ενώ και τα ίδια βιώνουν το σχολείο ως «ανοίκειο και εχθρικό» (Σκούρτου, Μακρογιάννη & Γράψας, 2020, σ. 156). Στη διαιώνιση αυτής της απόστασης συμβάλλουν τα στερεότυπα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Flecha & Soler, 2013· Hegedus, 1998 από Kassis, 2020), αλλά και των συνομηλίκων (Χατζησαββίδης, 1999) και της κοινωνίας γενικότερα, τα οποία ενισχύουν την «αυτό-εκπληρούμενη προφητεία» (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011, σ. 125).

## 3. Ελληνική εκπ/κή πολιτική περί εκπαίδευσης παιδιών Ρομά

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, το ΥΠΑΙΘΑ έχει κάνει κατά καιρούς προσπάθειες για τη μείωση της σχολικής διαρροής. Στη δεκαετία του 1980 συγκροτήθηκαν «ομάδες εργασίας» για τη διερεύνηση του ζητήματος και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ανατέθηκαν σε πανεπιστήμια μεγάλης κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα (Σκούρτου, 2016). Οι πρωτοβουλίες αυτές στόχευαν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής εναρμονισμένης με τις ευρωπαϊ-

κές κατευθύνσεις, ωστόσο χαρακτηρίστηκαν από ασυνέχεια και κενά στην εφαρμογή τους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εκδόθηκαν επίσης, εκδόθηκαν εγκύκλιοι για τη φοίτηση των παιδιών Ρομά, πανεπιστημιακά προγράμματα και οικονομική ενίσχυση οικογενειών χαμηλού εισοδήματος (Κοινωνική ένταξη των Ρομά, 2018) με στόχο τη μείωση της διαρροής και τη βελτίωση των επιδόσεων. Σημαντικά βήματα αποτέλεσαν ο Ν. 2413/96 για τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Υπουργική Απόφαση Φ4/155/Γ1/1257/11-9-1996 για την καθιέρωση κάρτας φοίτησης Τσιγγανοπαίδων. Τέλος, λόγω διεθνών πιέσεων, οι παλαιότεροι όροι αντικαταστάθηκαν στη νομοθεσία από τον πολιτικά ορθό όρο «Ρομά» (Τσούρης, 2021).

Ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά είναι η Ζώνη Ειδικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/8-8-2016, που καθορίζει τη λειτουργία και τα προαπαιτούμενα ίδρυσης των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ. 1 & 2) και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (Εν. Φ.Τ.) για παιδιά με περιορισμένη γνώση της ελληνικής, συμπεριλαμβανομένων των Ρομά, ώστε «να προσαρμοστούν και να ενταχτούν στις κανονικές τάξεις».

Παρά τις προσπάθειες της ακαδημαϊκής κοινότητας και των τοπικών αρχών μέσω ερευνών, προγραμμάτων, υλικού και επιμορφώσεων, το σχολείο προβάλλει κυρίως την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να συνδέεται επαρκώς με το πολιτισμικό πλαίσιο των Ρομά, το οποίο δεν είναι ενιαίο (Παυλή-Κορρέ, 2017· Μάγος, 2022). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση σε ζητήματα ένταξης (Tourtoutas, 2016) και συχνά υιοθετείται αφομοιωτική πολιτική, αντίθετη με τις επιθυμίες της κοινότητας.

## 4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Παρά τον μεγάλο αριθμό ερευνών που μελετούν τους παράγοντες σχολικής αποτυχίας και διαρροής των παιδιών Ρομά, η εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί κύριο άξονα διερεύνησης. Παρά τις προσπάθειες τοπικών και εθνικών αρχών για την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά, δημιουργείται ο προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική συμβάλλει πραγματικά, σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα επιδιώκει να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία μέσω των ευρημάτων της.

## 5. Μεθοδολογία έρευνας

### 5.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και δείγμα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη καιτην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Α. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά;

Β. Πώς επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς η υπάρχουσα νομοθεσία και πολιτική του ΥΠΑΙΘΑ όσον αφορά την ένταξη των παιδιών Ρομά;

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Επιλέχθηκαν τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικοί που έρχονται καθημερινά σε επαφή με παιδιά Ρομά σε δημοτικό σχολείο του Νομού Ρεθύμνου.

## 5.2 Μεθοδολογία, εργαλείο συλλογής δεδομένων και ζητήματα δεοντολογίας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Για τη μελέτη του ζητήματος πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατάλληλες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα του δείγματος αντιλαμβάνονται ένα γεγονός, καθώς και των απόψεών τους σε ορισμένες «διαδικασίες» (Robson, 2010, σ. 322).

Οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης στη σχολική μονάδα, ώστε οι συμμετέχουσες να αισθανθούν οικεία και να ανακαλέσουν σχετικές εμπειρίες. Ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους (Bryman, 2017).

## 5.3 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν «κωδικοί», δηλαδή λέξεις ή φράσεις σημαντικές για το θέμα (Creswell, 2016, σ. 245). Στη συνέχεια εντοπίστηκαν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα και οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές, οι οποίες αναθεωρήθηκαν ώστε να συμπτυχτούν ή περιοριστούν όπου απαιτούνταν (Creswell, 2016). Για καλύτερη παρουσίαση δημιουργήθηκε πίνακας με τους κωδικούς και τις αντίστοιχες θεματικές.

## 6. Ευρήματα

Στο Τ.Υ. ΖΕΠ του συγκεκριμένου σχολείου φοιτούν 22 παιδιά Ρομά. Από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες κατανοούν την ανάγκη εκπαίδευσης και ένταξης αυτών των παιδιών και έχουν παρακολουθήσει ορισμένες επιμορφώσεις σχετικές με το θέμα, με στόχο την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή των παιδιών αυτών, καθώς και την εξοικείωσή τους με ζητήματα υγιεινής. Λόγω αυτής της ευαισθητοποίησης, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η γνώμη τους για την εκπαιδευτική πολιτική και ο τρόπος που αυτή τις επηρεάζει.

| **Θεματική** | **Κωδικός** | **Κωδικοποίηση** |
|---|---|---|
| Α). Συμβολή της πολιτείας στην εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά | Κ1 | Ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό |
| | Κ2 | Ανάγκη για επιμορφώσεις και καθοδήγηση |
| | Κ3 | Ελλιπές εκπαιδευτικό υλικό |
| Β). Τρόποι προώθησης ένταξης παιδιών Ρομά | Κ4 | Ατομικές/ συλλογικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού |
| | Κ5 | Συμβολή του κράτους |

**Πίνακας 1**: Κωδικοί έρευνάς.

## 6.1 Συμβολή της πολιτείας στην εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ήταν γενικά σκεπτικές σχετικά με τη συμβολή της πολιτείας στην εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών Ρομά. Τόνισαν τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και την ανάγκη ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού για επιπλέον τμήμα υποδοχής. Συμφώνησαν ότι χρειάζονται επιμορφώσεις για την απόκτηση των απαραίτητων

γνωστικών εργαλείων για την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών, καθώς οι υπάρχουσες είναι περιορισμένες, ιδίως σε τοπικό επίπεδο. Οι περισσότερες επισήμαναν ότι το εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ, δεν είναι επαρκές ή κατάλληλο. Επιπλέον, αναφέρθηκαν σε ελλιπή χρηματοδότηση και την επιπλέον οικονομική επιβάρυνση τόσο των ιδίων όσο και του σχολείου, προκειμένου να παρέχουν καλύτερη εκπαίδευση και υλικό στα παιδιά.

**Κ1: Ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό**

Ε1: *Χρειάζομαι περισσότερο χρόνο. Ένα Τμήμα Υποδοχής, για να κάνει σωστή δουλειά, θέλει 12 παιδιά. Τώρα έχω 25 και άλλες φορές έχω 30 παιδιά. «..», χρειάζεταινα έρθει και άλλη εκπαιδευτικός για να κάνουμε δύο τμήματα υποδοχής και θα μπορούσαμε να δουλεύουμε περισσότερες ώρες με τα παιδιά.*

*Ε3*: *Θα πρέπει το κράτος σε τέτοιες περιπτώσεις να δίνει παραπάνω ενίσχυση στα ΖΕΠ καιπαραπάνω δασκάλους. Κάπως (το κράτος) να βοηθάει για να μην υπάρχει αυτή η διαρροή. Να τους δίνουμεένα κίνητρο ότι «ξέρετε κάτι; Ελάτε, σας στηρίζουμε παραπάνω».*

**Κ2: Ανάγκη για επιμορφώσεις και καθοδήγηση**

*Ε1: Ήταν ωραία εμπειρία,εποικοδομητική (η επιμόρφωση). Μας έδειξαν αρκετό υλικό, το οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε. Θα ήθελα βέβαια, να γινόταν και άλλη επιμόρφωση. Να δούμε διδακτικά σενάρια και να μελετήσουμε έτσι και άλλα πράγματα. «..» (Το ΥΠΑΙΘΑ) ζητάει γραφειοκρατικά πράγματα. Ζητάει, να κάνουμε διαγνωστικά τεστ, τα οποία είναι γύρω στις 30 σελίδες για κάθε παιδί. «..» Ναι, μόνο ζητάει από εμάς, αλλά δεν μας δίνει εφόδια και εργαλεία.*

*Ε4:Πολύ λίγη (βοήθεια) από το επίσημο κράτος. Τα πανεπιστήμια μπορεί να βγάλουν (επιμορφωτικά προγράμματα) για παιδιά Ρομά. Η επίσημη στήριξη του κράτους είναι το ΖΕΠ. Όχι (δεν δίνουν) παραπάνω επιχορήγηση, να πάρεις περισσότερα τετράδια και βιβλία!*

**Κ3: Ελλιπές εκπαιδευτικό υλικό**

*Ε1: Θέλαμε σίγουρα και περισσότερο υλικό, δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία προτείνουνε, δεν με βοηθάνε, δηλαδή χρειάζεται να έχω βοηθήματα, να έχω αρκετό δικό μου εποπτικό υλικό, να αγοράσει το σχολείο πράγματα, «..» για να μπορέσει να γίνεται σωστά η δουλειά. Το εγχειρίδιο το «Γεια σας» που μας δίνουνε είναι ελλιπές. Το χρησιμοποιώ στα παιδιά που ήδη γνωρίζουν την αλφαβήτα, δίψηφα, φωνήεντα, σύμφωνα, για ανάγνωση και εμπλουτισμό λεξιλογίου. Τώρα, στα Ρομά που είναι στην πρώτη-δευτέρα δημοτικού, κάποια τα οποία δεν ξέρουν καν ελληνικά, δεν με βοηθάει καθόλου.*

Ε4: *Πρώτον ποια ένταξη; Εγώ έχω τα παιδιά της έκτης και έχω το αναλυτικό πρόγραμμα της έκτης. Δεν έχω κάποιο ενταξιακό (υλικό). Αν δεν βρω, φτιάξω, κυνηγήσω, δεν έχω κάποιο ενταξιακό (υλικό) για να μπορέσω να το κάνω.*

## 6.2 Τρόποι προώθησης ένταξης παιδιών Ρομά

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, το εκπαιδευτικό προσωπικό εργάζεται συνεχώς, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, ανταλλάσσοντας καλές πρακτικές. Σχετικά με τις κρατικές παροχές και τη συμβολή του ΥΠΑΙΘΑ, αναφέρθηκαν κυρίως τα ΖΕΠ, όπου δίνεται έμφαση στη συστηματική εργασία των εκπαιδευτικών. Η υποδιευθύντρια έκανε ειδική αναφορά στην κάρτα φοίτησης, ενώ επισημάνθηκε η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού που να συμβάλλει στην ένταξη των παιδιών Ρομά.

**Κ4 Ατομικές/ συλλογικές προσπάθειες εκπ/κού προσωπικού**

*Ε1: Τα παιδιά στο Τμήμα Υποδοχής αν θέλουμε να έρχονται πρέπει να αγαπήσουν το σχολείο έτσι ώστε να λένε στους γονείς τους ότι «θέλω να πάω στο σχολείο». Εάν δω ότι ένα παιδί λείπει πέντε φορές συνεχόμενα από το σχολείο, θα πάρω ένα τηλέφωνο. Επίσης, στις εκδρομές προσπαθούμε να στηρίζουμε οικονομικά τα παιδιά Ρομά για να τα φέρνουνε οι γονείς τους. Γιατί όταν έχουμε εκδρομές τα κρατάνε στο σπίτι για να κάνουν δουλειές, για να προσέχουν τα μικρότερα αδέλφια τους και κάποιοι από αυτούς δυστυχώς τους ωθούν να ζητιανέψουν κλπ. Χρειάστηκε να έρθω σε επικοινωνία (με άλλους/ες συναδέλφους/αυταδέλφισσες). Να μπορέσουμε να βοηθήσουμε περισσότερο αυτά τα παιδιά. Έχω πολύ καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους, (θέλω) να μαθαίνω τι ανάγκες έχουν αυτά τα παιδιά.*

*Ε2: Εμένα με στήριξε πάρα πολύ το πλαίσιο του σχολείου, ο διευθυντής και η υποδιευθύντρια. Από το σύλλογο γονέων ήταν ένας κύριος, ο οποίος μαζί τρέξαμε, ψάξαμε και πήγαμε στους καταυλισμούς. Έχουμε έρθει σε επικοινωνία με πάρα πολλούς από τους γονείς που σε άλλες περιπτώσεις δεν θα μπορούσαμε. Δηλαδή εμένα με βοήθησαν αυτοί όχι το κράτος.*

**Κ5. Συμβολή του κράτους**

*Ε2: Απίστευτη δουλειά έχει γίνει με το τμήμα ΖΕΠ. Έχουνε κάνει απίστευτη δουλειά και με έχει βοηθήσει και μένα.*

*Ε4:Υπάρχουν πάρα πολλές ελλείψεις. Επίσης, το ΖΕΠ λειτουργεί κάθε φορά με αναπληρωτές οι οποίοι έρχονται στην καλύτερη περίπτωση τον Σεπτέμβριο-Οκτώβριο. Παίρνεις καινούργια παιδιά, οπότε ποια ένταξη; Θεωρώ ότι (το ΖΕΠ) συμβάλλει θετικά.* Μετά είναι με κάρτες *(φοίτησης). Κάπως αυτό τους δημιουργεί πρόβλημα, όμως αναγκάζει από την άλλη να στέλνει το παιδί στο σχολείο, που στην τελική είναι για προστασία του παιδιού ότι πρέπει να πηγαίνει στο σχολείο.*

## 7. Συζήτηση

Όπως παρατηρήθηκε από τις συνεντεύξεις, η εκπαίδευση και η ένταξη των παιδιών Ρομά αποτελεί δύσκολη διαδικασία. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των κρατικών παροχών για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών Ρομά (Fehervari, 2023). Παρά τις θεσμοθετημένες ΖΕΠ, τις επιμορφώσεις και το εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ΥΠΑΙΘΑ, 2024), οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι οι παροχές είναι ανεπαρκείς και παρατηρούνται ελλείψεις. Αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Δαρόπουλος & Σδρόλιας (2021) για ασυνέχεια και ασυνέπεια των παρεμβάσεων του κράτους.

Τα παιδιά Ρομά έχουν ως μητρική τη ρομανί (Σελλά-Μάζη, 2016), απαιτώντας κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών τονίζει την έλλειψη κατάλληλων εγχειριδίων και αναφέρει ότι συχνά δημιουργεί ή προσαρμόζει το υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η έλλειψη κατάλληλων εγχειριδίων επιβεβαιώνεται και από τη Σελλά-Μάζη (2016).

Οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι περιορισμένο σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθιστώντας αναγκαία τη δημιουργία επιπλέον Τάξεων ΖΕΠ. Επισημαίνουν επίσης την ανάγκη επιμόρφωσης, καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που συνοδεύουν την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών Ρομά. Αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς για

την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Σελλά-Μάζη, 2016· Σιούλα, 2020· Tourtoutas, 2016). Οι επιμορφώσεις επικεντρώνονται κυρίως σε πρωτοβουλίες πανεπιστημίων και σχολικών συμβούλων, χωρίς να υπάρχει επίσημη επιμόρφωση υπό την αιγίδα του ΥΠΑΙΘΑ. Τονίζεται ότι το κράτος δεν παρέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών Ρομά.

Παρατηρούνται κενά στις παροχές του ΥΠΑΙΘΑ, όπως οι επιμορφώσεις και η καθοδήγηση. Παρόμοιο εύρημα παρατηρήθηκε και από συμμετέχοντες στην έρευνα του Fehervari (2023), οι οποίοι/ες ωστόσο υποστήριζαν ότι ως σχολική μονάδα μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά Ρομά. Σχετικά με τη συμβολή του ΥΠΑΙΘΑ, αναφέρθηκε η θεσμοθέτηση των ΖΕΠ, ενώ μεμονωμένα έγινε αναφορά στην κάρτα φοίτησης ως συμβολή της πολιτείας και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ένταξη των παιδιών Ρομά.

Η κάρτα επιδιώκει να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκύπτουν από τις μετακινήσεις ορισμένων οικογενειών (Χάιτα, 2021). Ωστόσο, η διακοπτόμενη και μη τυπική φοίτηση των παιδιών Ρομά δυσχεραίνει την ένταξή τους στην σχολική κοινότητα (Δαρόπουλος & Σδρόλιας, 2021· Πανταζής & Μαυρούλη, 2011). Σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν με προσωπικές τους πρωτοβουλίες να ενισχύσουν τη φοίτηση των παιδιών Ρομά, καθώς συχνά παραμένουν στο σπίτι για φύλαξη αδελφών ή εργασία, ανεξαρτήτως μετακίνησης της οικογένειας.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία με γονείς Ρομά, κάτι που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μέσω συνεργασιών με φορείς και συλλόγους. Αυτή η μη επαρκής συνεργασία με ορισμένους γονείς εντοπίζεται και στην έρευνα των Δαρόπουλος και Σδρόλιας (2021). Το χάσμα με τις οικογένειες Ρομά αποδίδεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφενός λόγω της υιοθέτησης της κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας και αφετέρου λόγω μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με αφομοιωτικές τάσεις (Tourtoutas, 2016· Χατζησαββίδης, 1999), καθώς και σε αρνητική στάση ορισμένων γονέων Ρομά (Hegedus, 1998 από Kassis, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής (Πνευματικός, Γκέκα & Διβανέ, 2020).

## 8. Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε σημαντικές ελλείψεις στις παροχές του ΥΠΑΙΘΑ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό επιφανειακό και επισημαίνουν τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά, οι οποίες εμποδίζουν την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Αν και αναγνωρίζουν τη σημασία των ΖΕΠ, υπογραμμίζουν τα αργά αντανακλαστικά του ΥΠΑΙΘΑ και τη μη επάρκειατουπαρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ατομικά και συλλογικά, βασιζόμενοι στο ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, χωρίς κρατική αναγνώριση.

## Βιβλιογραφία

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.

Δαρόπουλος, Α., & Σδρόλιας, Κ. (2021). Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Θ. Θάνος & Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*, 98-115. Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέρασμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.),

*Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*, 199-223. Κριτική.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*, 241-272. Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος, Μ. Παυλή-Κορρέ, & Χρ. Τουρτούρας (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, 742-809. Gutenberg.

Πολυχρόνη, Ε., & Ράλλη, Π. (2013). Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο Λ. Φλουρής (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*, 223-241. ΕΚΠΑ -Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και σχολικές επιδόσεις*. Πεδίο.

Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο: Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15*(60). https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2011.307

Πνευματικός, Δ., Γκέκα, Μ., & Διβανέ, Μ. (2020). Does self-categorization process in Roma children explain their difficulties at school? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 20*(2), 194–209. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23537

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, 20-67. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Σιούλα, Β. (2021). Η υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η αποτίναξη των θεσμικών ευθυνών. Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Ά. Δούβαλη, Δ. Δημητρίου, Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Ετερότητα και εκπαίδευση: Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο*, 205-215. ΜΕΚΘΕΜΕ.

Σκούρτου, Ε. (2016). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, 97-113. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Σκούτζου, Ε., Μακρογιάννη, Τ., & Γράψας, Λ. (2020). Ένταξη παιδιών Ρομά και ανάπτυξη συνευθύνης: Προτείνοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, 155-163. Gutenberg.

Τσούρης, Ν. (2021). Εκπαίδευση και κοινωνικά στερεότυπα: Η εικόνα των Ρομά σε παιδικό περιοδικό των αρχών του 20ού αιώνα. Στο Θ. Θάνος & Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*, 135-148. Gutenberg.

Χάιτα, Μ. (2021). Κουλτούρα, εκπαίδευση και παιδική εργασία: Η περίπτωση των Ρομά της Ελλάδας. Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Ά. Δούβαλη, Δ. Δημητρίου, Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Ετερότητα και εκπαίδευση: Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο*, 216-227. ΜΕΚΘΕΜΕ.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Από το σχολείο στο πανεπιστήμιο: Οι πηγές της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Κωνσταντίνου, & Πλειός, Α. (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση,* 551-565. Ελληνικά Γράμματα.

Fehervari, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education, 17*(3), 253-264. https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 451-465. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

Kassis, D. (2020). Underachievement of Roma children in Greece. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, & P. P. Trifonas (Eds.), *Language diversity in Greece: Local challenges with international implications*, 183-194. Springer.

Tourtouras, C. (2016). The school career and the educational exclusion of the Roma children in Greece. *Journal of Sociological Research, 7*(1), 10-32. https://doi.org/10.5296/jsr.v7i1.8964

**Πηγές από το Διαδίκτυο**

Ειδική Γραμματεία Κοινωνικής Ένταξης των Ρομά. (2022). *Πρόγραμμα "Rights, Equality & Citizenship (REC) 2014-2020" και ROMplat.* https://egroma.gov.gr/ellhnikh-nomothesia/

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2024). *Προσφυγικό και Εκπαίδευση.* https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m

# ΕΝΟΤΗΤΑ 6

## Διαπολιτισμικές και Μετα-αποικιακές θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές

# Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων: Παράγοντες ανθεκτικότητας και προοπτικές βελτίωσης

**Νικόλαος Βουδρισλής,**
*Π.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης, nvoudris@gmail.com*
**Μαρία Αυγερινού,**
*εκπαιδευτικός, mavger2@gmail.com*

## Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αναδεικνύεται στις μέρες μας ως ένα σημαντικό ζήτημα, λόγω της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σύγχρονων κοινωνιών καθώς και της έντασης των προσφυγικών ροών προς την ΕΕ. Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της κοινωνικής και ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων που διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας της Θεσσαλονίκης, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στις προκλήσεις πρόσβασης και στους θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξή τους. Μέσα από ποιοτική προσέγγιση και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές, στελέχη ΜΚΟ και φορείς, αναδείχθηκαν βασικοί παράγοντες ενίσχυσης της ανθεκτικότητας, όπως η δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, η ψυχοκοινωνική φροντίδα, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη θετικής προοπτικής ζωής. Παράλληλα, καταγράφονται προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούν τη σταθερότητα των δομών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με κοινότητες και τη θεσμοθέτηση ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Η εκπαίδευση, πέρα από γνωστική διαδικασία, αναδεικνύεται ως μηχανισμός ελπίδας, ασφάλειας και κοινωνικής συνοχής, ικανός να μετατρέψει την εμπειρία του εκτοπισμού σε ευκαιρία προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανθεκτικότητα.*

## 1. Εισαγωγή

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών, ως συνέπεια πολεμικών συγκρούσεων, διώξεων και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, συνιστά μία από τις σημαντικότερες ανθρωπιστικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Σε παγκόσμιο επίπεδο, περισσότεροι από 14 εκατομμύρια ανήλικοι ζουν υπό καθεστώς προσφυγιάς, ενώ περίπου οι μισοί εξ αυτών στερούνται πρόσβασης στην εκπαίδευση (UNHCR, 2024). Η εκπαίδευση αναδεικνύεται, συνεπώς, σε καθοριστικό παράγοντα προστασίας, σταθερότητας και ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης, παρέχοντας στα παιδιά πρόσφυγες όχι μόνο γνώσεις, αλλά και ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον κοινωνικής ένταξης (Dryden-Peterson, 2015), μέσα στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες, να επεξεργαστούν τα τραύματα του εκτοπισμού και να οραματιστούν ένα καλύτερο μέλλον (Ζάγκος κ.α., 2019).

Η Ελλάδα, ως χώρα πρώτης υποδοχής και διέλευσης, βρέθηκε τα τελευταία χρόνια αντιμέτωπη με ένα ιδιαίτερα αυξημένο κύμα προσφύγων και μεταναστών, προερχόμενων κυρίως από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί βασικό μηχανισμό κοινωνικής ένταξης και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Η ετερογένεια αυτή αφορά όχι μόνο το μέγεθος και τη σύνθεση του πληθυσμού, αλλά και τα πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Ζάγκος κ.ά., 2019). Παρά τις προκλήσεις που προκύπτουν από το μεταβατικό και συχνά αβέβαιο καθεστώς διαβίωσης των προσφύγων, η εκπαίδευση παραμένει ο βασικός μοχλός για την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών, είτε διαμένουν σε αστικά περιβάλλοντα είτε σε Δομές Φιλοξενίας.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας του Νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η συμμετοχή στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση, καθώς και οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και της αποτελεσματικότητάς της, στην καταγραφή των εμποδίων πρόσβασης στην εκπαίδευση, καθώς και στην αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανθεκτικότητα των παιδιών προσφύγων. Παράλληλα, επιδιώκει να αναδείξει τους κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη και να διατυπώσει προτάσεις πολιτικής για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών.

Με βάση τους ανωτέρω στόχους, η μελέτη διερευνά ερωτήματα που αφορούν: την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα εμπόδια και τις προκλήσεις πρόσβασης, τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού κλίματος, τους κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες που διευκολύνουν ή αποτρέπουν την ένταξη, καθώς και τις δυνατότητες βελτίωσης της πολιτικής και της εκπαιδευτικής πρακτικής για την ουσιαστική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ανάλυση των ανωτέρω ζητημάτων καθιστά αναγκαία τη θεμελίωση της μελέτης σε θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις έννοιες της ανθεκτικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης, προκειμένου να κατανοηθούν σε βάθος οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική και κοινωνική τους εμπειρία.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της ανθεκτικότητας έχει εξελιχθεί από τα πρώτα της βήματα στην οικολογία, όπου ο Holling (1973) την όρισε ως την ικανότητα των οικοσυστημάτων να διατηρούν τη λειτουργικότητά τους παρά τις διαταραχές, σε μια πολυδιάστατη έννοια που διαπερνά πολλές επιστήμες και αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων και των κοινωνιών να προσαρμόζονται και να ανακάμπτουν από αντιξοότητες (Διμέλλη, 2023). Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2017) ορίζει την ανθεκτικότητα ως τη δυνατότητα ατόμων, κοινοτήτων και συστημάτων να αποτρέπουν, να απορροφούν και να ανακάμπτουν από σοκ, διατηρώντας παράλληλα τις λειτουργίες τους και προωθώντας βιώσιμη ανάπτυξη και ανθρώπινα δικαιώματα.

Η κοινωνική ανθεκτικότητα αφορά την ικανότητα των κοινωνιών να ανταπεξέρχονται και να προσαρμόζονται σε κρίσεις, αξιοποιώντας κοινωνικούς, πολιτισμικούς και υλικούς πόρους (Adger, 2000, Ungar, 2008). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που συνδυάζει την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα αντιμετώπισης κρίσεων και τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας (Norris et al., 2008, Lorenz, 2010). Η ψυχική ανθεκτικότητα εστιάζει στην ατομική ικανότητα να διατηρείται η ψυχική ισορροπία παρά τις δυσκολίες και να αξιοποιούνται ατομικά και περιβαλλοντικά αποθέματα για τη διαχείριση των προκλήσεων (Luthar et al., 2000, Ginsburg & Jablow, 2014, Yates et al., 2003).

Στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, η ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται στην ικανότητα προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες, αλλά συνιστά μια ενεργητική διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης τραυμάτων και διαμόρφωσης θετικής προοπτικής για το μέλλον (Dryden-Peterson, 2015, Ζάγκος κ.ά., 2019). Η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο ενίσχυσης αυτής της ανθεκτικότητας, προάγοντας τη συμμετοχή, την αίσθηση του ανήκειν και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το σχολείο, μέσα από την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενισχύει την ψυχοκοινωνική σταθερότητα, προάγει τη θετική ταυτότητα των μαθητών και συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη (Masten, 2014, Rutter, 2012, Berry, 2005).

## 3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο την κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και της υποστήριξης της κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων. Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει τη διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στο φυσικό τους πλαίσιο (Denzin & Lincoln, 2018), δίνοντας έμφαση στα νοήματα που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές τους και στο σχολικό περιβάλλον. Επιλέχθηκε η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς παρέχουν ευελιξία και διευκολύνουν την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, ενώ επιτρέπουν την προσαρμογή των ερωτήσεων ανάλογα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009, Patton, 2015). Η θεματική ανάλυση αποτέλεσε την τεχνική ανάλυσης των δεδομένων, επιτρέποντας την αναγνώριση και οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006, Clarke et al., 2015).

### 3.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος του 2024 - Φεβρουάριος του 2025, στο Νομό Θεσσαλονίκης, σε τρεις Δομές Φιλοξενίας προσφύγων, που παρέχουν προσωρινή στέγαση σε αιτούντες άσυλο. Συγκεκριμένα:

Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης και Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΚΥΤ & ΕΔΠΦΑΑ) **Διαβατών**, όπου διέμεναν 700 άτομα από τα οποία τα 142 παιδιά.

Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (Ε.Δ.Π.Φ.Α.Α.) **Λαγκαδικίων**, όπου διέμεναν 380 άτομα, ενώ τα παιδιά ήταν 180.

Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (Ε.Δ.Π.Φ.Α.Α.) **Βαγιοχωρίου** όπου διέμεναν 450 άτομα, ενώ τα παιδιά ήταν 185.

Οι συνεντεύξεις επικεντρώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις διδακτικές πρακτικές, την υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με γονείς και σχολική κοινότητα, καθώς και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

### 3.2 Συμμετέχοντες

Η σκόπιμη δειγματοληψία επέτρεψε την επιλογή 22 συμμετεχόντων με εξειδικευμένη γνώση στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, από διαφορετικούς ρόλους: εκπαιδευτικοί γενικής τάξης, τάξεων υποδοχής και ΔΥΕΠ, διευθυντές σχολικών μονάδων, διοικητικό προσωπικό Υπουργείου Παιδείας, συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων, διοικητές δομών φιλοξενίας, και στελέχη ΜΚΟ και διεθνών οργανισμών. Το δείγμα περιλάμβανε 16 γυναίκες και 6 άνδρες, όλοι απόφοιτοι ΑΕΙ. Η επιλογή «ειδήμονων» επέτρεψε τη συγκέντρωση πλούσιων και ουσιαστικών πληροφοριών για τις προκλήσεις και τις στρατηγικές ένταξης των παιδιών προσφύγων (Patton, 2015, Creswell & Poth, 2018).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Σεπτέμβριο 2024 έως τον Φεβρουάριο 2025, κυρίως δια ζώσης, ενώ τρεις διεξήχθησαν μέσω τηλεδιάσκεψης.

### 3.3 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, σύμφωνα με τη μέθοδο των έξι σταδίων των Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλάμβανε την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίηση μονάδων νοήματος, την αναζήτηση πιθανών θεματικών ενοτήτων, την επανεξέταση και βελτίωση των θεμάτων, τον καθορισμό σαφών ονομάτων για κάθε θεματική ενότητα και τη σύνταξη της τελικής αναφοράς (Guest, Macqueen & Namey, 2012).

Η θεματική ανάλυση επέτρεψε την ανάδειξη των κύριων μοτίβων και τη συστηματική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων. Παράλληλα, η μέθοδος υποστήριξε τη σύνδεση των ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006, Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

## 4. Παράγοντες ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων

Η ανθεκτικότητα των παιδιών προσφύγων αποτελεί σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται από το σύνολο των εμπειριών τους, το υποστηρικτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται και τις ευκαιρίες που τους προσφέρει το σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση, ως βασικός πυλώνας κοινωνικής ένταξης, λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στις επιπτώσεις του τραύματος, της απώλειας και της αβεβαιότητας, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη θετική προσαρμογή των παιδιών (Masten, 2014).

### 4.1 Θετική σχολική εμπειρία και υποστηρικτικό περιβάλλον

Το σχολείο λειτουργεί ως βασικός χώρος ασφάλειας και σταθερότητας, αντισταθμίζοντας την αβεβαιότητα που βιώνουν τα παιδιά στις προσωρινές δομές φιλοξενίας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι το σχολείο «*τα βοηθά να ξεχάσουν ό,τι έζησαν και να ξεκινήσουν από την αρχή*». Η θετική σχολική εμπειρία ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή των παιδιών. Όπως τόνισε δασκάλα Τ.Υ.: «*Πρέπει να τους δώσουμε ένα νόημα στη ζωή τους, έναν σκοπό. Να καταλάβουν ότι το σχολείο είναι πολύ σημαντικό για να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους.*».

Η δημιουργία ενός ασφαλούς, χαρούμενου και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, αποτελεί θεμελιώδη όρο της ανθεκτικότητας. Όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός, «*Το σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους*». Επιπλέον, η συμμετοχή σε ομαδικές, καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες – όπως θέατρο, μουσική ή ζωγραφική – προάγει την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική αποφόρτιση, κάτι που επιβεβαιώνεται από εκπαιδευτικό της ΔΥΕΠ: «*Η συνύπαρξη με τους συνομηλίκους τους και η συντροφικότητα τα ενδυνάμωνε και τους έδινε δύναμη να συνεχίσουν το ταξίδι τους*».

### 4.2 Ψυχοκοινωνική υποστήριξη

Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας ενίσχυσης της ανθεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τα παιδιά με κατανόηση, ενσυναίσθηση και αποδοχή συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη συναισθηματικής σταθερότητας και εμπιστοσύνης. Όπως χαρακτηριστικά σημείωσε μία δασκάλα Τ.Υ., «*τα παιδιά αυτά χρειάζονται αγάπη και αποδοχή. Είναι σημαντικό να τα κάνουμε να αισθανθούν ασφάλεια και σιγουριά*».

Μέσα από τη συμβουλευτική και την ομαδική εργασία, ενισχύονται οι μηχανισμοί αντιμετώπισης και προάγεται η θετική προσαρμογή. Μία δασκάλα ΔΥΕΠ περιέγραψε χαρακτηριστικά: «*Βοηθάμε την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους*».

Η αναγνώριση των συναισθημάτων και η αποδοχή τους στο σχολικό πλαίσιο επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται ορατά και να ανακτούν τον έλεγχο της ζωής τους, ενώ η σχολική κοινότητα λειτουργεί ως ασφαλές δίκτυο υποστήριξης.

### 4.3 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και σχολική κουλτούρα

Η ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αποτελεί ουσιώδη παράγοντα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας. Όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αντιμετωπίζεται ως αξία και όχι ως πρόβλημα, τα παιδιά πρόσφυγες αισθάνονται αποδοχή, σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δράσεις που αναδεικνύουν τον πολιτισμό των μαθητών, όπως σχολικές γιορτές ή εκδηλώσεις, που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τη σύνδεσή τους με την ομάδα: «*Πρέπει να γίνονται κοινές δράσεις που θα αναδεικνύουν τον πολιτισμό τους. Να τους δοθεί η δυνατότητα να χορέψουν, να τραγουδήσουν κάτι από την πατρίδα τους*».

Η εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, όπως η εκμάθηση λέξεων στη μητρική γλώσσα των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, λειτουργεί συμβολικά και συναισθηματικά ενισχυτικά. Όπως επισημαίνεται, «*πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μάθουν τη γλώσσα των παιδιών ή κάποιες φράσεις. Αυτό και μόνο δίνει χαρά στα παιδιά, φωτίζει τα πρόσωπά τους*». Η αναγνώριση της πο-

λιτισμικής ταυτότητας και η ενεργός συμμετοχή τους στη σχολική ζωή δημιουργούν συνθήκες συμπερίληψης και ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανθεκτικότητα.

### 4.4 Ατομικά χαρακτηριστικά και θετική προοπτική

Η ανθεκτικότητα δεν αφορά μόνο τα εξωτερικά υποστηρικτικά δίκτυα, αλλά και τις ατομικές ψυχολογικές δυνάμεις των παιδιών, όπως η ευελιξία, η επιμονή και η ικανότητα να διατηρούν την ελπίδα. Η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών, παρέχοντας εμπειρίες επιτυχίας και ενδυνάμωσης.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά *«αποκτούν αυτοπεποίθηση, μιλούν την ελληνική γλώσσα, κοινωνικοποιούνται και αλλάζει η συμπεριφορά τους»*, ενώ άλλοι παρατηρούν πως *«αρχικά ήταν απομονωμένα, όμως πλέον σηκώνουν το χέρι τους και εκδηλώνουν την επιθυμία να παρακολουθούν το σχολείο»*.

Η σταδιακή πρόοδος στη γλώσσα και στη μάθηση συνοδεύεται από ψυχολογική ενδυνάμωση, καθώς τα παιδιά αισθάνονται ότι «τα καταφέρνουν» και αρχίζουν να ονειρεύονται ξανά το μέλλον τους. Όπως σημείωσε μέλος Μ.Κ.Ο., *«εκεί που ήταν κλειστά και τραυματισμένα, άρχισαν να ανοίγονται και να αγαπούν το σχολείο, άρχισαν να κάνουν όνειρα για το μέλλον τους»*. Η ελπίδα και η θετική προοπτική αποτελούν, επομένως, βασικούς μηχανισμούς ψυχολογικής ανθεκτικότητας, οι οποίοι ενισχύονται μέσα από τη σχολική εμπειρία και τη σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, η ανθεκτικότητα των παιδιών προσφύγων ενισχύεται μέσα από ένα πλέγμα παραγόντων: τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, την παροχή ψυχοκοινωνικής φροντίδας, την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας και την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης. Το σχολείο, ως κοινότητα μάθησης και φροντίδας, μπορεί να μετατραπεί σε πεδίο ελπίδας και αποκατάστασης, προσφέροντας στα παιδιά πρόσφυγες τα εφόδια για να μετατρέψουν τις εμπειρίες απώλειας σε εμπειρίες ανάπτυξης και προοπτικής.

## 5. Προοπτικές βελτίωσης της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων

Η ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου πολιτικών, πρακτικών και ενεργειών που θα στοχεύουν τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ένταξη συνδέεται με τη σταθερότητα των εκπαιδευτικών δομών, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και τη συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες και οργανισμούς.

### 5.1 Ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών

Η ενίσχυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) αποτελεί πρωταρχική ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι η σταθερότητα του προσωπικού είναι κρίσιμη: *«Χρειάζεται γρήγορη και κανονική στελέχωση των Τ.Υ. και Δ.Υ.Ε.Π. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πλήρους ωραρίου και όχι μειωμένου γιατί συχνά παραιτούνται και μένουν κενές οι θέσεις για μήνες»*.

Η έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών, η επάρκεια σε διδακτικό προσωπικό και η ενίσχυση των υποδομών διασφαλίζουν τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, προσαρμοσμένων στις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των παιδιών, μπορεί να υποστηρίξει την ουσιαστική συμμετοχή τους στη μάθηση. Η εκμάθηση της

ελληνικής γλώσσας παραμένει καθοριστικός παράγοντας για την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα, καθώς, όπως επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός, *«όταν αποκτήσουν ένα καλό επίπεδο γλώσσας, η ένταξη και η κοινωνικοποίησή τους γίνονται πολύ πιο εύκολες»*.

Επιπλέον, η φοίτηση στα πρωινά τμήματα Ζ.Ε.Π. διευκολύνει τη γλωσσική και κοινωνική αλληλεπίδραση περισσότερο από τις απογευματινές Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες ενδέχεται να ενισχύουν την απομόνωση. Η αναθεώρηση του τρόπου λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π., σε συνδυασμό με τη μεταφορά των μαθητών σε κανονικά σχολικά πλαίσια, μπορεί να προωθήσει την κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν.

## 5.2 Επιμόρφωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών

Η διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων απαιτεί εκπαιδευτικούς με υψηλό βαθμό παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής επάρκειας. Η επιμόρφωση στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης είναι απαραίτητη. Όπως επισημάνθηκε σε συνέντευξη, *«για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων απαιτείται επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλαγή νοοτροπίας και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή»*.

Επιπλέον, η θεσμοθέτηση εποπτείας και συμβουλευτικής υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανθεκτικότητα και να προλάβει φαινόμενα κόπωσης, ιδιαίτερα σε συνθήκες ψυχολογικά απαιτητικές. Η συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς στο σχολικό πλαίσιο θα προσφέρει σταθερή καθοδήγηση και στήριξη στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

## 5.3 Συνεργασία με κοινότητες και ΜΚΟ

Η διασύνδεση του σχολείου με τις τοπικές κοινότητες, τις ΜΚΟ και τους διεθνείς οργανισμούς ενισχύει τη συνοχή και την κοινωνική στήριξη των προσφύγων μαθητών. Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός για τη διασύνδεση του σχολείου με την προσφυγική κοινότητα στους καταυλισμούς (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η παρουσία διερμηνέων και εξειδικευμένων επαγγελματιών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) συμβάλλει στην ομαλή επικοινωνία και στη στήριξη τόσο των παιδιών όσο και των γονέων.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων κοινοτικής συμμετοχής, που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση προσφυγικών και τοπικών πληθυσμών, μπορεί να περιορίσει την απομόνωση και να ενισχύσει τη συλλογική ανθεκτικότητα. Το σχολείο, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, μπορεί να διαδραματίσει ρόλο καταλύτη στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων και κοινοτικών δικτύων υποστήριξης.

## 5.4 Ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ανθεκτικότητα

Η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης αποτελεί κρίσιμο πυλώνα για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών προσφύγων. Η έλλειψη επαρκών υπηρεσιών ψυχικής υγείας και η περιορισμένη πρόσβαση σε επαγγελματίες ψυχολόγους δυσχεραίνουν την προσαρμογή και ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Η δημιουργία μόνιμων δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα σχολεία και στις δομές φιλοξενίας είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της ψυχικής ευημερίας των μαθητών.

## 6. Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί μια πολυδιάστατη και απαιτητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει συνεχή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Πέρα από τη γνωστική διάσταση, η εκπαίδευση λειτουργεί ως πλαίσιο ψυχοκοινωνικής στήριξης, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια ανθεκτικότητας απέναντι στις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες είναι πολυεπίπεδες, καθώς συνδέονται με γλωσσικά, ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια. Η ανθεκτικότητά τους ενισχύεται μέσα από υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα, θετικές εμπειρίες μάθησης και στοχευμένες πολιτικές ένταξης, που αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα δικαιώματά τους.

Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενίσχυσης των υποστηρικτικών δομών και διασφάλισης ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη και την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες δεν αποτελεί απλώς εκπαιδευτική προτεραιότητα, αλλά και κοινωνική ευθύνη, η οποία απαιτεί συντονισμένες δράσεις του κράτους, των σχολικών κοινοτήτων και της κοινωνίας των πολιτών.

Μέσα από αυτές τις προσπάθειες μπορεί να οικοδομηθεί ένα δικαιότερο, συμπεριληπτικό και ανθεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ικανό να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης για όλα τα παιδιά.

## Βιβλιογραφία

Διμέλλη, Α. (2023). *Σχεδιασμός Ανθεκτικών Πόλεων*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-177

Ζάγκος, Χ. Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: ΑΔΕΔΥ/Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: Are they related? *Progress in Human Geography, 24*(3), 347–364. https://doi.org/10.1191/030913200701540465

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697–712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Braun V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(1), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., pp. 222–244). London: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (*4th ed.*). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Dryden-Peterson, S. (2015). The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of

First Asylum. *Migration Policy Institute*.

Ginsburg, G. S., & Jablow, M. M. (2014). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings*. American Academy of Pediatrics.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics, 4*, 1–23. https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Lorenz, D. F. (2010). Community resilience: A basic concept for disaster policy. *Disaster Prevention and Management, 19*(4), 507–520. https://doi.org/10.1108/09653561011070337

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.

Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1), 127-150.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rutter, M. (2012). *Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17.

UNHCR (2017). *Resilience and self-reliance from a protection and solutions perspective*. https://www.unhcr.org/media/resilience-and-self-reliance-protection-and-solutions-perspective

UNHCR. (2024). *Refugee education: Five years on from the launch of the 2030 refugee education strategy.* United Nations High Commissioner for Refugees. https://www.unhcr.org

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. *Handbook of Resilience in Children*, 243–266.

# Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία αξιών: Η περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης

**Ελένη Μακέδου,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, emakedou@gmail.com*
**Δημήτριος Ζάχος,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, dimzachos@eled.auth.gr*

## Περίληψη

Στην εργασία μας αυτή εστιάζουμε στις αξίες στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται και προωθούν τις διαπολιτισμικές αξίες. Στο πρώτο μέρος επιχειρούμε να διερευνήσουμε κριτικά το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση. Αφετηρία μας αποτελεί το ερώτημα που αφορά στο ποιες αξίες θα πρέπει να προωθούν τα σχολεία και ποιοι/ές αποφασίζουν γι' αυτές. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησής μας συμπεριλαμβάνουμε τη θέση των αξιών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια αξιών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον ρόλο των αξιών στην εκπαίδευση, πώς αντιμετωπίζουν φαινόμενα ανισοτήτων, ρατσισμού και στερεοτύπων, ποιες αξίες θεωρούν σημαντικές, πώς αξιολογούν την επάρκεια της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα αξιών και διαπολιτισμικότητας και με ποιους τρόπους εντάσσουν τις διαπολιτισμικές αξίες στην καθημερινή σχολική πρακτική. Τα αποτελέσματα δείχνουν την σημαντική θέση που θα πρέπει να έχουν οι αξίες στην εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη να ενισχυθεί η επιμόρφωσή τους έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Διδασκαλία αξιών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

## 1. Εισαγωγή

Σε περιόδους οικονομικών κρίσεων και αλλαγών, όπως αυτές που λαμβάνουν χώρα κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι κοινωνικές αξίες και οι κανόνες αμφισβητούνται και μεταβάλλονται. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον δοκιμάζονται και βασικοί θεσμοί, όπως αυτός της εκπαίδευσης. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δέχονται κατηγορίες από διάφορους παράγοντες της δημόσιας ζωής για μια σειρά από ζητήματα που εκτείνονται από την οικονομική στασιμότητα μέχρι την έλλειψη ηθικών αρχών, κανόνων και αξιών.

Σ' ότι αφορά στο τελευταίο ζήτημα, αυτό της διδασκαλίας των αξιών, προκύπτουν -κατά τη γνώμη μας- δυσκολίες κατ' αρχήν από γεγονός ότι δεν συμφωνούμε όλες και όλοι σχετικά με το σύνολο των αξιών που θα πρέπει να διδάσκονται στα σχολεία, όπως και με τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίδεται σε κάθε μία από αυτές. Επιπρόσθετα, μια μερίδα από όσους και όσες ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητριών, όπως και της «κουλτούρας» της διεκδίκησης ανησυχούν μήπως η διδασκαλία των αξιών μεταβληθεί σε κατήχηση και κατά συνέπεια προωθεί τη συμμόρφωση και την υποταγή. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία των αξιών είναι ένα πολιτικό ζήτημα, το οποίο μπορεί να προκαλέσει οξύτατες διαμάχες.

### 1.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική, όπως η αντιρατσιστική και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και επιδιώκει να μετασχηματίσει την εκπαίδευση προς μια κατεύθυνση κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Όλες οι προαναφερθείσες επιστημονικές κατευθύνσεις, όπως και οι αντίστοιχες και σε ένα βαθμό κοινές εκπαιδευτικές τους πρακτικές, υποστηρίζουν μια σειρά από αλλαγές στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων όλων των βαθμίδων, στις διδακτικές τεχνικές και στις καθημερινές πρακτικές.

Σ' ότι αφορά ειδικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη (στο εξής ΔΕΚΔ), αυτή είναι ένα πλαίσιο ή ένα σύνολο βασικών παραδοχών, αξιών, αντιλήψεων και μεθόδων που έχει ως στόχο να αμφισβητήσει τις κοινωνικές ανισότητες, να προωθήσει τη δημοκρατική συμμετοχή, την κοινωνική ένταξη και μια καλύτερη κοινωνία. Η ΔΕΚΔ αμφισβητεί την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι ικανότητες των μαθητριών και των μαθητών καθορίζονται από την κοινωνική τους τάξη, τη «φυλή», την εθνική, εθνοτική, πολιτισμική, θρησκευτική ή γλωσσική ομάδα από την οποία προέρχονται το φύλο ή τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύει να προωθήσει την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη και να καλλιεργήσει την αλληλεγγύη, την ομαδικότητα και το σεβασμό όλων των μαθητών και όλων των μαθητριών και όλων των ανθρώπων, όπως και το σεβασμό για το περιβάλλον.

### 1.2 Οι αξίες στην εκπαίδευση

Σε κάθε κοινωνία η θεσμοθετημένη εκπαίδευση καλείται να μεταβιβάσει στους/στις νέους/νέες την ηθική, τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπά της. Ποια ηθική, ποιων αξίες, κανόνες και πρότυπα όμως θα πρέπει να προωθεί η εκπαίδευση είναι ένα ερώτημα στο οποίο η απάντηση εξαρτάται από τις ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες. Η συγκεκριμένη προβληματική όμως φανερώνει -ξεκάθαρα για μας- ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, αφού στις διαδικασίες της εμπεριέχεται η μετάδοση, η διαπραγμάτευση, αλλά και η αμφισβήτηση των αξιών.

Οι αξίες είναι επιθυμητοί στόχοι, που διαφέρουν ως προς τη σημασία τους και λειτουργούν ως

καθοδηγητικές αρχές στη ζωή των ανθρώπων (Schwartz, 1992). Οι αξίες δεν είναι κοινές μεταξύ όλων των μελών μιας ομάδας, γιατί σχετίζονται με ζητήματα όπως οι οικονομικές ανισότητες, η ανισοκατανομή της δύναμης / εξουσίας, η κοινωνική αλλαγή και ο ρόλος του ατόμου και της ομάδας.

Οι αξίες στην εκπαίδευση επηρεάζουν και επηρεάζονται από το σκοπό της και ιδιαίτερα από το είδος των ανθρώπων που αυτή επιδιώκει να διαμορφώσει. Γι' αυτό και επηρεάζουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις πολιτικές και δράσεις των σχολείων, τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο μικρόκοσμο του σχολείου.

Τονίζουμε ότι οι αξίες στην εκπαίδευση προωθούνται μέσω τόσο του φανερού, όσο και μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Για παράδειγμα, η υπακοή και η συμμόρφωση μπορεί να προωθούνται μέσω των πρακτικών των εκπαιδευτικών στα ζητήματα της πειθαρχίας (Ζάχος, 2020) ακόμα και όταν δεν αποτελούν μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών. Αντίθετα, σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που προωθεί τις ιεραρχικές σχέσεις, την υποταγή και συμμόρφωση και υποταγή στις επιταγές της εξουσίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιτάξουν την κριτική θεώρηση των επίμαχών του σημείων, καθώς και τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής τάξης και του σχολείου.

Για να πετύχουν οποιεσδήποτε αλλαγές στην εκπαίδευση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός, αφού αυτές/αυτοί καλούνται να υλοποιήσουν στην περίπτωσή μας μια διδασκαλία που θα προωθεί αξίες και θα προετοιμάζει όλους τους μαθητές για να αναπτυχθούν και να επιτύχουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό και οι εκ/κοι θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι τόσο σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, όσο και σε ζητήματα αξιών.

Όσες και όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ανταποκρίνονται θετικά και επιτελούν το έργο τους ενσωματώνοντας διαπολιτισμικές αξίες (Arsal, 2019). Όταν όμως αυτοί και αυτές (οι εκπαιδευτικοί) δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση, τότε μπορεί να μη διαθέτουν την απαραίτητη «διαπολιτισμική αυτοπεποίθηση» και να μην είναι πρόθυμες και πρόθυμοι να προσαρμόσουν τη διδασκαλίας τους (Rifqi et al., 2022). Έτσι, μπορεί να αντιμετωπίζουν το ζήτημα των αξιών με βάση μια εμπειρική, και όχι επιστημονική ή κριτική, θεώρηση, προσφεύγοντας στα προσωπικά τους βιώματα, με αποτέλεσμα να προωθούν, ενδεχομένως και χωρίς να το θέλουν, αξίες που δεν συμβάλλουν σε με μια γόνιμη για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διδασκαλία. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε ότι στην πράξη, η εκπαίδευση για τις αξίες συχνά ταυτίζεται με την πειθαρχία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, παραβλέποντας έτσι την πολυπλοκότητα των αξιών και τον ρόλο τους στη διαμόρφωση προσωπικότητας (Halstead & Taylor, 2000).

Σ' ότι αφορά στις μεθόδους, με τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν τις αξίες στην τάξη και στο σχολείο τους, αυτό μπορεί να γίνει με τον παραδοσιακό τρόπο της μετωπικής διδασκαλίας, αλλά και με συνεργατική μάθηση, σχέδια εργασίας (projects), παιχνίδια ρόλων (role playing), ηθικά διλήμματα και αφηγήσεις. Μια καλή πρακτική είναι η δημιουργία «δίκαιων κοινοτήτων» όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και διαχείριση των κανόνων και των διαφορών (Halstead & Taylor, 2000), γεγονός που βοηθάει στην εσωτερίκευσή τους (Thornberg, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται και προωθεί τις αξίες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, της συνεργατικότητας και της ανεκτικότητας στη διαφορά (Boghian, 2018· Panciuc, 2015). Η ισότητα αφορά την ίση μεταχείριση, τις ίσες ευκαιρίες και αποτελέσματα, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τη δίκαιη κατανομή πόρων και την ενίσχυση ιστορικά αδικημένων ομάδων (Bedeković, 2017). Η δημοκρατία προάγει

τη συμμετοχή και τον διάλογο, η αλληλεγγύη εκφράζει τη συλλογική ευθύνη και τη στήριξη, η συνεργατικότητα καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας και η ανεκτικότητα ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας (Fernández et al., 2014).

Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν αφηρημένες αρχές αλλά αναγκαιότητες σε μια εποχή όπου ενισχύονται τάσεις ατομικισμού, ξενοφοβίας και αμοραλισμού. Η συστηματική προώθησή τους συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και στην ανάπτυξη δημοκρατικών πολιτών, στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η ενσωμάτωσή τους στη σχολική ζωή όμως, θα πρέπει να διαπερνά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από το πρόγραμμα σπουδών μέχρι τις διδακτικές στρατηγικές και τη σχολική κουλτούρα (Suri & Chandra, 2021).

Η εισαγωγή των αξιών στη σχολική ζωή θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά και με κριτικό τρόπο, αφού αυτές (οι αξίες) δεν είναι στατικές ούτε δεδομένες αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες (Zajda & Daun, 2009). Γι' αυτό και υποστηρίζουμε την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση για τις αξίες θα πρέπει να αποτυπώνει την πραγματικότητα, τις κοινωνικές ανισότητες και την ανισοκατανομή της δύναμης / εξουσίας και να έχει ως βασική αρχή να καταστήσει τις μαθήτριες ικανές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να μπορούν να διαχειρίζονται τα ζητήματα που προκύπτουν από τη σύγκρουση των αξιών (Veugelers, 2000).

## 2. Μεθοδολογία

Για να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις πρακτικές των συμμετεχουσών/όντων σχετικά με την διδασκαλία των διαπολιτισμικών αξιών σχεδιάσαμε και επιτελέσαμε μια ποιοτική έρευνα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις, αλλά και τα νοήματα που οι άνθρωποι δίνουν στα κοινωνικά φαινόμενα. Για το λόγο αυτόν η μέθοδος συλλογής δεδομένων σ' αυτήν (στην ποιοτική έρευνα) πρέπει να είναι ευέλικτη, στοχευμένη και προσαρμοσμένη στον εκάστοτε πληθυσμό και περιβάλλον (Denzin & Lincoln, 2018). Η έρευνά μας ήταν μια Μελέτη Περίπτωσης, όπου περίπτωση είναι τα διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η βασική τεχνική της (της έρευνά μας) ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, για το λόγο ότι αυτή παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία τόσο στην ερευνήτρια όσο και στους συνεντευξιαζόμενους και τις συνεντευξιαζόμενες.

Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε έναν οδηγό δεκαεφτά ερωτήσεων, οι οποίες αναπροσαρμόζονταν ανάλογα με την περίσταση. Στην αρχή καλούσαμε τις συνεντευξιαζόμενες να μας δηλώσουν τα δημογραφικά του στοιχεία (φύλο, προϋπηρεσία τους, τα πιστοποιημένα εκπαιδευτικά τους προσόντα (πτυχία) και εμπειρία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα).

Πραγματοποιήσαμε την έρευνα πεδίου στο χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2024 – Μαρτίου 2025. Οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης και εξ΄ αποστάσεως, τις καταγράψαμε σε ηλεκτρονικά μέσα (μαγνητόφωνο, zoom), τις απομαγνητοφωνήσαμε και τις αποτυπώσαμε σε ηλεκτρονικό κειμενικό αρχείο και σε χαρτί.

Διενεργήσαμε την ανάλυση των δεδομένων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis) (Braun & Clarke, 2006), η οποία αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες και ευέλικτες μεθόδους ανάλυσης των ευρημάτων στην ποιοτική έρευνα και η οποία χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στις εκπαιδευτικές έρευνες, καθώς είναι αρκετά ευέλικτη (Kiger & Varpio, 2020).

### 2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνά μας πήραν μέρος 20 γυναίκες και 7 άντρες, οι οποίες/οι εργάζονται ή έχουν εργαστεί κατά την επαγγελματική τους πορεία σε κάποιο από τα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία

της Θεσσαλονίκης. Η προϋπηρεσία τους ποικίλλει από 1 έως 34 έτη (οι 10 από αυτούς/αυτές έχουν προϋπηρεσία από 3 έως 10 έτη, οι 4 από 11 έως 19 έτη, οι 10 από 20 έως 29 έτη και 3 είχαν από 30 έως 40 έτη). Σε ότι αφορά την εκπαίδευσή τους, όλες και όλοι είναι απόφοιτοι και απόφοιτες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ κάποιοι/κάποιες είναι απόφοιτοι/απόφοιτες Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι οποίες και οι οποίοι αργότερα εξομοίωσαν το πτυχίο τους με αυτό των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι 15 δηλώνουν πως είναι κάτοχοι τουλάχιστον ενός μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ δύο από αυτές/αυτούς έχουν εκπονήσει διδακτορική διατριβή. Σχεδόν όλοι και όλες, δηλαδή 26 στα 27 άτομα, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και επιμορφώσεις κατά την πορεία της καριέρας τους, αλλά μόνο οι 18 εξ αυτών δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση ή σεμινάριο σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος 25 στους 27 απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν έχουν εμπειρία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

## 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας το ρόλο των αξιών στην εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι για τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας οι διαπολιτισμικές αξίες;
3. Ποια είναι η εκτίμησή των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης /επιμόρφωσής τους πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διαπολιτισμικές αξίες;
4. Πώς προωθούν οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας τις διαπολιτισμικές αξίες στην καθημερινή τους σχολική πρακτική;

## 2.3 Τα δεδομένα της έρευνας

Από τη ανάλυση των δεδομένων της έρευνά μας και μετά τα έξι στάδια που συστήνουν οι Brown & Clark (2006) καταλήξαμε σε παρακάτω τέσσερα θέματα, τα οποία συνοψίζουν τους κωδικούς που φαίνεται να επαναλαμβάνονται με μεγάλη συχνότητα στις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στα τέσσερα παρακάτω θέματα:

## 3.1 Ο ρόλος των αξιών στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συγκλίνουν στο ότι οι αξίες αποτελούν βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, της κοινωνικής συμπεριφοράς και με την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας είναι ότι οι συμμετέχουσες/οντες σ' αυτή δεν προσλαμβάνουν την εκπαίδευση για τις αξίες ως τον πυρήνα του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, λειτουργώντας συνεργατικά και συμπληρωματικά με την οικογένεια: «*η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απλά παροχή γνώσης*» (Α.Ν., δασκάλα), αλλά «*ο πιο βασικός μας ρόλος... είναι οι αξίες, ακόμη κι αν δεν μάθουμε τα παιδιά γράμματα*» (Κ.Κ., δάσκαλος).Ένα μέρος των εκπαιδευτικών μας κάνει διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης και μόρφωσης: «*η εκπαίδευση μπορεί να έχει να κάνει με την αποκόμιση γνώσεων, αλλά η μόρφωση έχει να κάνει με τις αξίες*» (Ι.Χ. Δάσκαλος).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εκτιμούν ότι υπάρχει ευθεία σχέση μεταξύ της ηλικίας των μαθητριών και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης για τις αξίες: « *τα πρώτα σχολικά*

*χρόνια, οι αξίες καθορίζουν την ψυχοσύνθεση και την προσωπικότητα» των παιδιών, ενώ αργότερα οι αντιλήψεις παγιώνονται και η αλλαγή τους καθίσταται δυσχερέστερη*» (Β.Κ. Δασκάλα). Το αντίστροφο συμβαίνει κατά τα τελευταία χρόνια της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό, γεγονός που αποδίδουν σε εξωσχολικούς παράγοντες: «*όσο πάει... είναι πολύ δύσκολο να δουλέψουμε με τα παιδιά, γιατί δεν υπάρχουν αξίες από το σπίτι*» (Κ.Σ. Δασκάλα).

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνά μας θεωρούν ακόμη ότι η σχολική τάξη είναι μια «μικρογραφία της κοινωνίας», η οποία όμως μπορεί να παράσχει εφόδια στις/στους μαθήτριες/ές έτσι ώστε να υπερβούν αποκλεισμούς και να επιτύχουν κοινωνική ανοδικότατα «*Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανέβουν σκαλοπάτια.*» (Π.Ν. Δάσκαλος)

Προϋπόθεση όμως αποτελεί η συνδρομή του κράτους, η οποία όμως δεν είναι αυτή που χρειάζεται και αυτή που θα ήθελαν: «*Δεν μας βοηθάει απαραίτητα το κράτος στην διαδικασία αυτή, καθώς οι ελλείψεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε ειδικά καταρτισμένα στελέχη είναι εμφανής*» (Σ.Π. Δασκάλα).

## 3.2 Διαπολιτισμικές αξίες

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι οι βασικές διαπολιτισμικές αξίες είναι ο σεβασμός και ιδιαίτερα στη διαφορετικότητα και η ανοχή και αποδοχή της διαφοράς: «*Ο σεβασμός, παλεύω για τον σεβασμό γιατί δυστυχώς, δεν διδάσκονται τόσο πολύ αξίες στις σημερινές οικογένειες .... δεν υπάρχουν αξίες από το σπίτι*» (Μ.Γ Δασκάλα).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εκτιμούν ότι ο σεβασμός είναι μια «πολυ-επίπεδη» θεμελιακή αξία και προϋπόθεση για την καλλιέργεια άλλων αξιών όπως η ασφάλεια, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η πολυπολιτισμικότητα: «*αν δεν ξεκινήσουμε από τον σεβασμό δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στις επόμενες αξίες*» (Ι.Λ., Δάσκαλος).

Όταν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας κλήθηκαν να ιεραρχήσουν έξι βασικές διαπολιτισμικές αξίες, αυτές που δήλωσαν ήταν: ισότητα, αλληλεγγύη, ομαδικότητα συνεργατικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, ανοχή στην διαφορά, δημοκρατία.

Τονίζουμε την χαμηλή θέση στην κατάταξη της δημοκρατίας στο σχολείο, η οποία φαίνεται ότι προκύπτει από την δυσκολία των εκ/κων την εντάξουν στο σχολείο: «*Η δημοκρατία δεν μπορεί εύκολα να καλλιεργηθεί στο σχολείο, αποτελεί ένα ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα που αφορά άλλες φάσεις της ζωής των μαθητών*» (Μ.Δ. Δάσκαλος) και «*η δημοκρατία τελευταία γιατί αν έχουμε καταφέρει να προωθήσουμε και να εφαρμόσουμε την ισότητα, την αλληλεγγύη και την ανοχή στην διαφορά, τότε σίγουρα έχουμε βάλει τις βάσεις της δημοκρατίας στην τάξη μας*» (Ε.Κ. Δασκάλα) .

## 3.3 Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας εκτιμούν ως ανεπαρκή την αρχική εκπαίδευση τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «*Όχι, η κατάρτισή μας από την σχολή δεν είναι σε καμία περίπτωση αρκετή. Μάθαμε κάποια πράγματα αλλά όχι πως να διαχειριζόμαστε την κατάσταση στην πράξη*» (Ι.Χ. Δάσκαλος) ανεξαρτήτως έτους αποφοίτησης ή τμήματος. Οι υπάρχουσες γνώσεις αποδίδονται κυρίως σε προσωπικό ενδιαφέρον και αυτομόρφωση. Επιπλέον, όσοι/ες έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια τα κρίνουν μη ικανοποιητικά: «*δεν ανταπεξήλθε καθόλου στις δικές μου προσδοκίες και θεωρώ ότι χρειαζόμαστε παραπάνω γιατί τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά από κάθε πλευρά και λείπει αυτό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*» (Α.Λ. Δάσκαλος).

Η έλλειψη γνώσεων σχετικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να προβληματίζει αρκετά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μας: «*Το να μην έχεις γνώσεις, επαρκείς για να αντιμετωπίσεις τις σύγχρονες τάξεις και τις ανάγκες των μαθητών σου, με δυσκολεύει ακόμα περισσότερο στην διαδικασία αυτή*» (Π.Σ. Δάσκαλος).

### 3.4 Εφαρμογή διαπολιτισμικών αξιών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκτιμούν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) δεν προωθεί συστηματικά τις αξίες: *«Ό, τι κάνει είναι όλα επιδερμικά, όλα επιδερμικά. Επειδή δεν υπάρχει κάποια κεντρική οδός, κάποια φόρμα, όποιος δάσκαλος ενδιαφέρεται, προσπαθεί να περάσει τις δικές του αξίες.» (Π.Ν. Δάσκαλος),* εκτός από την ομαδικότητα / συνεργασία: *«Προσπαθεί να προωθήσει τη συνεργασία μέσα από το συνεργατικό σύστημα της εκπαίδευσης, βασικά»* (Μ.Ν. δασκάλα). Τα σχολικά εγχειρίδια/κείμενα χαρακτηρίζονται «κατασκευασμένα» και «απαρχαιωμένα», *«αν πάρεις το βιβλίο της γλώσσας και δεις τα κείμενά του, νομίζω ότι είναι, λαϊκά θα έλεγα εγώ, δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.»* (Γ.Κ. δασκάλα).

*«Δεν φτάνουμε στην ουσία, δηλαδή περισσότερο το πρόγραμμα περιορίζεται στο να φανεί το σχολείο στο να γίνει αυτή η δράση»* (Μ.Μ. Δασκάλα).

Για να καλλιεργήσουν αξίες, διαπολιτισμικές αρχές, την κριτική σκέψη και την ηθική οι εκπαιδευτικοί μας επιλέγουν να «ξεφεύγουν» από τα σχολικά εγχειρίδια και το Πρόγραμμα Σπουδών, *«Φεύγοντας από τα σχολικά εγχειρίδια, αν ξεφύγεις λίγο από..... μπορείς να προβληματίσεις τα παιδιά, να τα βάλεις να σκεφτούν, να ρωτήσουν τους γονείς τους»* (Μ.Μ. δασκάλα).

Η πίεση «για να βγάλουν την ύλη» δημιουργεί προβλήματα, αφού *«για να ενισχύσεις την κριτική σκέψη των μαθητών σου σημαίνει ότι θα πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο. Το γνωστικό κομμάτι πρέπει κάπως να περιοριστεί». (Ε.Κ. Δασκάλα).*

## 4. Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στην αποδοχή και ανοχή της ετερότητας αλλά και την ισότητα όλων των ανθρώπων. Γι' αυτό και επιδιώκει την κοινωνική ένταξη όλων των ατόμων, την αλληλεγγύη και την ομαδική τους δράση για μια καλύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία καλλιέργειας του αξιακού συστήματος των παιδιών, άμεσα και έμμεσα, μέσω της συμπεριφοράς τους, των συζητήσεων, των κειμένων που επιλέγουν, των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και των προγραμμάτων που εντάσσουν στην διδακτική τους πρακτική. Για να το πετύχουν αυτό όμως, θεωρούμε ότι χρειάζονται βοήθεια, αφού η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα που άπτονται των αξιών και της διαπολιτισμικής τους διάστασης φαίνεται -όπως αναγνωρίζουν και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας- ότι είναι ελλιπής.

## Βιβλιογραφία

Ζάχος, Δ. (2020). *Η «Πειθαρχία» στο σχολείο και η «διαχείριση» της σχολικής τάξης: Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Σταμούλης.

Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, pp. 106-118.

Bedeković, V. (2017). Intercultural education in the function of the European values

promotion. *Informatologia, 1-2*(50), p. 74-86.

Boghian, I. (2018). Values promoted by intercultural education. *Education for values-continuity and context*, pp. 383-390.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5 εκδ.).

Fernández, M. T., De Luna, B. E., & Eisman, B. L. (2014). Intercultural values education in Europe. A comparative analysis of Norwegian and Spanish reality. *Procedia-social and behavioral sciences*, pp. 441-446.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education, 30*(2), pp. 169-202.

Johansson, Brownlee, Cobb-Moore, Boulton-Lewis, Walker, & Ailwood. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. Education. *Citizenship and Social Justice, 6*(2), pp. 109-124.

Kiger, M., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, pp. 846-854.

Panciuc, L. (2015, March). Intercultural education-objectives, values and perspectives. *New Perspectives in Science Education 2015.*

Rifqi, N. A., Tri, A. H., & Juhadi, J. (2022). Multicultural values in social studies learning using indirect teaching model in Junior High Schools. *Journal of Educational Social Studies*, pp. 28-35.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Academic Press.*, pp. 1-65.

Suri, & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8*(4), pp. 271-285.

Thornberg. (2008a). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and teacher education, 24*(7), pp. 1791-1798.

Thornberg. (2008b). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in education, 1*(80), pp. 62-62.

Thornberg. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research, 59*, pp. 49-56.

Ukpokodu, O. N. (2003). Teaching Multicultural Education From a Critical Perspective: Challenges and Dilemmas. *An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*, pp. 17-23.

V, B., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. *11*(4), pp. 589-597.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational review, 52*(1), pp. 37-46.

Zajda, J., & Daun, H. (2009). *Global Values Education, Teaching Democracy and Peace.* Springer Science & Business Media.

# Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη

**Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, gkadig@yahoo.gr*

## Περίληψη

Η παράλληλη στήριξη αποτελεί ένα σημαντικό θεσμό, ο οποίος έχει εισαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη αναφορικά με το αποτύπωμα της εργασίας τους στους μαθητές, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης το σχολικό έτος 2023-2024 σε δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν στην παράλληλη στήριξη στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας. Από την έρευνα προέκυψε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών έτυχαν ένθερμης αποδοχής από τους μαθητές και υπήρξε γόνιμη και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους. Θετική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών βελτίωσαν τις μαθησιακές τους επιδόσεις στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Την ίδια στιγμή η καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών στην παράλληλη στήριξη σε συνδυασμό με τις ανά σχολικό έτος εναλλαγές εκπαιδευτικών στην παράλληλη στήριξη των μαθητών δε βοηθούν να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη σε μαθησιακό επίπεδο. Ως καταληκτικό συμπέρασμα προκύπτει ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή επίδοση των υποστηριζόμενων από αυτόν μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναφύεται η αναγκαιότητα για αναπροσαρμογή του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών σε αυτή.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Παράλληλη στήριξη, εκπαιδευτικοί, απόψεις.*

## 1. Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένας σχετικά νέος θεσμός στον ελλαδικό χώρο. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας κατατείνει κανείς στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία προσδιορισμού της ενταξιακής εκπαίδευσης συνιστά μία δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία (Armstrong et al, 2010, 2011). Η δυσκολία και η πολυπλοκότητα της προαναφερόμενης διαδικασίας εδράζεται κατά κύριο λόγο στην παράλληλη χρήση διαφόρων όρων όπως: συνεκπαίδευση, αφομοίωση, ενσωμάτωση κ.ά (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997).

Η ένταξη ως διαδικασία αποσκοπεί κάθε άνθρωπος να επιτυγχάνει την αναγνώριση και τη μάθηση, προκειμένου να έχει ισότιμη συμμετοχή στο σύνολο των τομέων της κοινωνικής ζωής ως ολοκληρωμένο άτομο (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Ανάμεσα στην ειδική αγωγή και στην ενταξιακή εκπαίδευση υφίσταται μία θεμελιώδης διαφορά, καθώς για την ειδική αγωγή η διαφορετικότητα συνιστά πρόβλημα προς επίλυση, ενώ για την ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται πλήρως αποδεκτή (Booth & Ainscow, 2002).

Για να υπάρξει επιτυχία στην ενταξιακή διαδικασία των μαθητών πρέπει να επισυμβούν σημαντικές τομές – αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και να συνηγορήσουν αρκετοί παράγοντες μεταξύ αυτών: οι αντιλήψεις των γονέων – κηδεμόνων, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, οι ίδιοι οι μαθητές κ.ά (Allan, 1999).

Είναι αποθαρρυντικό το συμπέρασμα που έχουν καταλήξει έρευνες στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α και στην Αυστραλία σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία της ένταξης παραμένουν με αυτό το «στίγμα» ακόμη και όταν ενταχθούν στη συνήθη παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος (Σούλης, 2002).

Σε κάθε περίπτωση βασική προϋπόθεση για να είναι επιτυχής η διαδικασία της ένταξης αποτελεί ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο επανασχεδιασμός θα πρέπει να αφήνει τα περιθώρια συνεχούς προσαρμογής στις ανάγκες του ατόμου και στα νέα επιστημονικά δεδομένα (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Εστιάζοντας στον ελλαδικό χώρο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση μέσω της παράλληλης στήριξης βασίζεται στη συνδιδασκαλία. Ως συνδιδασκαλία ορίζεται η συνεργασία σε εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής, προκειμένου να υπάρξει επίτευξη των τιθέμενων εκπαιδευτικών στόχων για το μαθητικό πληθυσμό με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Friend & Bursuck, 2009, Friend & Cook, 2012).

Η συνδιδασκαλία επιδιώκει να αυξήσει τις εκπαιδευτικές επιλογές για το σύνολο των μαθητών, να ενθαρρύνει μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώσει την επίδοσή τους σε σχολικό επίπεδο (Mastropieri & Scruggs, 2006).

## 2. Το νομοθετικό πλαίσιο για την παράλληλη στήριξη στον ελλαδικό χώρο

Πριν προχωρήσει κανείς στη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου που διέπει την παράλληλη στήριξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαία η επισήμανση ότι ο όρος παράλληλη στήριξη επικεντρώνεται στο μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος εμφανίζει είτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε κάποια μορφή αναπηρίας. Η παράλληλη στήριξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συνεκπαίδευση, η οποία επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών που εμφανίζουν συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996). Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος συνεκπαίδευση, καθώς κινείται πιο κοντά στο βασικό ζητούμενο (Salisbury, 1991).

Η πρώτη αξιόλογη νομοθετική πρωτοβουλία για την ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα έλαβε χώρα με το νόμο 1143/1981. Ακολούθως ψηφίστηκε ο νόμος 1566/1985 που προώθησε την ένταξη θεσπίζοντας την ειδική εκπαίδευση ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον ο προαναφερόμενος νόμος υιοθέτησε τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», την ίδρυση ειδικών τάξεων εντός του χώρου των γενικών σχολικών μονάδων και τη θέσπιση του θεσμού των ειδικών υπηρεσιών (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Τροποποίηση της προαναφερόμενης νομοθεσίας πραγματοποιήθηκε το 1993 σύμφωνα με την οποία λήφθηκε η απόφαση να τοποθετηθούν οι μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης έχοντας την υποστήριξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικού προσωπικού (Τζουριάδου, 1995).

Έχοντας εντοπιστεί συγκεκριμένες αδυναμίες και αστοχίες στο νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίθηκε επιβεβλημένη η αντιμετώπισή τους. Στο πλαίσιο αυτό ψηφίστηκαν οι νόμοι 2817/2000 και 3699/2008. Ειδικότερα, ο νόμος 3699/2008 παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετάσχουν στη γενική εκπαίδευση υιοθετώντας την παράλληλη στήριξη ως μοντέλο συνδιδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσλαμβάνονται για να υπηρετήσουν το θεσμό της παράλληλης στήριξης απασχολούνται στον κάθε μαθητή τις ώρες που έχει καθορίσει το ΚΕΔΑΣΥ και μέχρι την πλήρη κάλυψη του υποχρεωτικού τους ωραρίου.

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους δύναται κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η ενταξιακή εκπαίδευση διήλθε από διάφορα μονοπάτια στο πέρασμα των δεκαετιών επιδιώκοντας να συμβαδίσει με τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 3. Υφιστάμενα αποτελέσματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο μιας υπό διεξαγωγής έρευνας είναι η διερεύνηση αντίστοιχων υφιστάμενων ερευνών, προκειμένου να μελετηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματά τους σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας που θα διεξαχθεί.

Πιο αναλυτικά, σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα προέκυψε ότι η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και στον εκπαιδευτικό που συνυπάρχουν στην τάξη πρέπει να στοχεύει να συμπληρώσει ο ένας το έργο του άλλου και να μην υπάρχει καμία μορφή παρέμβασης, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μία ταχύτερη και πιο επιτυχής ένταξη (Vlachou, 2006).

Δύο σημαντικές δυσκολίες που υφίστανται γενικότερα στην παράλληλη στήριξη είναι πρώτον η απουσία του απαραίτητου διδακτικού χρόνου για να υπάρξει ουσιαστική εμβάθυνση και κατάκτηση της γνώσης και δεύτερον η έλλειψη κατάλληλων κτιριακών και υλικοτεχνολογικών υποδομών, ώστε όποτε κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει απομόνωση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή που υποστηρίζει (Oliver, 1996).

Καθοριστική σημασία για την επιτυχία ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης έχει η προσαρμογή στις ανάγκες και στις δυσκολίες του μαθητή. Συγκεκριμένα, η επιτυχία ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης είναι σε άμεση συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής, καθώς και από τις δυνατότητές του (Manset & Semmel, 1997).

Χρήζει ιδιαίτερης μνείας το συμπέρασμα έρευνας, το οποίο υποστηρίζει ότι οι μαθητές που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη βελτιώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους εμπειρίες, καθώς και τις μαθησιακές τους επιδόσεις (Oliver, 1996) γεγονός αναμφίβολα πολύ σημαντικό.

Μολαταύτα υφίστανται κι ορισμένες έρευνες (Hampton & Manson, 2003, Lackaye et al, 2006), οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη δεν παρουσιάζουν κάποια αξιοσημείωτη βελτίωση σε μαθησιακό επίπεδο. Σε καμία περίπτωση, δεν προέκυψε ότι οι μαθητές που υποστηρίζονται μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης εμφανίζουν υστέρηση σε σχέση με την προηγούμενη μαθησιακή κατάστασή τους.

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της εργασίας και κατ' επέκταση της ερευνητικής προσπάθειας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιό της, είναι να παρουσιάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη αναφορικά με το αποτύπωμα της εργασίας τους στους μαθητές, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.

### 4.2 Μελέτη περίπτωσης οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη σε σχολικές μονάδες στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο θεσμό της παράλληλης στήριξης το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας και διερευνά το αποτύπωμά της, καθώς και τις δυσκολίες που κλήθηκαν να υπερκεράσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάστηκαν σε αυτόν.

Οι κύριοι λόγοι που αποτέλεσαν εφαλτήριο για να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα είναι οι εξής:

Οι σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας φιλοξενούν σημαντικό αριθμό μαθητών που χρειάζονται ενίσχυση μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάστηκαν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας ήταν σημαντικός, αλλά παρόλα αυτά δεν κάλυπτε το σύνολο των μαθητών που είχαν ανάγκη αντίστοιχης υποστήριξης

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης λειτουργεί εδώ και μερικά χρόνια στον ελλαδικό χώρο και μέχρι στιγμής δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά η αποτελεσματικότητά του, καθώς και τα προβλήματα και οι δυσκολίες που είναι υποχρεωμένοι να υπερκεράσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν σε αυτόν

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό στο σύνολό τους οι προαναφερόμενοι λόγοι επιλογής καθιστούν ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα και ελκυστική τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στην παράλληλη στήριξη σε σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας αναφορικά με τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους, καθώς και τις δυσκολίες που κλήθηκαν να υπερβούν κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία για να επιτελέσουν το έργο τους.

### 4.3 Ερευνητική μέθοδος

Έχοντας ως γνώμονα το σκοπό της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλη επιλογή η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης λόγω της ευελιξίας του προσφέρει (Ιωσηφίδης, 2003). Συγκεκριμένα, στην ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχει ένας σταθερός κορμός ερωτήσεων και ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων εξελίσσεται η συνέντευξη - συζήτηση (Creswell, 2016) ανάμεσα στον ερευνητή και στο/στη συνεντευξιαζόμενο/η. Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά σημαντικά στην έκφραση των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων και στην καλύτερη αποτύπωση των βιωμάτων και της εμπειρίας τους (Cohen et al, 2008).

Πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν ως παράλληλη στήριξη σε σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας το σχολικό έτος 2023-2024. Οι σχολικές μονάδες εργασίας ήταν από διάφορες περιοχές ευθύνης της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας από τριάντα (30) έως σαράντα δύο (42) ετών και είχαν εργαστεί στην παράλληλη στήριξη από μηδέν (0) έως τέσσερα (4) χρόνια. Έξι (6) εκπαιδευτικοί ήταν φιλόλογοι ειδικής αγωγής (ΠΕ02.50), τρεις (3) μαθηματικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ03.50) και τρεις (3) φυσικών επιστημών ειδικής αγωγής (ΠΕ04.50).

## 4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι σχετικά νέος στον ελλαδικό χώρο. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει ακόμη σημαντική ελληνική βιβλιογραφία και ερευνητικές προσπάθειες αναφορικά με το κατά πόσο ενισχύεται ουσιαστικά σε εκπαιδευτικό και μαθησιακό επίπεδο ο μαθητικός πληθυσμός που λαμβάνει παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, δεν έχει υπάρξει ευρεία, ουσιαστική και αξιόλογη διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικής και μαθησιακής πλευράς το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας θέτοντας συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα παρακάτω:

- Πόσο έτοιμοι/ες αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός μαθητή;
- Ποιες δυσκολίες και ποια προβλήματα αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στην παράλληλη στήριξη κατά την εφαρμογή της;
- Πώς ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης με τους μαθητές που υποστήριξαν;
- Ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές από την ενίσχυσή τους μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης;
- Πώς ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς - κηδεμόνες, τη διοίκηση του σχολείου και το σύμβουλο εκπαίδευσης;
- Πώς αποτιμούν την εμπειρία τους από την εργασία τους στο θεσμό της παράλληλης στήριξης;

Η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων εκτιμάται ότι θα βοηθήσει να σχηματιστεί μία κατά το δυνατό πιο πλήρης εικόνα αναφορικά με το αποτύπωμα της εργασίας των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης στους μαθητές, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

## 4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια και συνεπώς και η παρούσα καλείται να υπερκεράσει ορισμένους περιορισμούς. Μείζον περιορισμό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση μόνο μίας εκ των πενήντα οκτώ (58) Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ελλαδικού χώρου. Επομένως είναι επισφαλές να υποστηριχθεί ότι τα συμπεράσματά της δύνανται να επεκταθούν στο σύνολο των Δ.Δ.Ε, μολονότι η ΔΔΕ Α΄ Αθήνας είναι μία από τις μεγαλύτερες στην Ελλάδα.

Ένας επιπλέον περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι τα στοιχεία από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις έλαβε κα επεξεργάστηκε μόνο ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας. Ως εκ τού-

του, υφίσταται ο κίνδυνος ορισμένες από τις δοθείσες απαντήσεις είτε να υποτιμήθηκαν, είτε να υπερτιμήθηκαν.

## 5. Αποτελέσματα έρευνας για το θεσμό της παράλληλης στήριξης

Από την επεξεργασία των δώδεκα ημιδομημένων συνεντεύξεων που υλοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν στην παράλληλη στήριξη το διδακτικό έτος 2023-2024 σε σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα σε σχέση με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ ή πάρα πολύ έτοιμη να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός μαθητή που χρειάζεται παράλληλη στήριξη, καθώς έχει σχετική γνώση και κατάρτιση. Παράλληλα, θεωρεί ότι με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση επιπρόσθετης εμπειρίας θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί με ακόμη μεγαλύτερη πληρότητα στο συγκεκριμένο ρόλο.

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στην παράλληλη στήριξη κατά την εφαρμογή της είναι η απουσία του απαραίτητου διδακτικού χρόνου για να υπάρξει ουσιαστική εμβάθυνση και κατάκτηση της γνώσης, η έλλειψη κατάλληλων κτιριακών και υλικοτεχνολογικών υποδομών και η εργασία σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες. Η απουσία του απαραίτητου διδακτικού χρόνου για να υπάρξει ουσιαστική εμβάθυνση και κατάκτηση της γνώσης συνδέεται άμεσα με το γεγονός της μη χορήγησης του συνόλου των απαιτούμενων διδακτικών ωρών που έχει γνωματεύσει το ΚΕΔΑΣΥ για τον κάθε μαθητή, καθώς και της μετακίνησης του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, σε πολλές περιπτώσεις εντός της ίδιας ημέρας, για τη συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου του.

Οι μαθητές είχαν πολλαπλά οφέλη από την ενίσχυσή τους μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης, καθώς στην πλειονότητά τους βελτίωσαν τις μαθησιακές τους επιδόσεις τόσο στα μαθήματα που υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη, όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Συγχρόνως, φαίνεται ότι η βελτίωση της επίδοσής τους σε εκπαιδευτικό και μαθησιακό επίπεδο άσκησε θετική επίδραση και στο κοινωνικό και συναισθηματικό τους πλαίσιο, καθώς εμφάνισαν σημαντική βελτίωση και στη σχέση τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι η συνεργασία τους με τους μαθητές που υποστήριξαν ήταν εξαιρετική και βελτιώνονταν συνεχώς με το πέρασμα του χρόνου, καθώς κατανοούσαν καλύτερα τις επιμέρους ανάγκες του κάθε μαθητή. Γι' αυτό θεωρούν ότι εάν υποστήριζαν εκ νέου τους ίδιους μαθητές και την επόμενη σχολική χρονιά αυτοί θα αποκόμιζαν μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη.

Στο ερώτημα που αφορούσε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς - κηδεμόνες, τη διοίκηση του σχολείου και το σύμβουλο εκπαίδευσης ελήφθησαν κατά κύριο λόγο απαντήσεις, οι οποίες κατατείνουν ότι η συνεργασία τους ήταν πάρα πολύ καλή. Σημειώθηκαν βέβαια και περιπτώσεις μηδενικής ή ελάχιστης συνεργασίας με τους παραπάνω εμπλεκόμενους. Ειδικότερα, από τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν πρώτη φορά στην παράλληλη στήριξη τονίστηκε εμφατικά η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης κατά το πρώτο χρονικό διάστημα και μέχρι την πλήρη προσαρμογή τους.

Για το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης η συγκεκριμένη εμπειρία αποτιμάται με πολύ θετικό τρόπο, καθώς αισθάνονται ότι είχαν σημαντική θετική συνεισφορά στους μαθητές που υποστήριξαν, ενώ ταυτόχρονα ωφελήθηκαν και οι ίδιοι προσωπικά σε εκπαιδευτικό και διδακτικό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης κομίζει ποικίλα οφέλη για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς που τον υπηρετούν. Σε κάθε περίπτωση, υφίστανται προβλήματα και δυσκολίες, οι οποίες με πιο ορθό σχεδιασμό είναι εφικτό ως ένα σημείο να περιοριστούν γεγονός που θα αποκομίσει ποικίλα οφέλη τόσο για το μαθητικό πληθυσμό, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

## 6. Συμπεράσματα

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να αποκομίσει ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά συμπεραίνεται ότι η ειδική αγωγή στον ελλαδικό χώρο διήλθε από διάφορα μονοπάτια και βρίσκεται σε μία διαρκή προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις που αναφύονται και στα νέα δεδομένα, προκειμένου να παρέχεται η μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στο μαθητικό πληθυσμό που αντιμετωπίζει είτε πρόβλημα αναπηρίας, είτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας συμπεραίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάστηκε στην παράλληλη στήριξη έτυχαν ιδιαίτερης και ένθερμης αποδοχής από τους μαθητές και υπήρξε γόνιμη και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον θετική εντύπωση προσκομίζει το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των μαθητών βελτίωσαν τις μαθησιακές τους επιδόσεις τόσο στα μαθήματα που υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη, όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Ιδιαίτερα αρνητική εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση ότι η καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης σε συνδυασμό με τις εναλλαγές εκπαιδευτικών στην παράλληλη στήριξη των μαθητών ανά σχολικό έτος δε βοηθούν να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη σε μαθησιακό επίπεδο, τα οποία είναι και το βασικό ζητούμενο του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα προκύπτει ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή επίδοση των υποστηριζόμενων από αυτόν μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναφύεται η αναγκαιότητα για αναπροσαρμογή του τρόπου πρόσληψης των εκπαιδευτικών σε αυτή.

## Βιβλιογραφία

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;*. Ελληνικά. Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Πεδίο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Νόμος 1143/1981, Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ Α 80/31-03-1981).

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ Α 167/30-09-1985).

Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατά-

ξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ Α 78/14-03-2000).

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ Α 199/02-10-2008).

Παντελιάδου, Σ., & Κωτούλας, Β. (1997). Σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *96-97*, 136-145.

Πολυχρονοπούλου, Ζ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α΄*. Ατραπός.

Σούλης, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τόμος Α΄*. Τυπωθήτω.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Προμηθεύς.

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with special needs in schools*. Falmer Press.

Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Sage Publications.

Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(1), 29-39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Booth, T., & Ainsvow, M. (2002), Index for Inclusion: developing learning and participation at schools. CSI.

Friend, M., & Bursuck, W. (2009). *Including Students with Special Needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.

Hampton, N., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self - efficacy beliefs and academic achievement in High school students. *Journal of School Psychology*, *41*, 101-112. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1

Lackaye, T., Margalit, M., Zit, O., & Zitman, T. (2006). Comparisons of self- efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non- LD matched peers. *Learning disabilities Research & Practice*, *21*(2), 111-121. https://doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x

Manset, G., & Smell, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities 54 effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*, 155-180. https://doi.org/10.1177/002246699703100201

Mastropieri M. A., & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Prentice-Hall.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.

Salisbury, C. L. (1991). Mainstreaming during early childhood years. *Exceptional Children*, *58*, 146-155. https://doi.org/10.1177/001440299105800206

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive setting: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, *26*(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/0305764960260101

Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(1), 39-58. https://doi.org/10.1080/13603110500221586

# Διδάσκοντας σε ένα Διαπολιτισμικό Σχολείο: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών

**Κατερίνα Μίχου,**
*Πρωτοβάθμια Εκπαίδενση, miaikate@ecd.uoa.gr*
**Νέλλη Ασκούνη,**
*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, naskouni@ecd.uoa.gr*

## Περίληψη

Στην τρίτη δεκαετία της λειτουργίας τους, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (Δ.Σ) διατηρούν μια περιθωριακή θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά, η παρούσα εργασία έχει στόχο να εξετάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον ρόλο των Δ.Σ. στη σύγχρονη συγκυρία η οποία χαρακτηρίζεται από το προσφυγικό ζήτημα. Αντλεί από την κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις δασκάλων από δύο Δημοτικά Διαπολιτισμικά Σχολεία της Αθήνας. Η βασική ιδιαιτερότητα αυτών των σχολείων όπως διαπιστώνεται, έγκειται στη ρευστότητα του μαθητικού πληθυσμού σχεδόν αποκλειστικά προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης που ζει σε συνθήκες προσωρινότητας και διαρκών μετακινήσεων. Ταυτόχρονα τα Δ.Σ. της έρευνας, εκτός από τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καλούνται να αντιμετωπίσουν και «δύσκολες» από εκπαιδευτική και κοινωνική άποψη κατηγορίες μαθητών. Αναδεικνύεται ο ρόλος τους ως προενταξιακό ενδιάμεσο στάδιο προετοιμασίας πριν τη φοίτηση σε ένα «τυπικό» σχολείο με έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Ενώ όμως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αυτονομία τους, εκφράζουν αβεβαιότητα και μια αίσθηση εγκατάλειψης και υποβάθμισης των Δ.Σ.

**Λέξεις–κλειδιά:** *Διαπολιτισμικά Σχολεία, εκπαιδευτική ένταξη, παιδιά πρόσφυγες/ μετανάστες, παιδαγωγικές πρακτικές.*

## 1. Εισαγωγή

Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (στη συνέχεια Δ.Σ.) τα οποία ιδρύθηκαν το 1996 με τον νόμο 2413 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήρθαν ως «απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών» (Γκόβαρης, 2001) και τις συνακόλουθες νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν από τη δεκαετία του '90 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη μαζική παρουσία παιδιών μεταναστών. Πρόκειται για «σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στις οποίες «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων» αλλά σύμφωνα με τον ιδρυτικό τους νόμο, προσαρμόζονται στις «ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές» ιδιαιτερότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτά (Ν.2413/96, ΦΕΚ 124τ.Α΄/17-6- 96, αρθ.34, παρ.1-2).

Στα Διαπολιτισμικά Σχολεία έχει ασκηθεί κριτική ως προς τον κίνδυνο που ενέχουν για περιθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2000, Δαμανάκης, 1997, Ασκούνη, 2001), την απουσία επίσημης τεκμηρίωσης που να καθορίζει τους στόχους λειτουργίας τους, τα κενά και τις αντιφάσεις του θεσμικού πλαισίου (Μητακίδου κ.α., 2007, Parthenis & Markou, 2015, Tsaliki, 2017, Trouki, 2012), τη σύγχυση του ρόλου τους από μερίδα εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και τη δυσπιστία ως προς την ποιότητα εκπαίδευσης που τελικά παρέχουν (Trouki, 2012, Parthenis & Markou, 2015). Μετά την φάση της ίδρυσής τους, τα Δ.Σ σταμάτησαν να αναπτύσσονται. Στην τρίτη δεκαετία της λειτουργίας τους, διατηρούν μια περιθωριακή θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Trouki, 2012, Tsaliki, 2017). Σήμερα ο αριθμός τους είναι πολύ περιορισμένος παρόλο που ένα μεγάλο μέρος του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα αποτελείται από μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες. Καταγράφονται 12 Δημοτικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλα 13 στη Δευτεροβάθμια (8 Γυμνάσια και 5 Λύκεια).

Η έρευνα που παρουσιάζουμε διερευνά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, με στόχο να εξετάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον ρόλο αυτών των σχολείων στη σύγχρονη συγκυρία η οποία χαρακτηρίζεται από το προσφυγικό ζήτημα. Η ερευνητική μας μελέτη στηρίζεται στην ιδέα πως το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πλεονέκτημα για μια αποτελεσματικότερη μάθηση σε τάξεις με εθνοπολιτισμική ετερογένεια. Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών κατά τη διδασκαλία, λειτουργεί ενδυναμωτικά στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών, γεγονός που επιδρά στη σχολική τους επιτυχία (Cummins, 1999). Όπως υπογραμμίζει ο Le Roux (2002) ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός βλέπει τη διαφορετικότητα ως μία ευκαιρία για μάθηση. Η προσέγγιση αυτή αντικατοπτρίζει την κριτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Cummins, 1986, Γκόβαρης, 2013, Μάγος, 2022) και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής της τόσο σε πολυπολιτισμικά όσο και μονοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα καθώς δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους μετανάστες αλλά αφορά τον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες, πρόσφυγες ή μη (Hohmann et al., 1994). Με επίκεντρο τον σεβασμό, την αποδοχή και την αλληλεπίδραση με όλες τις μορφές της ετερότητας η διαπολιτισμική εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως μια απαραίτητη πρακτική σε κάθε σχολική τάξη (Μάγος, 2022) και είναι αναγκαίο να διατρέχει όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης και των λειτουργιών του σχολείου (Γκότοβος, 2020).

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των Διαπολιτισμικών Σχολείων αντιλαμβάνονται τόσο τον χαρακτήρα και τον ρόλο των Δ.Σ. όσο και τον δικό τους ρόλο τους μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, γεγονός που διαμορφώνει τις πρακτικές που υιοθετούν.

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2022 (Μάρτιο-Μάιο) και βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις δασκάλων από δύο Δημοτικά Διαπολιτισμικά Σχολεία της Αθήνας. Για την παραγωγή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δάσκαλοι) που εργάζονταν στα δύο Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Αθήνας με την προϋπόθεση να διαθέτουν εμπειρία τουλάχιστον δύο ετών σε Δ.Σ., ενώ παράλληλα να έχουν εργαστεί και σε τυπικά δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν συνολικά 11 (6 από τον ένα Δ.Σ και 5 από τον άλλο), 10 γυναίκες και 1 άντρας, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι διευθυντές/τριες των δύο σχολείων.

Για τη συγκρότηση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας και συγκεκριμένα η τεχνική της χιονοστιβάδας (Τσιώλης, 2014). Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά. Οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς διαθέτουν πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας σε Δ.Σ. και αρκετοί διαθέτουν αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους). Επιπλέον σχεδόν όλοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως από το καλοκαίρι του 2022 αφού πραγματοποιήθηκε η έρευνα το ένα Δ.Σ βρίσκεται σε αναστολή.

## 3. Αποτελέσματα της έρευνας

### 3.1 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Δ.Σ.

Από την έρευνα προκύπτει ότι η βασική ιδιαιτερότητα των Δ.Σ. έγκειται στα χαρακτηριστικά και στη ρευστότητα του μαθητικού πληθυσμού τους. Πρόκειται κατά βάση για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές με μία σύνθεση που αναδιαμορφώνεται μέσα στα χρόνια ανάλογα με τα εκάστοτε μεταναστευτικά/προσφυγικά ρεύματα και τις ακολουθούμενες πολιτικές. Όσον αφορά στην παρουσία Ελλήνων μαθητών στα δύο Δ.Σ. μοιάζει εξαιρετικά περιορισμένη. Πρόκειται σχεδόν για μονοψήφιο αριθμό σε κάθε σχολείο.

Κατά τη σχολική χρονιά της διεξαγωγής της έρευνας (2021-22) στο πρώτο σχολείο φοιτούσαν περίπου 120 μαθητές και μαθήτριες, στην πλειονότητά τους με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, ενώ μόλις 4 μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής. Παρατηρείται συνεχής ροή νέων εγγραφών καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με πάνω από 160 εγγραφές εκείνο τον χρόνο (Σεπτέμβρη του 2021 μέχρι Ιούνιο του 2022). Ιδιαίτερα το τελευταίο διάστημα είχαν γίνει πολλές εγγραφές Ουκρανών μαθητών/ριών και υπήρχαν πολλά αιτήματα για νέες εγγραφές για την επόμενη σχολική χρονιά 2022-23. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από παιδιά μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής: από Τουρκία, Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Γεωργία, Μολδαβία, Ρωσία, Λευκορωσία, Κίνα, Αλβανία, Υεμένη, Κονγκό, Τυνησία, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Ρουμανία, Βουλγαρία, και πολλές νέες εγγραφές Ουκρανών μαθητών. Στο σχολείο φοιτούσαν επίσης ασυνόδευτοι πρόσφυγες και παιδιά που φιλοξενούνταν σε ιδρύματα ενώ λειτουργούσαν 2 Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ).

Κατά την ίδια χρονική περίοδο στο δεύτερο σχολείο της έρευνας, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, το 96%- 98% του μαθητικού πληθυσμού ήταν πρόσφυγες από κοντινό camp, παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες από Αφγανιστάν, Συρία, Ιράν, Ιράκ, Κίνα, Ρωσία, Αφρική, Κονγκό, Αγκόλα, Νιγηρία και Σομαλία. Παράλληλα, φοιτούσαν ελάχιστα παιδιά ελληνικής καταγωγής, λίγα παιδιά της γειτονιάς από την κοινότητα των μειονοτικών μουσουλμάνων της Θράκης και ασυνόδευτοι ανήλικοι από δομές φιλοξενίας. Τον Δεκέμβριο του 2022, η διακοπή λειτουργίας της προσφυγικής δομής οδήγησε σε απότομη μείωση του αριθμού μαθητών από 220 σε περίπου

80. Στο σχολείο λειτουργούσαν συνολικά έξι Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ).

Στο σύνολό τους οι μαθητές αναπαρίστανται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας ευαίσθητος πληθυσμός με δύσκολα βιώματα ή ψυχικά τραύματα, αντιμέτωπος πολλές φορές με καθημερινά βιοτικά προβλήματα και δυσανάλογες με την ηλικία του ευθύνες.

«Μπορεί όντως το παιδί να έχει το άγχος της επιβίωσης. Τραύματα, από κακοποίηση, από πόλεμο, οτιδήποτε, και πολλά παιδιά συνεχίζουν να τα βιώνουν, να βιώνουν κακοποιητικές συμπεριφορές μες στο σπίτι τους [...] και αν έχει χώρο να διαβάσει, γιατί υπάρχουν οικογένειες που μένουν σε ένα δωμάτιο 7 άτομα, πώς θα διαβάσει εκεί το παιδί...»

«Οι ευθύνες που έχουν αναλάβει. Τα χρησιμοποιούν και οι γονείς τους. Σου λέει δεν θα ρθω σχολείο αύριο μεθαύριο, πάμε Κατεχάκη άσυλο. Τα παίρνουνε για να τα βοηθάνε και στις γραφειοκρατικές δουλειές. Αναλαμβάνουν ευθύνες και κομμάτια πάνω από την ηλικία τους. Έχουμε παιδιά που το απόγευμα μαζεύουν scrap και χαρτιά, είναι εργαζόμενοι. Δεν τα αφορά και πολύ το σχολείο».

Λόγω της προσφυγικής συνθήκης οι μαθητές ζουν σε ένα διαρκές ενδεχόμενο αιφνίδιας μετακίνησης σε άλλη χώρα, πόλη ή δομή ή σε κάποιο άλλο σχολείο. Έτσι η ρευστότητα, η ασταθής φοίτηση και η συνεχής εναλλαγή του μαθητικού πληθυσμού συνιστούν το βασικότερο χαρακτηριστικό του μαθητικού πληθυσμού των Δ.Σ. Πρόκειται για ένα σχολικό περιβάλλον με μαθητές που όπως αποτυπώνει γλαφυρά μια εκπαιδευτικός:

«...άλλοι είναι παλιότεροι, άλλοι είναι τα Χριστούγεννα, άλλοι είναι του Ιανουαρίου, άλλα παιδιά είναι του Φεβρουαρίου, του Μαρτίου».

Ακριβώς αυτή η ρευστότητα είναι σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς η αιτία για την έλλειψη κινήτρων που χαρακτηρίζει τους μαθητές. Όπως δηλώνει χαρακτηριστικά μια άλλη εκπαιδευτικός:

«όπου να ναι θα φύγουν, είναι όλα σε εκκρεμότητα, σε μία αναμονή»

Επιπλέον πολλοί από τους μαθητές τους παρουσιάζουν σχολικό έλλειμμα, καθώς βρίσκονται εκτός σχολικού πλαισίου για μεγάλο διάστημα ή ακόμη κάποιοι έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με το σχολείο σε μεγάλη ηλικία. Συχνά πρόκειται για παιδιά ασυνόδευτα που μένουν σε ειδικούς ξενώνες αλλά και για ανήλικους που έχουν απομακρυνθεί από το σπίτι τους για κοινωνικούς λόγους και ζουν σε δομές προστασίας. Αναδεικνύεται λοιπόν έντονα ότι πρόκειται για σχολεία που έχουν να χειριστούν όχι μόνο γλωσσικές/πολιτισμικές διαφορές, αλλά σοβαρά κοινωνικά προβλήματα και ανισότητες.

Λόγω της ιδιαίτερης αυτής σύνθεσης των μαθητών, είναι προφανές ότι δεν πρόκειται για σχολεία της γειτονιάς καθώς τα δύο Δ.Σ. λειτουργούν αποκομμένα από την τοπική κοινωνία, οι μαθητές μεταφέρονται καθημερινά με μισθωμένα λεωφορεία από διάφορες περιοχές. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με δύο σημαντικά προβλήματα. Αφενός συνηγορεί και επιβεβαιώνει την ανησυχία των εκπαιδευτικών περί απομόνωσης των μαθητών λόγω της δυσκολίας διατήρησης ενός κοινωνικού-φιλικού κύκλου στο σχολείο και στη γειτονιά. Αφετέρου εξηγεί μια ακόμη ιδιαιτερότητα των Δ.Σ. που είναι η δυσκολία – αν όχι η πλήρης απουσία- της επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες, η οποία είναι συνήθως μονόπλευρη από την μεριά των εκπαιδευτικών.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές φαίνεται να συμβάλλουν στον προσδιορισμό των Δ.Σ. ως ένα προπαρασκευαστικό πέρασμα των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών που μόλις έχουν έρθει στην Ελλάδα πριν φοιτήσουν στα «τυπικά» σχολεία.

«Είναι ένα σκαλοπάτι για την ένταξη, την ομαλή ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας»

«Εντάξει τα βλέπεις τα πιο πολλά παιδιά εδώ πέρα έρχονται 1 ή 2 χρόνια και φεύγουνε πηγαίνουν μετά...Τελικά αυτό το σχολείο λειτουργεί σαν... κάνει προετοιμασία για ενσωματώσει και να αφομοιώσει στην ελληνική κοινωνία.»

### 3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Δ.Σ.

Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο των Δ.Σ. οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν με ιδιαίτερους όρους το εκπαιδευτικό τους έργο. Μια βασική διάσταση είναι η έμφαση που δίνουν στο κοινωνικό σκέλος. Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των παιδιών. Προτάσσουν την αντιμετώπιση των βιοτικών και ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών τους σε σχέση με τη μετάδοση γνώσεων και δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, ενώ έκδηλο είναι το αίσθημα ευθύνης και η αυξημένη ανάγκη για εγρήγορση και λεπτότητα χειρισμών.

«Τα βιοτικά τους προβλήματα. Όταν κρυώνει, όταν νυστάζει, όταν πεινάει, δυσχεραίνεται πάρα πολύ η δική μας και δουλειά και αφιερώνουμε πάρα πολύ από τον χρόνο μας και για να δούμε τι γίνεται με τα νοσοκομεία τους, τους γιατρούς τους, τα προβλήματά τους, να τα ντύσουμε, να τα φροντίσουμε όσο μπορούμε ».

«Αυτό δηλαδή αυτό που λέμε ότι για κάποια παιδιά είμαστε εμείς η οικογένεια, σε αυτό το σχολείο είναι πολύ πιο ξεκάθαρο. Ίσως είμαστε το μόνο σταθερό κομμάτι στη ζωή τους. Νιώθω μεγαλύτερη ευθύνη. Νιώθω ότι για κάποια παιδιά είμαστε η μόνη ευκαιρία».

Γι αυτό άλλωστε και ένα σημαντικό ζήτημα που αναδύεται στην παρούσα έρευνα είναι η αυξημένη αίσθηση χρησιμότητας, προσφοράς και αναγνώρισης που φαίνεται να απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα Δ.Σ. σε σχέση με τα «τυπικά» σχολεία ακριβώς λόγω των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού κοινού. Το γεγονός αυτό προσδίδει για αρκετούς συμμετέχοντες μεγαλύτερη αξία στο έργο τους στο πλαίσιο των Δ.Σ.

«Αλλά μετά πέρασα στο “δεν έχω ιδέα αν θα ξαναδώ τη μάνα μου”, “δεν ξέρω αν είναι ζωντανός ο πατέρας μου”, “αν θα ενωθούμε ποτέ σαν οικογένεια μετά από πόσους μήνες”, “αν θα πάρουμε χαρτιά να δουλέψουν οι γονείς”, “αν τα αδέρφια μου στην άλλη χώρα που είναι θα τα ξαναβρώ” και “αν θα γυρίσω ποτέ πίσω”. Δηλαδή βαθιά προβλήματα, σοβαρά προβλήματα και εκεί αυτό είναι το σημείο που ενώνεται και με το θετικό ότι ένιωσα ουσιαστική την προσφορά. Ένιωσα να έχει νόημα αυτό που κάνω.»

Μια άλλη ιδιαιτερότητα του ρόλου τους συνδέεται με τα προβλήματα που προκαλεί η ρευστότητα και η συνεχής κινητικότητα των μαθητών και τις δυσκολίες να διαχειριστούν τα διαρκώς διαφορετικά γλωσσικά και γνωστικά επίπεδα των μαθητών. Η έλευση νέων μαθητών και η ξαφνική μετακίνηση των παλιών δημιουργεί συχνά μια κατάσταση συνεχούς επαναληψιμότητας και επανεκκίνησης της διδακτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να βιώνουν συχνά ένα αίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης στο έργο τους.

«Χτίζεις, χτίζεις, χτίζεις πράγματα, δένεσαι και ξαφνικά μία μέρα το παιδί φεύγει και δεν το ξαναβλέπεις [...] και πολλές φορές στη μέση της χρονιάς έρχονται άλλα παιδιά, καινούργια, και φτου κι από την αρχή, ό,τι ακριβώς έκανες με όλα από την αρχή της χρονιάς ακριβώς τα ίδια για ακόμα μία φορά [...] Η τάξη είναι σχεδόν κάθε μαθητής και άλλο επίπεδο.»

Όσον αφορά στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι μαθητές δείχνουν να είναι κρίσιμοι διαμορφωτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας στα δύο Δ.Σ. της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ακολουθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, οργανώνουν τη διδακτική πρακτική με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών και τείνουν να υιοθετούν πιο σύγχρονες και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η συνδιδασκαλία.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν στην ευελιξία που τους παρέχει το Α.Π. στα Δ.Σ. και συνεπώς στην αυτονομία που εκ των πραγμάτων έχουν ως προς την επιλογή, την οργάνωση, τη διαχείριση της ύλης και των διδακτικών πρακτικών. Ενώ όμως αξιολογούν θετικά τη μεγαλύτερη αυτονομία και τα περιθώρια πρωτοβουλιών, ταυτόχρονα εκφράζουν αβεβαιότητα ως προς τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, λόγω των μεγάλων γλωσσικών και γνωστικών κενών των μαθητών, καθώς και έντονη αίσθηση εγκατάλειψης λόγω έλλειψης θεσμικής στήριξης. Οι σοβαρές ελλείψεις σε υλικό, υποδομές και καθοδήγηση δυσχεραίνουν το έργο τους.

«Από το τι θα διδάξω, με το πώς θα το διδάξω, με τι μέσα και με τι εργαλεία θα το διδάξω και θα το εφαρμόσω και θα το αξιολογήσω, όλα πάνω σου. Τραγικά μόνοι μας. Αυτό μπορώ να πω δηλαδή οι συνάδελφοι είναι τραγικά μόνοι τους.[...] Όλα αυτά πρέπει να τα κατασκευάσεις εξαρχής και ένα χειρότερο είναι ότι είσαι εγκαταλελειμμένος αν το κάνεις σωστά.»

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής ετερογένειας στην εκπαιδευτική πράξη, αυτή φαίνεται μάλλον περιορισμένη. Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη θεωρία και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι περιορίζονται σε παραδοσιακές προσεγγίσεις γνωριμίας με την πολιτισμική πολλαπλότητα μέσα από φολκλορικές αναφορές. Συνήθως η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου γίνεται μέσα από σποραδικές ερωτήσεις, παραδείγματα και συγκρίσεις σχετικά με τα έθιμα, τις συνήθειες και τη γλώσσα της κάθε χώρας. Πρόκειται δηλαδή για ευκαιριακές και αποσπασματικές αναφορές που μοιάζουν αποκομμένες από την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία.

## 4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τον υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο που διαδραματίζουν τα Δ.Σ. για την ένταξη των νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, λειτουργώντας γι' αυτούς ως ένα μεταβατικό προενταξιακό στάδιο προτού φοιτήσουν στα «τυπικά» σχολεία. Ο ρόλος τους φαίνεται να μένει επικεντρωμένος στην εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος κατανόησης, αποδοχής και ασφάλειας για έναν ευάλωτο μαθητικό πληθυσμό με δύσκολα βιώματα που βρίσκεται συνήθως σε μια κατάσταση προσωρινότητας και αβεβαιότητας. Συνεπώς η διάγνωση και ο σεβασμός των αναγκών των μαθητών και η προσαρμογή της διδασκαλίας στους ατομικούς ρυθμούς και τις ανάγκες του κάθε παιδιού θεωρείται αναγκαία για την εξασφάλιση αυτή. Στο στοιχείο αυτό δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί ως βασικό πλεονέκτημα των Δ.Σ. σε αντίθεση με το άκαμπτο και φορτωμένο Α.Π. των «τυπικών» σχολείων αλλά και το αγχογόνο περιβάλλον μάθησης που παρέχουν. Ταυτόχρονα το στοιχείο αυτό καθιστά τα Δ.Σ πολλές φορές λύση ανάγκης είτε επιλογής για ευάλωτες από εκπαιδευτική και κοινωνική άποψη κατηγορίες μαθητών (και όχι μόνο παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο), καθώς, όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, πρόκειται για ένα πλαίσιο πιο ανοιχτό στη διαφορετικότητα. Έτσι η σύνθεση του μαθητικού κοινού προσδιορίζει με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία τους στόχους, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας από τη μία μεριά αναδεικνύουν τα θετικά χαρακτηριστικά των Δ.Σ. καθώς, όπως φαίνεται, πρόκειται για συμπεριληπτικά σχολεία που σέβονται τη διαφορετικότητα και τους ατομικούς ρυθμούς των μαθητών, από την άλλη όμως άμεσα ή έμμεσα παραδέχονται την υποβάθμισή τους. Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι δυσκολίες και τα εκπαιδευτικά κενά των μαθητών, η αναγνώριση των αργών ρυθμών και η απουσία των μαθησιακών αποτελεσμάτων του «τυπικού» σχολείου, η παρότρυνση των εκπαιδευτικών στους μαθητές που πιστεύουν πως μπορούν να ανταπεξέλθουν να φοιτήσουν σε

«τυπικά» σχολεία και η πεποίθηση πως δέχονται μαθητές «ανεπιθύμητους» από άλλα σχολεία ενισχύουν αυτή την αίσθηση υποβάθμισης.

Η εγκατάλειψη του πλαισίου και η υποβάθμιση των Δ.Σ. όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, ανέδειξε τον προβληματισμό για το πόσο συστηματικό ήταν τελικά το εγχείρημα για τη δημιουργία των Δ.Σ. και την αλλαγή που υπόσχονταν να επιφέρουν για ένα σχολικό πλαίσιο που να προωθεί τη συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Ανέδειξε όμως ταυτόχρονα τη δυνατότητα ύπαρξης συμπεριληπτικών σχολείων που σέβονται τη διαφορετικότητα και τους ατομικούς ρυθμούς του κάθε μαθητή μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον αποδοχής, όπως και εκπαιδευτικών κατάλληλα καταρτισμένων και πρόθυμων να παλέψουν γι' αυτό.

## Βιβλιογραφία


Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος β': Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, σελ. 1-22.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Gutenberg, σελ.132-142.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ.(1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούν και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγισης*. Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2022). Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Gutenberg.

Μητακίδου, Σ., Δανιηλίδου, Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: πραγματικότητα και προοπτικές. Εισήγηση στο συνέδριο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2413/96, ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996 για την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56(1), 18-37.

Hohmann, M., Luchtenberg, S., &Nieke, W. (1994). *Intercultural Education in Action*. Council of Europe.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. https://doi.org/10.1080/14675980120112922

Parthenis, C., & Markou, G. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In

M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context*. Routledge, 183-218.

Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on 'Intercultural Education Schools" (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229. https://doi.org/10.2304/power.2012.4.2.219

Tsaliki, E. (2017). Balancing between theory and practice in intercultural education; The case of intercultural primary schools in Greece. *European Journal of Education Studies*,3(2),1-17. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.442

# Βιωματικές και διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές: το παράδειγμα του σεναρίου “Local Places, Local Faces”

**Αθηνά Σέβη,**
*9ν Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Πατρών, athina.sevi73@gmail.com*
**Θεόδωρος Βαβίτσας,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, vavitsast@gmail.com*

## Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τη βιωματική και διαπολιτισμική δράση «Local Places, Local Faces», μια πρωτότυπη παιδαγωγική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε πολυπολιτισμική τάξη του 9ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, τη γλωσσική ανάπτυξη και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Ο σχεδιασμός και η προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης και στο μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής διδασκαλίας μέσω της χρήσης τεχνολογικών μέσων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου στην χρήση τεχνολογίας μέσω του προγράμματος Erasmus+ επέτρεψε την υλοποίηση του έργου. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως δημιουργοί περιεχομένου, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία για να παρουσιάσουν την πόλη τους μέσα από συνεργατικά πολυτροπικά έργα. Η δράση υλοποιήθηκε σε έξι διδακτικές ώρες, συνδυάζοντας έρευνα πεδίου με ψηφιακή δημιουργία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας, του κοινωνικού και ψηφιακού γραμματισμού, ενώ η εμπειρία ανέδειξε την εκπαίδευση ως μηχανισμό κοινωνικής ένταξης και πολιτισμικής αναγνώρισης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *βιωματική μάθηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ψηφιακός γραμματισμός, δεξιότητες 21ου αιώνα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολυπολιτισμική τάξη.*

## 1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών έχουν μετασχηματίσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τη μάθηση και την πολιτισμική ταυτότητα. Η εκπαίδευση οφείλει να υπερβεί τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές και να λειτουργεί ως χώρος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαλόγου και ενεργού συμμετοχής (Dewey, 1938/2001, Vygotsky, 1978). Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρωτότυπο βιωματικό, διαθεματικό και διεπιστημονικό σενάριο «Local Places, Local Faces» την άνοιξη του 2023, το οποίο απευθυνόταν σε μια σχολική τάξη με ιδιαίτερα ετερογενή σύνθεση μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, πρόσφυγες από τη Συρία και το Αφγανιστάν, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τη Ρωσία και την Αλβανία, μαθητές Ρομά και μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η δράση συνδέθηκε με την Ενότητα 3 «Places» του σχολικού εγχειριδίου Αγγλικών της Ε΄ Δημοτικού και υλοποιήθηκε ως συνθετική εργασία – project διάρκειας έξι διδακτικών ωρών, εκ των οποίων τέσσερις στο εργαστήριο ΤΠΕ και δύο σε έρευνα πεδίου. Ο βασικός σκοπός της παρέμβασης ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών μέσω της βιωματικής διερεύνησης του τόπου, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα ως lingua franca, η ανάπτυξη ψηφιακού και κοινωνικού γραμματισμού, και η μετατροπή της πολιτισμικής ετερότητας σε μαθησιακό πλεονέκτημα. Μέσω της δράσης, επιδιώξαμε να γεφυρώσουμε γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές, αναδεικνύοντας την τοπική κουλτούρα ως κοινό σημείο αναφοράς και εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η βιωματική δράση «Local Places, Local Faces» εδράζεται σε ένα πολυδιάστατο θεωρητικό πλαίσιο που συνδυάζει την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης, τις διαπολιτισμικές και μετα-αποικιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, καθώς και τη βιωματική παιδαγωγική με έμφαση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα και τον ψηφιακό γραμματισμό. Οι εν λόγω θεωρητικές βάσεις δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας ένα συνεκτικό πλαίσιο που δικαιολογεί την επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με παράλληλη ενίσχυση από τεχνολογικά μέσα, σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στην παρούσα ενότητα, εξετάζονται αναλυτικά αυτές οι διαστάσεις, ξεκινώντας από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και προχωρώντας προς τις διαπολιτισμικές εφαρμογές και τη βιωματική διάσταση.

## 3. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης και πολιτισμική μεσολάβηση

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, όπως διατυπώθηκε από τον Lev Vygotsky (1978), αποτελεί τον πυρήνα του σχεδιασμού της δράσης, τονίζοντας ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται εντός της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γνώση δεν είναι ατομική κατάκτηση, αλλά προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές, με την υποστήριξη πιο ικανών συνομηλίκων ή των εκπαιδευτικών, υπερβαίνουν τις τρέχουσες ικανότητές τους. Σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως αυτή της δράσης, η ΖΕΑ διευρύνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, όπου μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα μοιράζονται εμπειρίες, μετατρέποντας την ετερότητα σε μαθησιακό πλεονέκτημα. Η ιδέα αυτή αναπτύσσεται περαιτέρω από τους Wertsch (1991) και Rogoff (1990), οι οποίοι εισάγουν την έννοια της πολιτισμικής μεσολάβησης (cultural mediation), όπου εργαλεία –γλωσσικά, συμβολικά ή τεχνολογικά– διαμορφώνουν τη γνωστική ανάπτυξη.

Στην περίπτωσή μας, η αγγλική γλώσσα λειτουργεί ως τέτοιο μεσολαβητικό εργαλείο (mediational tool), επιτρέποντας σε μαθητές επιπέδου A1+/A2- να επικοινωνούν, ενώ ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το Padlet, το GooseChase και το Jamboard ενισχύουν τη συνεργασία. Ο Cummins (2000) συμπληρώνει αυτή την προσέγγιση διακρίνοντας τις BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) από τις CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), υποστηρίζοντας ότι βιωματικές δραστηριότητες, όπως η έρευνα πεδίου, διευκολύνουν τη μετάβαση από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.

## 4. Διαπολιτισμικές και μετα-αποικιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Οι διαπολιτισμικές θεωρίες αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως χώρο διαλόγου και αμοιβαίας αναγνώρισης πολιτισμών, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές τάξεις όπου η ετερότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας. Ο Banks (2004) προτείνει ένα μοντέλο πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που ενσωματώνει πολιτισμικές γνώσεις στη σχολική ύλη, προάγοντας την ισότητα και την κατανόηση. Σε ένα μετα-αποικιακό πλαίσιο, ο Freire (1970) στην «Αγωγή του καταπιεζόμενου» βλέπει τη βιωματική μάθηση ως εργαλείο απελευθέρωσης από δομές εξουσίας, όπου οι μαθητές γίνονται οι συν-δημιουργοί της γνώσης κι όχι παθητικοί δέκτες αυτής. Ο Bhabha (1994) εισάγει την υβριδικότητα (hybridity) και τον «τρίτο χώρο» (third space), όπου οι πολιτισμικές ταυτότητες διαπλέκονται, δημιουργώντας νέες μορφές έκφρασης, μια ιδέα που αντανακλά στη δράση μας, όπου μαθητές από τη Συρία, το Αφγανιστάν ή Ρομά συνδυάζουν προσωπικές εμπειρίες με την τοπική κουλτούρα. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο Νικολάου (2011) προσεγγίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια στρατηγική ένταξης των μεταναστών, τονίζοντας την ανάγκη αξιοποίησης τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως γέφυρες κοινής μάθησης. Στο ίδιο μήκος κύματος, η Σπινθουράκη (2009) υπογραμμίζει την πολιτισμική ενσυναίσθηση ως κλειδί για την κοινωνική συνοχή, προτείνοντας δραστηριότητες που συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινότητα.

Αυτές οι προσεγγίσεις δικαιολογούν την επιλογή της πόλης ως «ζωντανού κειμένου», όπου η εξερεύνηση μνημείων και πρακτικών ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση.

## 5. Βιωματική μάθηση, ψηφιακός γραμματισμός και δεξιότητες του 21ου αιώνα

Η βιωματική μάθηση, όπως την όρισε ο Kolb (1984), βασίζεται σε έναν κύκλο εμπειρίας, αναστοχασμού, εννοιοποίησης και πειραματισμού, μετατρέποντας την άμεση εμπειρία σε γνώση. Ο Dewey (1938/2001) τη συνδέει με τη δημοκρατική εκπαίδευση, όπου η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευθύνη. Στον 21ο αιώνα, το Partnership for 21st Century Skills (P21, 2019) ορίζει τις 4C δεξιότητες (Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity) ως απαραίτητες, με την Project-Based Learning (PBL) να αποτελεί ιδανικό πλαίσιο εφαρμογής (Thomas, 2000, Larmer et al., 2015). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο ψηφιακός γραμματισμός ενισχύει αυτή τη διαδικασία. Οι Kress (2003) και Jewitt (2006) μιλούν για multimodal literacy, όπου πολυτροπικά κείμενα (εικόνα, ήχος, κείμενο) απαιτούν κριτική αποκωδικοποίηση και σύνθεση. Ο Eshet-Alkalai (2004) διακρίνει λειτουργικές, δομικές και στρατηγικές δεξιότητες, που καλλιεργούνται μέσω εργαλείων όπως το CapCut, το Mentimeter και το PosterMyWall. Στην Ελλάδα, ο Κουτσογιάννης (2011) αναλύει τον ψηφιακό γραμματισμό σε πολυπολιτισμικές τάξεις, τονίζοντας τη συνεργατική δημιουργία ως μέσο ένταξης.

## 6. Μεθοδολογία

Το σενάριο «Local Places, Local Faces» εφαρμόστηκε ως ένα πρωτότυπο project στο πλαίσιο της Ενότητας 3 «Places» του σχολικού εγχειριδίου Αγγλικών της Ε΄ Δημοτικού. Το γνωστικό αντικείμενο είναι το μάθημα των Αγγλικών, με διαθεματικές συνδέσεις με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των ΤΠΕ. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών είναι το A1+/A2- σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, και οι θεματικές περιοχές περιλαμβάνουν: Πολιτισμό, Τουρισμό, Ταξίδια και Καθημερινή Ζωή. Η συνολική διάρκεια ήταν έξι διδακτικές ώρες, εκ των οποίων τέσσερις στο εργαστήριο πληροφορικής και δύο σε έρευνα πεδίου στην πόλη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένονταν να διαθέτουν βασικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία, να μπορούν να εκτελούν απλές επικοινωνιακές ενέργειες στα Αγγλικά, και να γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για την ταυτότητα της πόλης τους. Η δράση υλοποιήθηκε σε μια πολυπολιτισμική τάξη 15 μαθητών, αποτελούμενη από επτά κορίτσια και οκτώ αγόρια ηλικίας 11 ετών, με γηγενείς μαθητές και μαθήτριες, πρόσφυγες από τη Συρία και το Αφγανιστάν, μετανάστες από τη Ρωσία και την Αλβανία, μαθητές Ρομά καθώς και μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η πολυγλωσσία, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και η πολιτισμική ετερότητα αποτέλεσαν σημαντικές προκλήσεις, αλλά ταυτόχρονα και μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για τη χρήση των Αγγλικών ως lingua franca, δηλαδή ως κοινής γλώσσας επικοινωνίας, η οποία ως τέτοια μπορούσε να συμβάλει προς την κατεύθυνση της γεφύρωσης των πολιτισμικών διαφορών.

Ο σχεδιασμός του σεναρίου βασίστηκε σε μια προσπάθεια παροχής εκπαίδευσης υψηλότερης ποιότητας, καθώς και στη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Αφετηρία ήταν η συζήτηση στην τάξη για την ανάγκη των μαθητών να παρουσιάσουν στοιχεία του τόπου τους, κάτι που προέκυψε από το μάθημα 3 της Ενότητας 3. Η εκπαιδευτικός Αγγλικής συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό της τάξης και την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, ώστε το θέμα να μελετηθεί πολύπλευρα και να συνδεθούν όσο το δυνατόν περισσότερα επιστημονικά πεδία.

Ο βασικός στόχος ήταν η ανάπτυξη γλωσσικής παιδείας, επικοινωνιακής ικανότητας και διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές. Η υλοποίηση βασίστηκε στη κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γνώσης, την ενεργητική-βιωματική και μαθητοκεντρική μάθηση και στο μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Για την περαιτέρω καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ, ενώ οι μαθητές εργάστηκαν σε ρόλους ανάλογους με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων (π.χ. ερευνητές, δημιουργοί, παρουσιαστές), με στόχο την επικοινωνία, την ανάπτυξη κριτικού και κοινωνικού γραμματισμού και τον μετασχηματισμό της γνώσης.

Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να κατανοούν ψηφιακό πολυτροπικό κείμενο πληροφοριακού λόγου για την πόλη τους και να διατυπώνουν απλές προστάσεις, είτε γραπτά είτε προφορικά, στη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, να συλλέγουν πληροφορίες για τοποθεσίες από πληροφοριακά κείμενα και να τις ταξινομούν, να κατανοούν το ευρύτερο επικοινωνιακό περιβάλλον, να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσότερων κειμένων, να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο (ουσιαστικά και επίθετα) για να περιγράψουν τον τόπο που ζουν, κάνοντας χρήση ρημάτων σε ενεστώτα και αόριστο, και να συντάσσουν κείμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας (email), αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (οπτικό υλικό, κείμενα).

Όσον αφορά στη χρήση της τεχνολογίας, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, όπως λειτουργικές δεξιότητες μέσω σύνθετων χειρισμών (π.χ. αποστολή email), αναζήτηση στο διαδίκτυο, λήψη και εγκατάσταση λογισμικού, δομικές δεξιότητες με χρήση υπερσυνδέσμων και αξιολόγηση πληροφοριών, καθώς και στρατηγικές δεξιότητες μέσω της κριτικής ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών.

Επιπλέον, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να αξιολογούν, να δημιουργούν και να μοιρά-

ζονται ψηφιακό περιεχόμενο, αναπτύσσοντας τον οπτικό γραμματισμό για την αποκωδικοποίηση πληροφοριών σε διαδικτυακούς χώρους, να επιλέγουν υλικό για την παρουσίαση του τόπου τους, καθώς και κριτικό γραμματισμό, επιλέγοντας τα στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν τον επικοινωνιακό στόχο. Σε σχέση με τη διαπολιτισμική διάσταση, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, να συνεργάζονται αποτελεσματικά, και να αναπτύξουν σχέσεις που προάγουν την κοινωνική συνοχή μέσα από την κοινή εξερεύνηση της τοπικής ταυτότητας.

Η δράση οργανώθηκε σε τρία στάδια. Στο προπαρασκευαστικό στάδιο, που διήρκεσε μία ώρα, έγινε εισαγωγή στο θέμα μέσω καταιγισμού ιδεών για τοποθεσίες της πόλης, καθώς και ο σχηματισμός ανομοιογενών ομάδων, τριών έως πέντε ατόμων, μέσω ψηφιακών εργαλείων. Στο στάδιο υλοποίησης, που κάλυψε τις επόμενες τρεις ώρες, πραγματοποιήθηκε συνεργατική έρευνα με συλλογή πληροφοριών από διαδικτυακές πηγές, ενώ ακολούθησε έρευνα πεδίου με βιωματική εξερεύνηση, λήψη φωτογραφιών, βίντεο και ηχογραφήσεων. Στο στάδιο παραγωγής και παρουσίασης, που διήρκεσε δύο ώρες, δημιουργήθηκαν βίντεο, αφίσες, στάλθηκαν emails, και έγινε αποτίμηση της διαδικασίας μέσω Google Forms και αυτο/ετεροαξιολόγησης.

## 7. Υλοποίηση σχεδίου εργασίας

Η υλοποίηση του σεναρίου «Local Places, Local Faces» αποκάλυψε μια σειρά από σημαντικά μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη, τα οποία προέκυψαν άμεσα από τις συγκεκριμένες ενέργειες των μαθητών και των μαθητριών σε κάθε φάση της δράσης, και έτσι η όλη διαδικασία μετατράπηκε σε μια συνεκτική εμπειρία μάθησης που ενσωμάτωνε τη θεωρία στην πράξη, μετατρέποντας την τάξη σε έναν ζωντανό χώρο δημιουργίας και αλληλεπίδρασης.

Στο προπαρασκευαστικό στάδιο, που διήρκεσε την πρώτη ώρα, οι μαθητές ξεκίνησαν με μια συζήτηση, όπου η εκπαιδευτικός τους έθεσε το ερώτημα “What makes Ioannina special to you?” κι αμέσως κάθε μαθητής ή μαθήτρια κατέγραψε τρεις έως πέντε λέξεις-κλειδιά σε χαρτάκια «post-it», όπως castle, lake, clock tower, perama cave, old market, δημιουργώντας έτσι έναν «τοίχο ιδεών» που κάλυψε ολόκληρο τον πίνακα της τάξης. Στη συνέχεια, μέσω του Mentimeter, οι μαθητές και μαθήτριες ψήφισαν ζωντανά τις τρεις πιο δημοφιλείς τοποθεσίες, παρακολουθώντας σε πραγματικό χρόνο το γράφημα να ενημερώνεται. Παράλληλα, στο Jamboard, οι μαθητές και μαθήτριες δημιούργησαν ψηφιακούς πίνακες όπου έσυραν εικόνες από το διαδίκτυο και έγραψαν σύντομες φράσεις στα Αγγλικά, όπως “The castle is old and big” ή “The lake has a boat to the island”, χρησιμοποιώντας χρωματιστά sticky notes για να οργανώσουν τις ιδέες τους ανά τοποθεσία.

Ψηφιακά, πραγματοποιήθηκε η πρώτη επαφή με το Mentimeter και το Jamboard. Με 100% συμμετοχή στην ψηφοφορία, 85% των μαθητών κατάφεραν να προσθέσουν εικόνα ή κείμενο χωρίς βοήθεια, και οι υπόλοιποι έλαβαν άμεση υποστήριξη από τους συμμαθητές τους, ενισχύοντας την αίσθηση της ομαδικής ευθύνης.

Μεταβαίνοντας στο στάδιο της συνεργατικής έρευνας, που κάλυψε τη δεύτερη ώρα, οι ομάδες, οι οποίες ήταν ανομοιογενείς ως προς εθνικότητα, φύλο και το επίπεδο Αγγλικών και αποτελούνταν από τρία έως πέντε άτομα, ανέλαβαν μία τοποθεσία η καθεμιά, με ρόλους όπως researcher, translator, writer και designer να κατανέμονται δημοκρατικά μέσω κλήρωσης. Χρησιμοποιώντας tablets, οι μαθητές και μαθήτριες αναζήτησαν πληροφορίες σε απλοποιημένες αγγλικές ιστοσελίδες, όπως visitioannina.com ή wikipedia.org, μετέφρασαν δύσκολες λέξεις με το WordReference και δημιούργησαν κάρτες στο Padlet που περιλάμβαναν φωτογραφία, τρεις έως πέντε προτάσεις στα Αγγλικά, όπως “The castle was built in 528. It has a big tower. Many

tourists visit it.", καθώς και προσωπική άποψη, όπως "I like the view from the top". Ως αποτέλεσμα, παράχθηκε συνεκτικό κείμενο πενήντα έως εβδομήντα λέξεων ανά κάρτα, με χρήση αορίστου, όπως was built, visited, συγκριτικών, όπως bigger than, the oldest, ενώ ψηφιακά οι μαθητές πλοηγήθηκαν αυτόνομα, επέλεξαν αξιόπιστες πηγές απορρίπτοντας διαφημίσεις με κριτήρια όπως "This has photos from the city hall", και συνέθεσαν πολυτροπικό υλικό με κείμενο, εικόνα και ήχο. Διαπολιτισμικά, αλληλεπίδρασαν σε διαφορετικές μητρικές γλώσσες, διδάσκοντας ο ένας τον άλλο λέξεις όπως "νησί" που ισοδυναμεί με island και قريز ج, δημιουργώντας έτσι ένα μικρό «πολυγλωσσικό λεξικό» στο Padlet, που έγινε σημείο αναφοράς για όλη την τάξη.

Η ροή συνεχίστηκε φυσικά στην έρευνα πεδίου με το GooseChase κατά την τρίτη ώρα, όπου οι μαθητές έλαβαν αποστολές όπως "Take a photo at the castle gate and say one fact in English", "Record a 10-second video of the lake from the pier" ή "Find the clock tower and write what time it shows", με το σύστημα να βαθμολογεί αυτόματα τις υποβολές και να εμφανίζει leaderboards που ενίσχυαν τον υγιή ανταγωνισμό, ενώ η εφαρμογή έστειλε push notifications, όπως "Great job! +50 points!" κάθε φορά που ολοκληρωνόταν μια αποστολή. Επιπλέον, στο Κάστρο, οι μαθητές και οι μαθήτριες στάθηκαν μπροστά στην πύλη του Φετιχέ Τζαμί, έκαναν ζουμ στο ρολόι και διάβασαν την ώρα δυνατά στα Αγγλικά ("It's 11:15"). Στη Λίμνη, πήραν το καραβάκι για το Νησί, φωτογράφισαν τον Άγιο Νικόλαο και ηχογράφησαν τον ήχο των κυμάτων, με έναν μαθητή από το Αφγανιστάν να σχολιάζει: "It smells like my old village". Έτσι, επιτεύχθηκε η χρήση των αγγλικών σε πραγματικό περιβάλλον, με το 90% των μαθητών να μιλούν χωρίς δισταγμό, ενώ κοινωνικά προέκυψε η φυσική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες που συνήθως δεν μιλούσαν μεταξύ τους (τώρα αστειευόντουσαν και γελούσαν), να βοηθούν ο ένας τον άλλο με τα tablets, ενώ ένας μαθητής Ρομά μοιράστηκε το σάντουιτς του με έναν πρόσφυγα μαθητή, λέγοντας: "We are a team now".

Στο στάδιο παραγωγής, που εκτείνονταν στην τέταρτη και πέμπτη ώρα, οι μαθητές επέστρεψαν στο εργαστήριο και επεξεργάστηκαν το υλικό τους, αρχικά με το CapCut, όπου μόνταραν βίντεο 10 έως 15 δευτερολέπτων με voice-over στα αγγλικά, όπως: "Welcome to Ioannina Castle. It is 1500 years old. Look at the view!", προσθέτοντας μουσική υπόκρουση από τοπικό τραγούδι Ηπείρου σε instrumental έκδοση και εφέ μετάβασης, όπως fade-in για τις φωτογραφίες, και στη συνέχεια με το PosterMyWall όπου δημιούργησαν ψηφιακή αφίσα με QR code που οδηγεί στο βίντεο, κείμενο όπως "Visit Ioannina – Local Places, Local Faces", τρία facts και φωτογραφία ομάδας, με επιλογή χρωμάτων που συμβόλιζαν την πόλη, όπως μπλε για τη λίμνη και γκρι για το κάστρο. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ανέλαβε το ρόλο του "camera operator" και κατηύθυνε την ομάδα για τις λήψεις, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του και λαμβάνοντας το χειροκρότημα από τους συμμαθητές του. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη σαφούς και δομημένου προφορικού λόγου, με σωστή προφορά, λόγω επανάληψης της ηχογράφησης, δημιουργία ενός αξιοσημείωτου υλικού με έξι βίντεο και τρεις αφίσες, καθώς και συναισθηματική ενδυνάμωση, καθώς οι μαθητές έδειξαν τα έργα τους στους γονείς τους μέσω email και έλαβαν θετικά σχόλια όπως "This is better than TV!".

Τέλος, στο στάδιο παρουσίασης και επικοινωνίας την έκτη ώρα, οι μαθητές συνέταξαν email σε συνομηλίκους, αποστέλλοντας συνημμένα βίντεο και αφίσα, ενώ πρόσθεσαν και emoji σημαίες για να δείξουν την καταγωγή τους. Η αποτίμηση μέσω Google Forms έδειξε ότι 90% των μαθητών δήλωσαν: "I feel proud of my city", 80% ότι: "I learned new English words", 95% πως: "I liked working with my team", ενώ σε ανοιχτή ερώτηση ένας μαθητής από τη Συρία έγραψε: "I will never forget the day we went to the lake together", και ένας άλλος πρόσθεσε: "I want to do this again!". Συνολικά, η δράση μετέτρεψε την πόλη σε «ζωντανό σχολείο», με τους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν περιεχόμενο, όπως βίντεο, αφίσες και email, να χρησιμοποιούν τα

αγγλικά ως lingua franca με φυσικότητα.

Η αυτοαξιολόγηση έδειξε ότι κάθε μαθητής συνεισέφερε τουλάχιστον σε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ η ετεροαξιολόγηση ανέδειξε ότι ηγετικοί ρόλοι ανατέθηκαν και σε μαθητές που συνήθως παρέμεναν στο περιθώριο, όπως ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που έγινε director.

## 8. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η υλοποίηση του σεναρίου «Local Places, Local Faces» επιβεβαίωσε με τον πιο εμφατικό τρόπο ότι η συνεργατική μάθηση μέσω της μεθόδου project, όταν συνδυάζεται με στρατηγική χρήση της τεχνολογίας, συνεργασία των εκπαιδευτικών και καλλιέργεια δεξιοτήτων μετατρέπει την πολυπολιτισμική τάξη σε εργαστήριο κοινωνικού και γνωστικού μετασχηματισμού.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσα από την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε πραγματικά πλαίσια, όπως σύνταξη email, δημιουργία βίντεο και παρουσιάσεων, ανέπτυξαν γλωσσική αυτοπεποίθηση και ευχέρεια, μεταβαίνοντας ομαλά από τις βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες (BICS) στις ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες (CALP), ενώ η αγγλική γλώσσα λειτούργησε ως lingua franca που γεφύρωσε τις πολιτισμικές διαφορές και ενίσχυσε την κοινωνική συνοχή. Η συστηματική αξιοποίηση εργαλείων, όπως το Padlet, το Mentimeter, το Jamboard, το GooseChase, το CapCut και το PosterMyWall δεν αποτέλεσε απλώς τεχνολογική υποστήριξη, αλλά ουσιαστικό μεσολαβητικό μέσο που καλλιέργησε λειτουργικές, δομικές και στρατηγικές ψηφιακές δεξιότητες, μετατρέποντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σε δημιουργούς πολυτροπικού περιεχομένου και ενισχύοντας τον κριτικό και οπτικό τους γραμματισμό.

Η ομαδοσυνεργατική διάσταση της δράσης αποδείχθηκε καταλυτική: η εργασία σε μικτές, ανομοιογενείς ομάδες ανέδειξε την ενσυναίσθηση, την αλληλοκατανόηση και τη θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα ως φυσικά επακόλουθα της κοινής προσπάθειας, ενώ η ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών –από την ηχογράφηση πολυγλωσσικών φράσεων μέχρι την κοινή εξερεύνηση της πόλης– μετέτρεψε την ετερότητα σε μαθησιακό πλεονέκτημα. Η συνεργασία εκπαιδευτικών (αγγλικών, υπεύθυνης τάξης και τμήματος ένταξης) εξασφάλισε τη διαθεματικότητα και την προσαρμογή στις ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ η συνεχής ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση καλλιέργησαν μεταγνωστικές δεξιότητες, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών. Το γεγονός ότι το 90% των μαθητών δήλωσε υπερηφάνεια για την παρουσίαση του τόπου του, απόλαυσε τη συνεργασία και την τεχνολογία, και απέκτησε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην αγγλική γλώσσα, υπογραμμίζει ότι η δράση δεν περιορίστηκε στο γνωστικό επίπεδο, αλλά δημιούργησε ένα κλίμα αλληλεγγύης, μείωσε τις προκαταλήψεις και ενίσχυσε την κοινωνική συνοχή της τάξης.

Σε συμφωνία με τους Dewey, Vygotsky και Freire, η σημασία της βιωματικής μάθησης και της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) μέσω αλληλεπίδρασης επιβεβαιώθηκαν πλήρως, ενώ οι ΤΠΕ, όταν εντάσσονται με παιδαγωγική στόχευση, μπορούν να μετατραπούν σε εργαλεία ενδυνάμωσης και κοινωνικής συμμετοχής. Παρά τις διάφορες προκλήσεις, όπως, π.χ., η ανεπαρκής τεχνική υποδομή και η ανάγκη περαιτέρω εξοικείωσης με τις εν λόγω μεθόδους, η εμπειρία κατέδειξε ότι η διαθεματική, βιωματική και διαπολιτισμική προσέγγιση προωθεί τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη) και μετατρέπει τον μαθητή σε ενεργό, υπεύθυνο πολίτη, ικανό να λειτουργεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

## Βιβλιογραφία

Frey, K. (1986). *Η «μέθοδος project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Ψηφιακός γραμματισμός: Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Κριτική.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Εκδόσεις Πεδίο.

Σέβη, Α. (2023). *Local Places Local Faces: Σενάριο* [Αδημοσίευτο εκπαιδευτικό υλικό].

Σπινθουράκη, Ι. (2009). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Ατραπός.

Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. Jossey-Bass.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Dewey, J. (1938/2001). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93–106.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Buck Institute for Education.

P21. (2019). *Framework for 21st century learning*. Partnership for 21st Century Learning.

https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford.

Thomas, J. W. (2000). *Research on PBL*. Autodesk.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind*. Harvard.

# Σημασιολογική ανάλυση του λόγου της πολιτικής ορθότητας: Το παράδειγμα του λόγου των διασκευασμένων κειμένων της γλώσσας της Στ΄ τάξης

**Μαρία Σουβλίδη,**
*ΔΠΕ Φωκίδας & Ευρυτανίας, souvlidimedu@gmail.com*

## Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη εξετάζεται η ιδεολογική λειτουργία και η παιδαγωγική επίδραση των διασκευασμένων αφηγηματικών κειμένων του σχολικού εγχειριδίου Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού, στο πλαίσιο της οδηγίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για σεβασμό του κοινού αισθήματος και των κοινωνικών ευαισθησιών. Η οδηγία αυτή ενσωματώνει τις αρχές της πολιτικής ορθότητας, οι οποίες καθοδηγούν την επιλογή, την τροποποίηση και την παρουσίαση των κειμένων. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στη Δομική Σημαντική του A. J. Greimas και στην κοινωνική θεωρία του Pierre Bourdieu. Αναλύθηκαν είκοσι δύο διασκευασμένα λογοτεχνικά κείμενα σε σύγκριση με τα πρωτότυπα, με άξονες: (α) τη συνταγματική οργάνωση, (β) την παραδειγματική ανάγνωση μέσω της ισοτοπίας και (γ) την ιδεολογική ανάγνωση με έννοιες όπως το habitus, το κεφάλαιο και το πεδίο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διασκευές οδηγούν σε αποσιώπηση κοινωνικών, ιστορικών και συγκρουσιακών στοιχείων. Οι αφηγήσεις αποπολιτικοποιούνται, οι κοινωνικοί ρόλοι εξομαλύνονται και ο αφηγηματικός εστιασμός μετατοπίζεται, ενισχύοντας την αποϊδεολογικοποίηση. Έτσι, τα διασκευασμένα κείμενα χάνουν τη δυναμική τους ως εργαλεία κοινωνικού γραμματισμού και κριτικής σκέψης. Η μελέτη καταλήγει στην ανάγκη διαμόρφωσης συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου διασκευής, που να συνδυάζει κοινωνιογλωσσολογία, κοινωνιολογία της γλώσσας και ανθρωπιστική παιδαγωγική, ώστε τα σχολικά κείμενα να υπηρετούν την πολιτισμική πολυφωνία και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** *πολιτική ορθότητα, διασκευασμένα κείμενα, ιδεολογική λειτουργία, κοινωνικός γραμματισμός, παιδαγωγική επίδραση.*

## 1. Εισαγωγή

Στο σχολικό πλαίσιο, η γλώσσα, τα κείμενα και η διδακτική τους επεξεργασία αποτελούν μηχανισμούς συμβολικής εξουσίας (Bourdieu, 1991), μέσα από τους οποίους διαμορφώνονται πρότυπα ταυτότητας, νομιμοποιούνται κοινωνικές θέσεις και παγιώνονται ή αναδιαμορφώνονται σχέσεις ισχύος. Τα σχολικά εγχειρίδια, και πιο ειδικά τα αφηγηματικά κείμενα που εντάσσονται σ' αυτά, δεν λειτουργούν απλώς ως φορείς γνώσης ή λογοτεχνικής αξίας, αλλά επιτελούν μια κατεξοχήν πολιτισμική λειτουργία: συνιστούν φορείς κοινωνικής αναπαράστασης, οικοδομώντας και αναπαράγοντας συλλογικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, την κοινωνία, το φύλο, τη διαφορετικότητα και τον ρόλο του πολίτη (Apple, 2004, Luke, 1995). Η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη· φέρει ιδεολογία, συντηρεί κι αναπαράγει κανονιστικές δομές και κοινωνικά σχήματα (Fairclough, 1995, Halliday, 1978).

Η έννοια της διασκευής των αφηγηματικών κειμένων στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας για τη ΣΤ΄ Δημοτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν πρόκειται μόνο για τεχνική προσαρμογής γλωσσικών ή υφολογικών χαρακτηριστικών στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, αλλά για μια πράξη ιδεολογικής αναπλαισίωσης. Η οδηγία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003β) περί «σεβασμού του κοινού αισθήματος και των κοινωνικών ευαισθησιών» συνιστά ρητή εισαγωγή της πολιτικής ορθότητας ως ρυθμιστικής συνθήκης στην παραγωγή σχολικού λόγου. Η πολιτική ορθότητα, παρότι επιδιώκει την αποτροπή διακρίσεων και τον σεβασμό των περιθωριοποιημένων ομάδων, όταν εφαρμόζεται χωρίς παιδαγωγικό και επιστημονικό υπόβαθρο, ενέχει τον κίνδυνο ιδεολογικής αποστείρωσης, δηλαδή σιωπηρής εξουδετέρωσης της κοινωνικής πολυπλοκότητας, των αποκλίσεων και των συγκρούσεων που διαμορφώνουν τον πραγματικό κόσμο των μαθητών (Tsakalakis, 2020).

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται είκοσι δύο διασκευασμένα αφηγηματικά κείμενα από το εγχειρίδιο Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού, σε αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα πρωτότυπα, επιδιώκοντας τον εντοπισμό μορφών νοηματικής, θεματικής και ιδεολογικής μετατόπισης που προκύπτουν από τη διασκευαστική πρακτική. Η ερευνητική προσέγγιση βασίζεται στη Δομική Σημαντική του A.J. Greimas και την εφαρμογή της στο ελληνικό πλαίσιο από τον Ε. Καψωμένο (2011). Παράλληλα, με την συνδρομή της θεωρίας των κοινωνικών πεδίων (field theory) του Pierre Bourdieu, το habitus και τις μορφές κεφαλαίου (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, συμβολικό) εμπλουτίζεται η ανάλυση, προσφέροντας εννοιολογικά εργαλεία για την ερμηνεία της σχέσης λόγου και κοινωνικής αναπαράστασης.

Η μέθοδος της ανάλυσης εστιάζει στην διερεύνηση της συνταγματικής οργάνωσης των κειμένων, της παραδειγματικής ανάγνωσης μέσω της έννοιας της ισοτοπίας, καθώς και της ιδεολογικής ανάγνωσης των μετατοπίσεων στη συγκρότηση ταυτοτήτων, ρόλων και κοινωνικών σχέσεων. Βασική υπόθεση της εργασίας αποτελεί το ότι οι διασκευές, στο πλαίσιο της εφαρμογής της πολιτικής ορθότητας, τείνουν να απλοποιούν ή να αποσιωπούν τα κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα των αφηγήσεων, οδηγώντας σε αποπολιτικοποίηση του σχολικού λόγου και σε περιορισμό της κριτικής εγγραμματοσύνης των μαθητών (Luke, 2012, Janks, 2010).

Σε ένα σχολείο που καλείται να υπηρετήσει τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, της πολιτισμικής πολυφωνίας και του δημοκρατικού λόγου, η διαχείριση των αφηγηματικών κειμένων απαιτεί συνειδητές, επιστημονικά τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά στοχευμένες επιλογές. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει σε αυτή τη συζήτηση, προτείνοντας ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την ερμηνεία της διασκευής ως πολιτισμικής πρακτικής και ως μηχανισμού ιδεολογικής αναπαραγωγής.

## 2. Θεωρητικό υποβαθρο

Η μελέτη των διασκευασμένων αφηγηματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια δεν αρκεί να είναι λογοτεχνική ή γλωσσική· τα κείμενα εντάσσονται σε πολυεπίπεδο πλέγμα κοινωνικών, ιδεολογικών και παιδαγωγικών λειτουργιών. Η Δομική Σημαντική του Greimas (1983, Greimas & Courtés, 1979, Greimas, 2005) προσφέρει ισχυρό πλαίσιο εντοπισμού των βαθύτερων δομών νοήματος μέσω τριπλής ανάλυσης: συνταγματική οργάνωση, παραδειγματική ανάγνωση, ιδεολογική ερμηνεία.

Στο πρώτο επίπεδο, η συνταγματική οργάνωση εξετάζει: (α) τη σύμβαση—κοινωνικοί ρόλοι, ανάγκες, πολιτισμικές νόρμες (Eco, 1976, Greimas, 1983), (β) την επικοινωνία—διαπροσωπικές σχέσεις/αλληλεπίδραση (Barthes, 1966· Lotman, 1990), (γ) τη λογική της δοκιμασίας—σκοποί, συγκρούσεις, αξιακές αντιπαραθέσεις (Ricoeur, 1984, Martin & Ringham, 2000). Η αντιπαράθεση πρωτοτύπων και διασκευών αποκαλύπτει δείκτες όπως διαφοροποίηση χαρακτήρων, αναπλαισίωση συγκρούσεων, μετατόπιση ρόλων, οι οποίοι συνδέονται οργανικά με κοινωνικές συνθήκες και θεσμικές συμβάσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο, η παραδειγματική ανάγνωση εστιάζει στην ισοτοπία ως θεματική συνοχή που προκύπτει από την επανάληψη σημασιολογικών χαρακτηριστικών (Greimas & Courtés, 1979). Μελέτες των Rastier (1987) και Eco (1979) δείχνουν ότι η ισοτοπία θεμελιώνει την ερμηνευτική συνεκτικότητα. Στις διασκευές, οι αλλαγές ισοτοπιών—π.χ. συστηματική απάλειψη λεξιλογίου βίας/ανισοτήτων—μετατοπίζουν αξίες και αναπλαισιώνουν το ερμηνευτικό πλαίσιο, παράγοντας ιδεολογικά αποτελέσματα (Genette, 1982, Herman, 2002, Καψωμένος, 2011).

Το τρίτο επίπεδο, η ιδεολογική ανάγνωση, αξιοποιεί τον Bourdieu (1977· 1984· 1991): *habitus*, πεδίο, και μορφές κεφαλαίου. Οι γλωσσικές προσαρμογές δεν είναι ουδέτερες· εντάσσονται σε μηχανισμούς αναπαραγωγής/νομιμοποίησης. Η εξομάλυνση συγκρούσεων και η μετατόπιση από συλλογικές εμπειρίες σε «ουδέτερη» ατομικότητα υπηρετούν αξιακά πλαίσια πολιτικής ορθότητας, συγκροτώντας συγκεκριμένο *habitus*. Η συμβολή Eagleton (1991), Hall (1997) και Swartz (1997) τεκμηριώνει τη σύνδεση λόγου-εξουσίας-ιδεολογίας. Παράλληλα, η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1970, Giroux, 1988) και ο κριτικός γραμματισμός (Luke, 2012, Janks, 2010) υπογραμμίζουν ότι η αποπολιτικοποιημένη διασκευή στερεί από τους μαθητές δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και δημοκρατικής συμμετοχής.

Συνολικά, η σύνθεση Greimas—Bourdieu—κριτικής παιδαγωγικής αρθρώνει συνεκτικό πλαίσιο: οι αφηγηματικές επιλογές (επίπεδα δομής/ισοτοπίας) συναρθρώνονται με σχέσεις εξουσίας και παράγουν παιδαγωγικά αποτελέσματα. Ως μεθοδολογικό πρωτόκολλο, τα τρία επίπεδα μεταφράζονται σε συγκεκριμένα βήματα ανάλυσης που δείχνουν πώς οι διασκευές αναπλάθουν όχι μόνο τα κείμενα αλλά και τον ίδιο τον σχολικό λόγο ως μηχανισμό κοινωνικής και πολιτισμικής νοηματοδότησης.

## 3. Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία οργανώθηκε με γνώμονα την ανάγκη να αποδοθεί με συστηματικό τρόπο η σχέση ανάμεσα στη διασκευαστική πρακτική και τις ιδεολογικές μετατοπίσεις που παράγονται στο σχολικό λόγο (Fairclough, 1995, Bourdieu, 1991). Για τον σκοπό αυτό, συγκροτήθηκε συγκριτικό σώμα κειμένων που περιλαμβάνει είκοσι δύο αφηγηματικά κείμενα της Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού σε διασκευασμένη μορφή, τα οποία αναζητήθηκαν και ταυτίστηκαν με τα αντίστοιχα πρωτότυπα. Η επιλογή βασίστηκε σε σαφή κριτήρια: α) τα κείμενα να έχουν υποστεί εμφανείς τροποποιήσεις στη δομή ή στο περιεχόμενο, β) οι μεταβολές να μην περιορίζονται σε γλωσσικές

απλουστεύσεις, αλλά να επεκτείνονται σε θεματικό ή αφηγηματικό επίπεδο (Eco, 1981, Iser, 1978), γ) να εντάσσονται στο σύνολο του σχολικού εγχειριδίου με κεντρική παιδαγωγική λειτουργία (Luke & Freebody, 1997, Gee, 2011). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και επιτρέπει τη γενίκευση συμπερασμάτων για τον τρόπο που η πολιτική ορθότητα επιδρά στη διασκευαστική πρακτική (Tsakalakis, 2020).

Η συγκριτική ανάλυση οργανώθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια, τα οποία λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Στο πρώτο στάδιο, που αφορά τη συνταγματική οργάνωση, πραγματοποιήθηκε αναλυτική διάσπαση των κειμένων σε αφηγηματικές πράξεις και ελέγχθηκε η συναρμογή τους σε προγράμματα δράσης (Greimas, 1983, Καψωμένος, 2011). Για να καταστεί συγκρίσιμη η ανάλυση, δημιουργήθηκαν πίνακες αντιστοίχισης ανάμεσα στις αφηγηματικές μονάδες του πρωτοτύπου και της διασκευής. Οι πίνακες αυτοί κατέγραψαν τη διατήρηση, την αναδιάταξη ή την απάλειψη πράξεων και επιτράπηκε έτσι να καταγραφούν με ακρίβεια οι τροποποιήσεις στην πλοκή, στους χαρακτήρες και στους κοινωνικούς ρόλους. Η διαδικασία αυτή δεν ήταν απλώς περιγραφική· αποτέλεσε το θεμέλιο για την ανίχνευση δεικτών μετατόπισης στη θεματική συγκρότηση και στην αφηγηματική δυναμική (Ricoeur, 1981).

Στο δεύτερο στάδιο, η ανάλυση επικεντρώθηκε στην παραδειγματική ανάγνωση και ειδικότερα στην ανίχνευση ισοτοπιών. Για κάθε κείμενο καταρτίστηκαν θεματικοί πίνακες στους οποίους καταγράφηκαν οι επαναλαμβανόμενες λέξεις-κλειδιά, τα σύμβολα, οι εικόνες και οι μεταφορές που συνέβαλαν στη δημιουργία συνεκτικών ερμηνευτικών πεδίων (Rastier, 1987, Greimas & Courtés, 1979). Η κωδικοποίηση των ισοτοπιών έγινε με μεικτή μέθοδο: αφενός, με ποσοτική καταγραφή συχνοτήτων θεματικών όρων, αφετέρου, με ποιοτική ανάλυση συμφραζομένων, ώστε να αποτυπωθεί ο τρόπος που επαναλαμβανόμενα μοτίβα οργανώνουν το νόημα (Bakhtin, 1981, Gee, 2011). Η αντιπαράθεση των ισοτοπιών μεταξύ πρωτοτύπων και διασκευών ανέδειξε μετατοπίσεις που εκφράζονται άλλοτε ως ενίσχυση θεματικών όπως η οικογένεια, η φιλία ή η ατομικότητα, και άλλοτε ως αποσιώπηση πεδίων που σχετίζονται με βία, κοινωνικές ανισότητες ή ιστορικές συγκρούσεις (Fairclough, 2003, Luke, 2012).

Το τρίτο στάδιο, η ιδεολογική ανάγνωση, συνέδεσε τα παραπάνω ευρήματα με την κοινωνική θεωρία. Οι διαφοροποιήσεις στις αφηγηματικές δομές και ισοτοπίες κατηγοριοποιήθηκαν ως δείκτες κοινωνικών μετασχηματισμών και ερμηνεύτηκαν με βάση τις έννοιες του πεδίου, του habitus και του κεφαλαίου (Bourdieu, 1977, Bourdieu, 1991, Swartz, 1997). Για παράδειγμα, η μετατόπιση του αφηγηματικού εστιασμού από τη συλλογική εμπειρία σε μια ουδέτερη ατομικότητα αναγνώστηκε ως διαδικασία αποϊδεολογικοποίησης που αναπαράγει συμβολικό κεφάλαιο ουδετερότητας. Αντίστοιχα, η αποσιώπηση κοινωνικών συγκρούσεων θεωρήθηκε μηχανισμός εξομάλυνσης, ενταγμένος στις ρυθμιστικές πρακτικές της πολιτικής ορθότητας (Tsakalakis, 2020, Eagleton, 1991). Η διαδικασία αυτή δεν περιορίστηκε σε αφηρημένες ερμηνείες, αλλά στηρίχθηκε σε συστηματική αντιστοίχιση ευρημάτων με συγκεκριμένα θεωρητικά σχήματα, ώστε να εξασφαλιστεί η αναλυτική εγκυρότητα.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της μεθόδου, υιοθετήθηκαν δύο στρατηγικές: πρώτον, η τριγωνοποίηση των δεδομένων μέσα από τον συνδυασμό αφηγηματολογικής, σημασιολογικής και κοινωνιολογικής ανάγνωσης (Denzin, 2012, Fairclough, 1995), και δεύτερον, η σύγκριση όλων των κειμένων με ενιαία κριτήρια κωδικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό αποφεύχθηκαν μεμονωμένες και υποκειμενικές ερμηνείες και εξασφαλίστηκε η δυνατότητα γενίκευσης συμπερασμάτων.

Η μεθοδολογική πορεία, από την καταγραφή αφηγηματικών μονάδων έως την ιδεολογική ερμηνεία, επέτρεψε να μετατραπεί η θεωρητική σύνθεση Greimas–Bourdieu σε πρακτικό ερευνητικό εργαλείο (Greimas, 1983, Bourdieu, 1991). Το αποτέλεσμα είναι μια ανάλυση που δεν περιορίζεται στην περιγραφή επιφανειακών διαφορών, αλλά διεισδύει στη δυναμική των κειμένων ως

φορέων ιδεολογικής και παιδαγωγικής λειτουργίας, αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο η πολιτική ορθότητα διαμορφώνει τον σχολικό λόγο (Hall, 1997, Tsakalakis, 2020).

## 4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των διασκευασμένων αφηγηματικών κειμένων ανέδειξε ένα σύνολο πρωτότυπων ευρημάτων που υπερβαίνουν τη συνήθη διαπίστωση της απλοποίησης ή της γλωσσικής προσαρμογής. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η διασκευαστική πρακτική συνιστά έναν συστηματικό μηχανισμό ανακατασκευής του αφηγηματικού υλικού, ο οποίος επενεργεί ταυτόχρονα σε σημασιολογικό, αξιακό και ιδεολογικό επίπεδο (Fairclough, 1995, Eagleton, 1991, Swartz, 1997).

Στον άξονα της σύμβασης παρατηρήθηκε ότι η αποσιώπηση ιστορικών και κοινωνικών συμφραζομένων δεν έχει απλώς ως αποτέλεσμα την αποϊστορικοποίηση του αφηγηματικού υλικού, αλλά οδηγεί στη δημιουργία ενός *νέου τύπου ήρωα*, ο οποίος λειτουργεί εκτός κοινωνικών πλαισίων και χωρίς σαφή αναφορά σε θεσμούς, ταξικές συντεταγμένες ή πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Bourdieu, 1977, Bourdieu, 1984). Πρόκειται για μια μορφή «ουδέτερου υποκειμένου», η οποία συγκροτείται πρωτίστως μέσα από την απάλειψη του κοινωνικού αποτυπώματος. Η ανάδυση αυτού του υποκειμένου δεν έχει καταγραφεί με σαφήνεια στη σχετική βιβλιογραφία και συνιστά πρωτότυπο εύρημα με άμεσες παιδαγωγικές συνέπειες, καθώς ο μαθητής καλείται να ταυτιστεί με μια απο-κοινωνικοποιημένη φιγούρα που αποδίδει τον κόσμο ως πεδίο αδιαφοροποίητης ατομικότητας.

Στον άξονα της επικοινωνίας, η ανάλυση κατέδειξε ότι η απομάκρυνση σκηνών έντασης, συναισθηματικής φόρτισης και διαπραγμάτευσης δεν περιορίζει απλώς τη γλωσσική πολυφωνία· οδηγεί στη διαμόρφωση μιας *μονοφωνικής αφηγηματικής φόρμας*, όπου η γλώσσα παύει να λειτουργεί ως διάλογος και καθίσταται εργαλείο τυποποιημένης αφήγησης (Bakhtin, 1981, Gee, 2011). Το πρωτότυπο εύρημα εδώ είναι η διαπίστωση ότι η διασκευή δεν αφαιρεί μόνο «δύσκολες» σκηνές, αλλά εξαλείφει και τον *τρόπο λειτουργίας του λόγου ως σχέσης*. Έτσι, η γλώσσα απονευρώνεται όχι μόνο θεματικά, αλλά και διαλογικά, υπονομεύοντας τον ίδιο τον μηχανισμό μέσα από τον οποίο συγκροτείται η κριτική ανάγνωση (Luke & Freebody, 1997).

Στον άξονα της δοκιμασίας, η συστηματική απουσία συγκρούσεων, διλημμάτων και διαδικασιών υπέρβασης οδηγεί σε αφηγήσεις που στερούνται προοπτικής μετασχηματισμού. Το νέο δεδομένο που προκύπτει είναι ότι η αφήγηση δεν παραμένει απλώς στατική, αλλά μετατρέπεται σε *παιδαγωγικά αποστειρωμένο περιβάλλον*, το οποίο λειτουργεί ως «χώρος χωρίς ρίσκο» (Eco, 1981, Iser, 1978, Ricoeur, 1981). Σε αυτό το πλαίσιο, η εμπλοκή του μαθητή περιορίζεται στη ρόλο του «καταναλωτή έτοιμων νοημάτων» και όχι του ενεργού ερμηνευτή που διαπραγματεύεται αξίες και συγκρούσεις.

Η παραδειγματική ανάγνωση των ισοτοπιών αποκάλυψε μία ακόμη πρωτότυπη διάσταση: οι διασκευές συγκροτούν μια *ισοτοπία της ουδετερότητας*, η οποία δεν αποτελεί απλώς αποσιώπηση θεματικών, αλλά οργανώνει το κείμενο γύρω από μοτίβα συναινετικά, άνευ συγκρουσιακής δυναμικής (Greimas & Courtés, 1979, Rastier, 1987, Καψωμένος, 2011). Πρόκειται για την κατασκευή ενός νέου νοηματικού πλαισίου, όπου η απουσία κοινωνικών αντιθέσεων αναγορεύεται σε αξία καθεαυτή (Fairclough, 2003, Tsakalakis, 2020). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη διασκευή όχι ως παθητική λογοκρισία, αλλά ως ενεργή διαδικασία ιδεολογικής ανακατασκευής.

Τέλος, η ιδεολογική ανάγνωση ανέδειξε την ύπαρξη ενός *σχολικού habitus ουδετερότητας*. Αυτό το habitus συγκροτείται μέσα από τρεις αλληλοδιαπλεκόμενες στρατηγικές: την αποϊστορικοποίηση (απουσία κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων), την αποπολιτικοποίηση (εξάλειψη κοινωνικών συγκρούσεων) και την ατομικοποίηση (μετατόπιση από συλλογικές εμπειρίες σε

α-κοινωνικά υποκείμενα) (Bourdieu, 1991, Hall, 1997, Bernstein, 2000). Το πρωτότυπο στοιχείο εδώ είναι η ανάδειξη της πολιτικής ορθότητας όχι απλώς ως εξωτερικής ρυθμιστικής επιρροής, αλλά ως *ενσωματωμένου ιδεολογικού μηχανισμού* στη σχολική αφήγηση, που διαμορφώνει τις προσλαμβάνουσες των μαθητών (Eagleton, 1991, Blommaert, 2005).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης αποδεικνύουν ότι η διασκευή, στο πλαίσιο της πολιτικής ορθότητας, λειτουργεί ως *τεχνολογία ουδετεροποίησης* του σχολικού λόγου. Δεν πρόκειται για απλή απάλειψη δυσάρεστων θεματικών, αλλά για την ενεργητική παραγωγή ενός νέου αφηγηματικού και παιδαγωγικού πλαισίου, το οποίο συγκροτεί μαθητικές ταυτότητες «αποϊδεολογικοποιημένες», απομακρυσμένες από τον κοινωνικό και ιστορικό ορίζοντα. Αυτό το εύρημα συνιστά την κεντρική συμβολή της μελέτης, καθώς φωτίζει τη διασκευαστική πρακτική ως μηχανισμό που ανακαθορίζει τα όρια του σχολικού γραμματισμού και επηρεάζει άμεσα τη δυνατότητα καλλιέργειας κριτικής συνείδησης.

## 5. Συζήτηση

Η παρούσα ανάλυση ανέδειξε ότι η διασκευαστική πρακτική στα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελεί μια ουδέτερη παιδαγωγική επιλογή, αλλά ένα κατεξοχήν ιδεολογικό εργαλείο που αναπλαισιώνει τον λόγο μέσα από διαδικασίες εξομάλυνσης, αποσιώπησης και αναδιάταξης νοηματικών δομών. Η πολιτική ορθότητα, όπως εφαρμόζεται στο πλαίσιο των σχολικών κειμένων, λειτουργεί ως ρυθμιστικός μηχανισμός ο οποίος εξοβελίζει όψεις κοινωνικής σύγκρουσης, ιστορικής μνήμης και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Έτσι, η αφήγηση μετατρέπεται σε πεδίο αποπολιτικοποίησης, όπου η γλωσσική πράξη χάνει τον δυναμισμό της και περιορίζεται σε έναν ουδέτερο μηχανισμό επικοινωνίας (Fairclough, 1995, Bourdieu, 1991, Luke, 2012).

Το εύρημα αυτό καθιστά εμφανή την αντίφαση ανάμεσα στον στόχο του κριτικού γραμματισμού, που επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αναστοχαστούν πάνω στις κοινωνικές σχέσεις και τις ιδεολογίες του λόγου (Luke & Freebody, 1997), και στην πράξη της διασκευής, η οποία τείνει να αποδυναμώνει την πολυφωνία και τη νοηματική πολυπλοκότητα. Η συστηματική απουσία θεματικών που σχετίζονται με συγκρούσεις, ανισότητες ή ιστορικές εντάσεις δεν αποτελεί τυχαία απλοποίηση, αλλά μια συνειδητή επιλογή που αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές στρατηγικές αποφυγής της έντασης και της αμφισβήτησης. Η διασκευή αναδεικνύεται έτσι ως τεχνολογία πολιτισμικής διαχείρισης: αντί να υπηρετεί την κριτική και δημοκρατική εκπαίδευση, συχνά συντηρεί μια κουλτούρα «ασφαλούς» αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Κριτικά, τούτο σημαίνει ότι η σχολική γλώσσα λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο μάθησης αλλά και ως πεδίο συμβολικής εξουσίας, όπου οι αφαιρέσεις και οι μετατοπίσεις αποκτούν ιδεολογική βαρύτητα (Bourdieu, 1986, Ricoeur, 1981). Η μετατόπιση από την ιστορικότητα και τη συλλογικότητα προς την ατομικότητα και την ουδετερότητα δημιουργεί έναν νέο παιδαγωγικό habitus, στον οποίο οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης χωρίς να έρχονται αντιμέτωποι με τη σύγκρουση, την αμφισημία και την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν τον κοινωνικό βίο.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται ακριβώς στην ανάδειξη αυτής της έντασης: η διασκευή δεν είναι απλώς εργαλείο προσαρμογής στο μαθησιακό επίπεδο, αλλά δείκτης βαθύτερων πολιτισμικών στρατηγικών, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο του σχολικού λόγου. Η αποτίμηση αυτή θέτει το ερώτημα κατά πόσο η εκπαίδευση επιθυμεί να καλλιεργήσει αναγνώστες προστατευμένους από την κοινωνική σύγκρουση ή πολίτες ικανούς να σταθούν κριτικά απέναντι στις αντιφάσεις του κόσμου τους.

Συνολικά, η μελέτη δείχνει ότι η αναθεώρηση της διασκευαστικής πρακτικής δεν μπορεί να

αφορά μόνο την τεχνική βελτίωση των κειμένων, αλλά απαιτεί ιδεολογική επανατοποθέτηση: από την ουδετεροποίηση στην πολυφωνία, από την αποσιώπηση στην κριτική αναμέτρηση, από την ασφάλεια στην παιδαγωγική τόλμη. Μια τέτοια στροφή συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για τη συγκρότηση ενός σχολικού λόγου που δεν απλώς πληροφορεί, αλλά και διαμορφώνει ενεργούς, κριτικά σκεπτόμενους και κοινωνικά ευαίσθητους πολίτες.

## Βιβλιογραφία


Βαγενάς, Ν. (2010). *Η τέχνη του στίχου*. Αθήνα: Κέδρος.

Καψωμένος, Δ. (2005). *Εισαγωγή στη σημειωτική ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμοί και κοινωνικές πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003β). *Οδηγίες προς τις συγγραφικές ομάδες για τον σεβασμό του κοινού αισθήματος και των κοινωνικών ευαισθησιών*. Αθήνα: ΠΙ.

Τσακαλάκης, Ν. (2020). *Η πολιτική ορθότητα στη δημόσια σφαίρα*. Αθήνα: Gutenberg.

Abrams, M. H. (2014). *The mirror and the lamp: Romantic theory and the critical tradition*. Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Baynham, M. (2001). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Eco, U. (1981). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.

Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.

Genette, G. (1982). *Palimpsests: Literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a method*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Greimas, A. J. (2005). *Of gods and men: Studies in myth and poetics*. Bloomington: Indiana

University Press.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Bloomington: Indiana University Press.

Gumperz, J., & Hymes, D. (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.

Herman, D. (2002). *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Holmes, J., & Meyerhoff, M. (2003). *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell.

Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lotman, Y. (1990). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. London: I. B. Tauris.

Luke, A. (2012). Critical literacy, school improvement, and the four resources model. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies* (pp. 19–31). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Luke, A., & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies* (pp. 185–225). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Martin, B., & Ringham, F. (2000). *Dictionary of semiotics*. London: Cassell.

Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: PUF.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

# Ψυχαναλυτική προσέγγιση του λόγου της εθνικής ορθότητας: Το παράδειγμα του βιβλίου Ιστορίας της Στ΄ τάξης

**Μαρία Σουβλίδη,**
*ΔΠΕ Φωκίδας & Ευρυτανίας, souvlidimedu@gmail.com*

## Περίληψη

Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας δεν αποτελεί απλή αντανάκλαση ιστορικών γεγονότων, αλλά προϊόν συμβολικών μηχανισμών που ενεργοποιούν φαντασιακές αναπαραστάσεις, επιθυμίες και συλλογικά τραύματα. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού (2007), το οποίο, μετά την απόσυρση του βιβλίου της Μαρίας Ρεπούση, επανέφερε έναν παραδοσιακό, εθνοκεντρικό λόγο. Κεντρικό σημαίνον αναδεικνύεται ο πόνος, γύρω από τον οποίο οργανώνεται το εθνικό φαντασιακό. Η μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής ανάλυσης λόγου, σε συνδυασμό με τις θεωρίες της πολιτισμικής μνήμης και των φαντασιακών κοινοτήτων. Λέξεις όπως «θυσία», «αίμα», «σκλαβιά» και «αλύτρωτη πατρίδα» συγκροτούν μια αλυσίδα σημαινόντων που προσφέρει στους μαθητές θέση ταύτισης με το πληγωμένο αλλά ηρωικό έθνος. Η αφήγηση παράγει μια οικονομία απόλαυσης, καθώς η επανάληψη του τραύματος ενισχύει τη συλλογική συνοχή και καλλιεργεί μια κανονικότητα πένθους. Παράλληλα, η ετερότητα περιθωριοποιείται, διαμορφώνοντας ένα μονοπολιτισμικό και αμυντικό habitus. Συνεπώς, το εγχειρίδιο δεν λειτουργεί ως ουδέτερος φορέας γνώσης, αλλά ως μηχανισμός συναισθηματικής και φαντασιακής συγκρότησης του υποκειμένου. Η ψυχαναλυτική και μεταποικιακή ανάγνωση αναδεικνύει την ανάγκη κριτικού αναστοχασμού στη διδακτική της Ιστορίας, με έμφαση στην πολυφωνία και τη διαπολιτισμική συνύπαρξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εθνική ταυτότητα, σχολικό εγχειρίδιο, ψυχαναλυτική ανάλυση λόγου, συλλογικό τραύμα, φαντασιακή ταύτιση.*

## 1.Εισαγωγή

Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας δεν συνιστά μηχανική αντανάκλαση ιστορικών γεγονότων, αλλά διαμορφώνεται μέσα από πολύπλοκους μηχανισμούς λόγου και συμβολικής νοηματοδότησης. Οι μηχανισμοί αυτοί ενεργοποιούν φαντασιακές αναπαραστάσεις, επιθυμητικές επενδύσεις και μνήμες τραύματος, οι οποίες οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα κατανοούν τον εαυτό τους και τη συλλογικότητά τους. Η μελέτη αυτής της διαδικασίας είναι κρίσιμη, καθώς συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι κοινωνίες συγκροτούν την ιστορική τους αυτοαντίληψη και διαμορφώνουν την παιδαγωγική τους πρακτική.

Η ψυχαναλυτική θεωρία του λόγου, όπως διατυπώθηκε από τον Jacques Lacan (2001), προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο εργαλείο για την κατανόηση αυτών των διαδικασιών. Για τον Lacan, το υποκείμενο δεν είναι αυθύπαρκτη οντότητα αλλά συγκροτείται εντός της γλώσσας, μέσα από την εγγραφή του σε αλυσίδες σημαινόντων που οργανώνουν το φαντασιακό και το συμβολικό πεδίο. Το σχολικό βιβλίο, ως κείμενο θεσμικά κατοχυρωμένο και παιδαγωγικά δεσμευτικό, συνιστά καίριο μηχανισμό μέσα από τον οποίο οι αλυσίδες αυτές προσφέρονται στον μαθητή ως πλέγμα ταυτοποίησης και υποκειμενικοποίησης.

Παράλληλα, η θεωρία του συλλογικού τραύματος (Smelser, 2004, Alexander, 2012) υπογραμμίζει ότι οι μνήμες του πόνου και της απώλειας δεν λειτουργούν απλώς ως παθητικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά ως ενεργές διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής νοήματος. Η πολιτισμική μνήμη, όπως την προσεγγίζει η Assmann (2011), ενσωματώνει υλικά και συμβολικά μέσα – κείμενα, εικόνες, τελετουργίες – που διαμορφώνουν τις συλλογικές ταυτίσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας γνώσης, αλλά και ως εργαλείο εγγραφής του τραύματος στο συλλογικό και ατομικό ασυνείδητο.

Οι θεωρίες για τις φαντασιακές κοινότητες (Anderson, 2006) και η μετααποικιακή κριτική (Bhabha, 1994, Said, 1978) ενισχύουν περαιτέρω την κατανόηση του φαινομένου. Τα έθνη συγκροτούνται μέσω αφηγημάτων που ενοποιούν τους «δικούς μας» και αποκλείουν τον «Άλλο», συχνά μέσα από μοτίβα πόνου, θυσίας και ηρωισμού. Η εθνική ταυτότητα, όπως δείχνει ο Bhabha, είναι διφυής: επιδιώκει τη σταθερότητα και την καθαρότητα, αλλά ταυτόχρονα φέρει ίχνη απώλειας και αμυντικής αντίστασης απέναντι στην ετερότητα. Ο Said αναδεικνύει ότι κάθε εθνικό αφήγημα συγκροτείται σε αντίστιξη με έναν «Άλλο», ο οποίος συχνά λειτουργεί ως αρνητικός καθρέφτης της συλλογικής ταυτότητας.

Η ελληνική περίπτωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού που εκδόθηκε το 2007, μετά την απόσυρση του βιβλίου της Μαρίας Ρεπούση, σηματοδοτεί μια σαφή επιστροφή σε έναν παραδοσιακό και εθνοκεντρικό λόγο. Η χρήση φορτισμένων σημαινόντων όπως «αίμα», «θυσία», «αλύτρωτη πατρίδα», «σκλαβιά» και «πίστη» καταδεικνύει την πρόθεση επανασυγκρότησης του εθνικού αφηγήματος γύρω από τον άξονα του πόνου και της απώλειας. Το εγχειρίδιο αυτό δεν περιορίζεται στη μετάδοση ιστορικών πληροφοριών, αλλά λειτουργεί ως κείμενο εθνικής ορθότητας, μέσα από το οποίο καλλιεργείται η φαντασιακή κοινότητα των «πληγωμένων αλλά ηρωικών» Ελλήνων.

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να αναλύσει τον λόγο του συγκεκριμένου εγχειριδίου με τη μέθοδο της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Λακάν, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η υποκειμενικοποίηση του μαθητή διαμεσολαβείται από τη γλώσσα. Ειδικότερα, θα εξεταστεί η υπόθεση ότι η αλυσίδα σημαινόντων του εγχειριδίου οργανώνεται γύρω από ένα κεντρικό σημαίνον – τον πόνο – ο οποίος ενορχηστρώνει τα υπόλοιπα σημαίνοντα και προσφέρει στον μαθητή μια θέση φαντασιακής ταύτισης.

Με βάση αυτό το πλαίσιο, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς συγκροτείται ο λόγος εθνικής ορθότητας στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας του 2007;
- Με ποιον τρόπο η αλυσίδα σημαινόντων με κεντρικό σημαίνον τον πόνο οργανώνει τη φαντασιακή ταύτιση του μαθητή με το εθνικό υποκείμενο;
- Σε ποιο βαθμό η αναπαράσταση του τραύματος συνδέεται με μηχανισμούς αποκλεισμού του Άλλου, όπως περιγράφονται στη μεταποικιακή θεωρία;

Η ανάλυση των ερωτημάτων αυτών αναμένεται να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η σχολική ιστορία λειτουργεί ως συμβολικός μηχανισμός όχι μόνο μετάδοσης γνώσης αλλά και συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, εγγράφοντας στο μαθητικό υποκείμενο το τραύμα ως όρο ύπαρξης και συμμετοχής στη φαντασιακή κοινότητα του έθνους.

## 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας αποτελεί αντικείμενο πολύπλοκων διεργασιών που εμπλέκουν τη γλώσσα, τη μνήμη, το τραύμα και τη φαντασιακή αναπαράσταση. Η ψυχαναλυτική θεωρία του λόγου, όπως αναπτύχθηκε από τον Jacques Lacan, αναδεικνύει ότι το υποκείμενο διαμορφώνεται εντός του Συμβολικού πεδίου, δηλαδή μέσα από τις δομές της γλώσσας, των κοινωνικών σημασιών και των κανόνων που διέπουν την επικοινωνία (Lacan, 2001). Στην προοπτική αυτή, η γλώσσα δεν περιορίζεται στον ρόλο εργαλείου μετάδοσης πληροφοριών, αλλά συνιστά θεμελιώδη μηχανισμό συγκρότησης του εαυτού και της κοινωνικής πραγματικότητας. Το σημαίνον, ως βασική μονάδα της γλώσσας, δεν παραπέμπει σε μια εξωτερική «πραγματικότητα», αλλά αντλεί τη λειτουργία του από την αλυσίδωση με άλλα σημαίνοντα, παράγοντας ένα συνεχές πεδίο νοηματοδότησης (Evans, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια του τραύματος καταλαμβάνει κεντρική θέση. Ο Lacan (1994) το εντάσσει στο Πραγματικό, δηλαδή στη διάσταση της εμπειρίας που αντιστέκεται στην πλήρη γλωσσική αναπαράσταση και διαρκώς υπερβαίνει τις συμβολικές κατασκευές. Η σχέση γλώσσας και τραύματος είναι, συνεπώς, πάντοτε ελλειμματική: η γλώσσα επιχειρεί να περιγράψει το τραύμα, αλλά αφήνει αναγκαστικά ένα υπόλοιπο που δεν δύναται να αποδοθεί.

Η κοινωνιολογική θεώρηση του συλλογικού τραύματος επεκτείνει την ψυχαναλυτική οπτική στο πεδίο των συλλογικών ταυτοτήτων. Ο Smelser (2004) ορίζει το συλλογικό τραύμα ως κοινωνική διαδικασία, κατά την οποία μια κοινότητα ερμηνεύει ένα γεγονός ως θεμελιώδη απειλή για την ύπαρξή της, ενώ ο Alexander (2012) επισημαίνει ότι το συλλογικό τραύμα δεν αποτελεί αυθύπαρκτο γεγονός, αλλά κατασκευάζεται πολιτισμικά μέσω αφηγήσεων, τελετουργιών και θεσμικών πρακτικών μνήμης. Συναφείς θεωρίες πολιτισμικής μνήμης (Halbwachs, 1992, Assmann, 2011, Connerton, 1989) δείχνουν ότι η μνήμη δεν είναι στατική καταγραφή του παρελθόντος, αλλά κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, που αναπαράγεται μέσα από κείμενα, εικόνες και τελετές.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διάσταση της απόλαυσης στη διαχείριση του τραύματος. Ο Flatley (2008) και ο Žižek (2008) αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο η επανάληψη αφηγημάτων πόνου και θυσίας δεν οδηγεί αποκλειστικά στη μελαγχολία, αλλά μπορεί να παράγει μια μορφή συλλογικής ενδυνάμωσης. Το υποκείμενο αντλεί απόλαυση (jouissance) μέσα από την ταύτιση με το τραυματικό αφήγημα, ενώ η συλλογική αναπαράσταση της απώλειας δημιουργεί ένα κοινό συγκινησιακό πεδίο που ενισχύει τη συνοχή της κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πόνος λειτουργεί ως κεντρικό σημαίνον που οργανώνει την αλυσίδα άλλων σημαινόντων – όπως η θυσία, η ελευθερία, η πίστη ή η εθνική αξιοπρέπεια – προσδίδοντας συνεκτικότητα στην εθνική αφήγηση.

Παράλληλα, η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας έχει ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα των θεωριών περί «φαντασιακών κοινοτήτων». Ο Anderson (2006) επισημαίνει ότι το έθνος συγκρο-

τείται ως φαντασιακή κοινότητα, της οποίας τα μέλη, αν και δεν γνωρίζονται προσωπικά, αισθάνονται ενωμένα μέσα από κοινές αφηγήσεις, τελετουργίες και συμβολικά σημεία αναφοράς. Ο Billig (1995), με την έννοια του «καθημερινού εθνικισμού», δείχνει πώς η εθνική ταυτότητα εγγράφεται στην καθημερινή ζωή μέσα από συμβολικές πρακτικές και επαναλαμβανόμενες αναπαραστάσεις.

Η μετααποικιακή θεωρία εμπλουτίζει περαιτέρω την κατανόηση του εθνικού λόγου. Ο Bhabha (1994) υπογραμμίζει την εγγενή διφυΐα της εθνικής ταυτότητας, η οποία ταλαντεύεται ανάμεσα στη σταθερότητα και την απώλεια, ενώ παράλληλα συγκροτείται σε σχέση με τον Άλλο. Ο Said (1978), με την έννοια του «Οριενταλισμού», καταδεικνύει ότι η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται συχνά σε αντιπαράθεση με εξωτερικές ετερότητες, οι οποίες κατασκευάζονται ως απειλή ή αρνητικός καθρέφτης.

Συνολικά, οι θεωρίες αυτές αναδεικνύουν ότι η εθνική ταυτότητα δεν είναι ένα δεδομένο ιστορικό γεγονός, αλλά αποτέλεσμα σύνθετων διαδικασιών σημασιοδότησης. Η γλώσσα, το τραύμα, η μνήμη και η απόλαυση λειτουργούν ως κεντρικοί μηχανισμοί που οργανώνουν το εθνικό φαντασιακό και καθιστούν το συλλογικό υποκείμενο ικανό να νοηματοδοτήσει το παρελθόν και να ορίσει τα όρια της κοινότητάς του.

## 3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εφαρμόζει την ψυχαναλυτική ανάλυση λόγου (Lacan, 2001, Fink, 1995, Verhaeghe, 1995) ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση, με αντικείμενο μελέτης τις ιστορικές πηγές που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού (2007). Οι πηγές αυτές, είτε πρόκειται για ποιήματα, είτε για αφηγήσεις, προφορικές μαρτυρίες ή επίσημα έγγραφα, αντιμετωπίζονται όχι ως απλές αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, αλλά ως συμβολικά κείμενα που ενεργοποιούν σημασιοδοτήσεις, συγκινησιακές επενδύσεις και θέσεις υποκειμένου. Στο λακανικό πλαίσιο, το υποκείμενο συγκροτείται εντός της γλώσσας, μέσω της ένταξής του σε συμβολικά δίκτυα σημαινόντων (Lacan, 2001). Το σημαίνον δεν παραπέμπει άμεσα στην «πραγματικότητα», αλλά λειτουργεί δημιουργικά, παράγοντας πραγματικότητα μέσα από την αλυσίδωσή του με άλλα σημαίνοντα (Evans, 2006). Το τραύμα εντάσσεται στο πεδίο του Πραγματικού, το οποίο αντιστέκεται στη συμβολική αναπαράσταση (Lacan, 1994), αλλά ταυτόχρονα επιστρέφει στο λόγο με τη μορφή επαναλαμβανόμενων αφηγήσεων πένθους. Σε συλλογικό επίπεδο, το τραύμα δεν μπορεί να κατανοηθεί ως «αντικειμενικό» γεγονός, αλλά ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή που παράγεται μέσω αφηγηματικών και θεσμικών πρακτικών (Smelser, 2004, Alexander, 2012). Μέσα από αυτό το πρίσμα, οι ιστορικές πηγές του εγχειριδίου λειτουργούν ως μηχανισμοί αναπαραγωγής της συλλογικής μνήμης (Halbwachs, 1992, Assmann, 2011), προβάλλοντας γεγονότα απώλειας και θυσίας ως κεντρικά τοπόσημα του εθνικού φαντασιακού. Παράλληλα, η ψυχαναλυτική έννοια της απόλαυσης (jouissance) συμβάλλει στην κατανόηση της λειτουργίας των αφηγημάτων τραύματος. Όπως δείχνουν οι Flatley (2008) και Žižek (2008), το τραύμα δεν ενεργοποιεί μόνο θλίψη, αλλά και μια μορφή συλλογικής απόλαυσης μέσω της ταύτισης με το αφήγημα πόνου, δημιουργώντας έτσι δεσμούς συνοχής και ηρωικής αυτοκατανόησης.

Η ανάλυση των πηγών ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά πραγματοποιείται ο εντοπισμός των κεντρικών σημαινόντων, δηλαδή των σημασιών που εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα, συναισθηματική ένταση ή κανονιστικό βάρος, όπως για παράδειγμα ο «πόνος», η «θυσία» και η «πίστη». Στη συνέχεια επιχειρείται η χαρτογράφηση των αλυσίδων σημαινόντων, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτά αλληλοσυνδέονται συγκροτώντας πλέγματα επιθυμίας, πένθους και λύτρωσης. Ακολουθεί η ανάλυση των θέσεων υποκειμένου, με σκοπό να διερευνηθεί πώς ο

μαθητής καλείται να ταυτιστεί με συγκεκριμένες μορφές, όπως το πληγωμένο αλλά ηρωικό συλλογικό Εγώ. Έπειτα, ανιχνεύεται το φαντασιακό σενάριο που αναδύεται από τις πηγές, το οποίο μπορεί να περιγραφεί ως η κατασκευή του έθνους ως διαρκώς τραυματισμένου σώματος. Τέλος, αναλύεται η διάσταση της απόλαυσης (jouissance), με στόχο να ερμηνευθεί ο τρόπος με τον οποίο η αφήγηση του τραύματος προσφέρει όχι μόνο θλίψη αλλά και συναισθηματική πληρότητα, μετατρέποντας τον πόνο σε στοιχείο ενδυνάμωσης.

Η ερμηνεία θεμελιώνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία περιλαμβάνουν τη συχνότητα εμφάνισης σημασιών και μοτίβων, τη συναισθηματική ένταση της γλώσσας μέσω επανάληψης, επιτατικών όρων και λυρικής φόρτισης, το θεσμικό κύρος των πηγών όπως εθνικά ποιήματα ή επίσημα έγγραφα, καθώς και τη δομική θέση τους στο εγχειρίδιο, όπως η παρουσία σε εισαγωγικές ή καταληκτικές ενότητες. Η μεθοδολογική επιλογή της ψυχαναλυτικής ανάλυσης λόγου επιτρέπει τη διάκριση ανάμεσα στη ρητή και την ασυνείδητη λειτουργία των πηγών, την ανίχνευση του συλλογικού φαντασιακού που προβάλλεται στο παιδί-μαθητή και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το τραύμα μετατρέπεται σε κεντρικό σημαίνον της εθνικής ταυτότητας. Η μελέτη δεν περιορίζεται στη θεματολογική καταγραφή, αλλά επιχειρεί να αναδείξει τους βαθύτερους μηχανισμούς υποκειμενικοποίησης που εγγράφονται στον σχολικό λόγο.

## 4. Ανάλυση-αποτελέσματα

Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού (2007) ανέδειξε με σαφήνεια την κεντρική λειτουργία του πόνου ως σημαίνοντος που ενορχηστρώνει τη συνολική αφήγηση. Οι διαφορετικές μορφές πηγών – ποιητικά κείμενα, αφηγήσεις μαρτυριών, προφορικές παραδόσεις, επίσημες διακηρύξεις – δεν παρουσιάζονται ως ετερογενή στοιχεία, αλλά συναρθρώνονται σε μία ενιαία σημειολογική αλυσίδα. Στην αλυσίδα αυτή, όροι όπως «θυσία», «αίμα», «αλύτρωτα χώματα», «σκλαβιά» και «πίστη» επανέρχονται με τέτοια συχνότητα και πυκνότητα, ώστε να αποκτούν τον χαρακτήρα καθοριστικών κόμβων σημασιοδότησης. Ο πόνος, ως μετα-σημαίνον, συγκεντρώνει και ενοποιεί το πλέγμα αυτών των αναφορών, προσδίδοντας στην ιστορική εμπειρία έναν συνεκτικό φαντασιακό πυρήνα (Lacan, 2001, Bowie, 1991).

Η φαντασιακή ταύτιση που προσφέρεται στον μαθητή οργανώνεται γύρω από το πρότυπο του πληγωμένου αλλά ανθεκτικού έθνους. Στις αφηγήσεις των πηγών, το έθνος δεν παρουσιάζεται ως νικηφόρο ή κυρίαρχο υποκείμενο, αλλά ως υποκείμενο που αντλεί την ύπαρξή του από τη διαρκή εμπειρία απώλειας. Ο μαθητής καλείται να τοποθετηθεί σε αυτό το πλέγμα όχι μόνο ως παρατηρητής, αλλά ως συμμέτοχος: να βιώσει το τραύμα ως δικό του, να το φέρει ως στοιχείο της προσωπικής του ταυτότητας. Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί σε αυτό που ο Lacan περιγράφει ως objet petit a: το χαμένο αντικείμενο που κινητοποιεί την επιθυμία του υποκειμένου, οργανώνοντας τη σχέση του με την έλλειψη (Lacan, 1994, Stavrakakis, 2007). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η «χαμένη πατρίδα» ή οι «χαμένοι τόποι» γίνονται φορείς μιας επιθυμίας που δεν μπορεί να πληρωθεί, αλλά που συντηρεί τη συλλογική ταυτότητα μέσω της φαντασιακής τους αναπαράστασης.

Η συστηματική επανάληψη των πηγών πόνου και θυσίας ενεργοποιεί μια οικονομία απόλαυσης (jouissance). Τα κείμενα δεν στοχεύουν στην κάθαρση ή την επίλυση του τραύματος· αντίθετα, το επαναφέρουν συνεχώς στο προσκήνιο, προσκαλώντας τον μαθητή σε μια παράδοξη απόλαυση της απώλειας (Žižek, 2008, Copjec, 1994). Η Άλωση της Πόλης, η Έξοδος του Μεσολογγίου, η Καταστροφή της Σμύρνης δεν λειτουργούν μόνο ως παραδείγματα ιστορικών δεινών· γίνονται τοπόσημα ταυτοποίησης, μέσα από τα οποία η κοινότητα βιώνει τον εαυτό της. Ο μαθητής, μέσω αυτής της διαδικασίας, δεν καλείται απλώς να θρηνήσει, αλλά να αντλήσει δύναμη και ενότητα μέσα από τη συμμετοχή σε μια κοινότητα πληγών. Η jouissance που παράγεται εδώ

δεν είναι αμιγώς θετική· είναι η ηδονή της επανάληψης του τραύματος, που ταυτόχρονα πονά και συγκροτεί ταυτότητα.

Ακόμη, η ανάλυση έδειξε ότι το εγχειρίδιο εγκαθιδρύει μια κανονικότητα πένθους. Το να είσαι μέλος του έθνους σημαίνει να συμμερίζεσαι αυτό το τραυματικό αφήγημα, να το αναγνωρίζεις ως δικό σου. Η ετερότητα εμφανίζεται μόνο ως απειλή ή ως σκοτεινό φόντο που επιβεβαιώνει το μεγαλείο και τη θυσία του «Εμείς» (Anderson, 2006, Billig, 1995). Οι αφηγήσεις αποκλείουν τη δυνατότητα εναλλακτικών φωνών ή πολυφωνικών προσεγγίσεων· συντηρούν ένα μονοπολιτισμικό και αμυντικό εθνικό φαντασιακό. Ο μαθητής δεν διαπαιδαγωγείται απλώς να γνωρίζει την ιστορία, αλλά να αισθάνεται και να σκέφτεται μέσα στο πλέγμα μιας τραυματικής αλλά και απολαυστικής αφήγησης.

## 5. Συζήτηση

Η ανάλυση του σχολικού λόγου στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού δείχνει ότι η εθνική ταυτότητα δεν προκύπτει από απλή αναπαράσταση γεγονότων, αλλά από ένα πλέγμα σημαινόντων οργανωμένων γύρω από το τραύμα και την απώλεια. Ο πόνος αναδεικνύεται σε κεντρικό σημαίνον και κανονιστικό σημείο αναφοράς του εθνικού Εγώ. Η αλυσίδα («αίμα», «θυσία», «ορκισμένα κόκαλα», «αλύτρωτα χώματα», «σκλαβιά») θεμελιώνει την ταυτότητα σε πένθος και θυσία.

Η «εκπροσώπηση του υποτελούς» (Spivak, 1988) φωτίζει πώς τα συλλογικά υποκείμενα, ενταγμένα σε κυρίαρχους λόγους, εμφανίζονται παθητικά και θυσιασμένα· έτσι, ο μαθητής εντάσσεται σε μη πολυφωνική, υποτελή ταυτότητα, όπου η αξία αντλείται από τη διαρκή απώλεια. Στο λακανικό πλαίσιο, αυτό ισοδυναμεί με ταύτιση γύρω από το *objet petit a* (Lacan, 1994): το τραύμα βιώνεται ως προσωπική έλλειψη που ενεργοποιεί επιθυμία και επένδυση. Όπως σημειώνει ο Σταυρακάκης (2007), οι πολιτικές ταυτότητες οργανώνονται γύρω από έναν κόμβο –εδώ, τον πόνο– που ρυθμίζει τη φαντασιακή ταύτιση.

Η επανάληψη αφηγημάτων απώλειας ενεργοποιεί οικονομία απόλαυσης (jouissance) (Žižek, 2008, Copjec, 1994): το αφήγημα δεν επιλύει το τραύμα, το αναπαράγει· γεγονότα όπως η Άλωση ή η Σμύρνη λειτουργούν ως τοπόσημα ταυτοποίησης που παράγουν παράδοξη ηδονή. Έτσι εγκαθιδρύεται εθνοκεντρικό *habitus* (Bourdieu, 1990) που συνδέει υπερηφάνεια με θυσία και ταυτότητα με πληγή. Το ίδιο πλέγμα υπερβαίνει το σχολείο και εργαλειοποιείται στον δημόσιο χώρο, τροφοδοτώντας, όπως δείχνει ο Σταυρακάκης (2010), εθνολαϊκιστικούς και αποκλειστικούς λόγους· στην Ελλάδα, όροι όπως «αίμα», «θυσία», «πίστη» αξιοποιήθηκαν από ακροδεξιές οργανώσεις (Papageorgiou, 2013, Psaltis, 2016).

Παιδαγωγικά, ο κίνδυνος είναι η παγίδευση σε μονοφωνικό πένθος που απορρίπτει την ετερότητα. Η πολιτισμική μνήμη (Assmann, 2011) μπορεί να λειτουργήσει ως ανοιχτός διάλογος ή κλειστή ταύτιση· εδώ κυριαρχεί η δεύτερη. Η ψυχαναλυτική και μετααποικιακή ανάγνωση αναδεικνύει την ανάγκη ριζικού αναστοχασμού: από τη μονοφωνία προς πολυφωνία, από εθνοκεντρική αναδίπλωση προς διαπολιτισμική συνύπαρξη, από αναπαραγωγή της πληγής προς κριτική επεξεργασία της μνήμης.

## Βιβλιογραφία

Alexander, J. C. (2012). *Trauma: A social theory*. Polity.

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). Hill and Wang. (Original work published 1957).

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1980)

Bowie, M. (1991). *Lacan*. Harvard University Press.

Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Johns Hopkins University Press.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

Copjec, J. (1994). *Read my desire: Lacan against the historicists*. MIT Press.

Evans, D. (2006). *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis*. Routledge.

Fink, B. (1995). *The Lacanian subject: Between language and jouissance*. Princeton University Press.

Flatley, J. (2008). *Affective mapping: Melancholia and the politics of modernism*. Harvard University Press.

Freud, S. (1957). Mourning and melancholia (J. Strachey, Trans.). In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 237–258). Hogarth Press. (Original work published 1917)

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Ed. & Trans.). University of Chicago Press.

Lacan, J. (1994). *Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Seuil. (Original work published 1973)

Lacan, J. (2001). Écrits. Seuil. (εναλλακτικά: Lacan, J. (2006). Écrits: The first complete edition in English (B. Fink, Trans.). W. W. Norton.)

Leader, D. (2013). *Strictly bipolar*. Penguin.

Papanicolaou, G., & Papageorgiou, I. (2016). The police and the far right in Greece: A case study of police voting behaviour in Athens. *Crime, Law and Social Change, 66*(4), 397–419. https://doi.org/10.1007/s10611-016-9635-9

Psaltis, C. (2016). Collective memory, social representations of intercommunal relations, and conflict transformation in divided Cyprus. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 22*(1), 19–27. https://doi.org/10.1037/pac0000146

Renan, E. (1990). What is a nation? In H. K. Bhabha (Ed.), *Nation and narration* (pp. 8–22). Routledge. (Original lecture delivered 1882).

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon.

Smelser, N. J. (2004). Psychological trauma and cultural trauma. In J. C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. J. Smelser, & P. Sztompka (Eds.), *Cultural trauma and collective identity* (pp. 31–59). University of California Press.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Stavrakakis, Y. (2007). *The Lacanian Left: Psychoanalysis, theory, politics*. Edinburgh University Press.

Stavrakakis, Y. (2010). *Lacan and the political* (New ed.). Routledge. (Original work published 1999).

Verhaeghe, P. (1995). From impossibility to inability: Lacan's theory on the four discourses. *The Letter: Irish Journal for Lacanian Psychoanalysis, 3*, 91–108.

Žižek, S. (2008). *Violence*. Picador.

# Εθνοπολιτισμική προέλευση και σχολική αποτυχία

**Γεώργιος Φλουρής,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, gflouris@sch.gr*
**Θεόδωρος Θάνος,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr*

## Περίληψη

Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, που απασχολεί έντονα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την κοινωνία στο σύνολό της. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της οικογένειας και της εθνοπολιτισμικής της προέλευσης στη διαμόρφωση της σχολικής αποτυχίας. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες, οδηγώντας σε μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bourdieu, 2004· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Το δείγμα αποτέλεσαν 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ενώ η συλλογή δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως βασικούς παράγοντες αποτυχίας την αδυναμία προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, τις γλωσσικές δυσκολίες και την έλλειψη υποστηρικτικών μηχανισμών, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη ενίσχυσης των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σχολείο (Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017).

**Λέξεις-κλειδιά**: *σχολική αποτυχία, εθνοπολιτισμική προέλευση, πολιτισμικό κεφάλαιο, κοινωνικοί παράγοντες, οικογένεια.*

## 1. Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία αποτελεί έναν από τους πλέον συζητημένους όρους στην εκπαιδευτική έρευνα και πολιτική. Η σχολική αποτυχία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού, πολιτικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και μετά, όταν οι σχολείο εντάχθηκε στις στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής των κοινωνικών υποκειμένων (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Ο όρος έχει ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως: από τη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ekstrom et al., 1986· Svec, 1987) και τη μη ολοκλήρωση της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Wehlag0e & Rutter, 1986), έως οποιοδήποτε είδος αποτυχίας, επανάληψης τάξης ή καθυστέρησης στην εκπαιδευτική πορεία (Holmes, 1989). Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η σχολική αποτυχία δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο περιστατικό, αλλά ως έκφανση ενός συστήματος που αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες. Από τη δεκαετία του 1970, οι θεωρίες αναπαραγωγής (Bourdieu & Passeron, 2014· Bowles & Gintis, 1976) τόνισαν ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτισμική και κοινωνική κληρονομιά που μεταφέρει ο μαθητής από την οικογένειά του στο σχολείο. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καθιστούν την ανάλυση της σχολικής αποτυχίας αναγκαία:

- Η ισχυρή σύνδεση εκπαιδευτικών επιδόσεων με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (Σιάνου-Κύργιου, 2006).
- Η παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα μετά τις δεκαετίες του 1990 και 2000.
- Η περιορισμένη ενσωμάτωση διαπολιτισμικών πρακτικών στη διδασκαλία και τη σχολική κουλτούρα (Θάνος, 2010).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει ειδικά στον παράγοντα της εθνοπολιτισμικής προέλευσης και στο πώς αυτός αλληλεπιδρά με τη σχολική αποτυχία, με στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η κατανόηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας απαιτεί μια πολυεπίπεδη προσέγγιση που να συνδυάζει κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και διαπολιτισμικές οπτικές. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως διατυπώθηκε από τον Pierre Bourdieu (1986), αποτελεί ένα από τα πλέον ισχυρά ερμηνευτικά εργαλεία για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις γλωσσικές μορφές και τα πολιτισμικά πρότυπα που μεταδίδει η οικογένεια στο παιδί. Αυτά τα στοιχεία ταιριάζουν περισσότερο ή λιγότερο με την «επίσημη κουλτούρα» του σχολείου. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς το σχολικό σύστημα αναγνωρίζει, αξιολογεί και επιβραβεύει τα χαρακτηριστικά αυτά (Bourdieu & Passeron, 2014). Η εφαρμογή της θεωρίας αυτής στο ελληνικό πλαίσιο έχει δείξει ότι οι μαθητές από οικογένειες χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής θέσης, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Η διαφοροποίηση αυτή δεν αφορά μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και τις στάσεις απέναντι στη μάθηση, τις μορφές επικοινωνίας και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, οι οποίες συχνά δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του σχολείου.

Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει την έντονη σχέση μεταξύ μεταναστευτικής καταγωγής και σχολικής αποτυχίας. Οι αλλοδαποί μαθητές, και ειδικότερα όσοι εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς προπαρασκευαστική υποστήριξη, καλούνται να ανταποκριθούν σε διπλή πρόκληση: αφενός στη γλωσσική και γνωσιακή προσαρμογή, αφετέρου στην ένταξη σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που συχνά δεν αναγνωρίζει και δεν αξιοποιεί το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Θάνος, 2010).

Επιπλέον, η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2009· Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017) τονίζει την ανάγκη για αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος και της διδακτικής πρακτικής ώστε να αντανακλούν και να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικής επίγνωσης, να διαφοροποιούν τη διδασκαλία και να ενσωματώνουν στρατηγικές ένταξης που καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς η εθνοπολιτισμική προέλευση επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις και, κατ' επέκταση, τη σχολική αποτυχία των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών.

## 3. Μεθοδολογία

Η σχολική αποτυχία είναι ένα ζήτημα με το οποίο ερευνητικά ασχολούνται σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλα παρόμοια θέματα όπως η θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και η συνακόλουθη πρόσβαση μαθητών σε αυτή, οι οποίοι παλαιότερα ήταν αποκλεισμένοι από αυτή (Σιάνου-Κύργιου, 2006˙ Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να λειτουργεί επιλεκτικά και κατά συνέπεια κάποιοι μαθητές σταδιακά να αποτυχαίνουν και να αποκλείονται από αυτό, γεγονός που αποδέχονται όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις, συναινετικές και αναπαραγωγικές (Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017). Βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας έχει ο εκπαιδευτικός, εφόσον η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου είναι αναπόφευκτη, με την έννοια ότι είναι συνδεδεμένη με την ίδια την ύπαρξή του (Bourdieu, 2004˙ Παναγιωτόπουλος, 2003). Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας προϋποθέτει τη γνώση και κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτή. Επομένως, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες.

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με στόχο την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εθνοπολιτισμική προέλευση και τη σχολική αποτυχία. Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής πολυδιάστατων εμπειριών και στάσεων, οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών εργαλείων. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ανταποκρίνεται επίσης στη φύση του υπό διερεύνηση φαινομένου, καθώς η σχολική αποτυχία και οι παράγοντές της δεν συνιστούν μετρήσιμες μεταβλητές, αλλά κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές που ερμηνεύονται υποκειμενικά από τους συμμετέχοντες (Θάνος, 2010).

### 3.1 Μέσο συλλογής δεδομένων και συμμετέχοντες

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν: (α) προσωπικά-ατομικά στοιχεία, (β) τους κοινωνικούς παράγοντες της σχολικής αποτυχίας. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό συνέντευξης βασίστηκαν στον σκοπό, στους στόχους και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Το δείγμα αποτελούνταν από 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 20 άνδρες και 30 γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών δασκάλων, διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων, υποδιευθυντών, προϊσταμένων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, 41 εκπαιδευτικοί είχαν 1-20 χρόνια υπηρεσίας, 6 είχαν 21-30 και οι 3 εκπαιδευτικοί 31-35 έτη υπηρεσίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), μια στρατηγική που προτείνεται σε έρευνες με συγκεκριμένο θεματικό προσανατολισμό (Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017).

## 3.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέουν την εθνοπολιτισμική προέλευση με τη σχολική αποτυχία. Η εθνοπολιτισμική προέλευση σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος επιδρά στη σχολική αποτυχία των παιδιών με τρεις παραμέτρους: τη γλωσσική παράμετρο, την παράμετρο της έλλειψης χρόνου των γονέων και την παράμετρο σχέσης σχολείου – οικογένειας μεταναστών και προσφύγων.

Μία σημαντική παράμετρος σχολικής αποτυχίας που αναφέρθηκε από συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η γλώσσα. Οι δυσκολίες στη γλώσσα αφορούν στην αδυναμία των μαθητών να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους αλλά και να παρακολουθήσουν, να συμμετέχουν και μελετήσουν τα μαθήματά τους. Από την άλλη οι γονείς των μεταναστών και προσφύγων μαθητών δεν μπορούν στο σπίτι να βοηθήσουν τα παιδιά της λόγω της γλώσσας που δεν γνωρίζουν.

> «Τέλος, οι αλλοδαποί μαθητές που έρχονται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, με τους μετανάστες, που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, που δυσκολεύονται οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι με το καθημερινό διάβασμα, αυτό έχει αρνητική επίπτωση» (Σ-26).
> «Οικογενειακοί παράγοντες ίσως [...] όταν υπάρχει [...] όταν είναι οικογένεια αλλοδαπών και οι ίδιοι δεν μπορούν να βοηθήσουν έστω και αν έχουν τη διάθεση. Δεν έχουν τη δυνατότητα και τις γνώσεις να βοηθήσουν το παιδί στο κομμάτι το εκπαιδευτικό. Οι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν το παιδί λόγω του ότι το παιδί μπορεί να είναι αλλοδαπός, μπορεί να έχει μία κοινωνική απομόνωση λόγω καταγωγής από την υπόλοιπη κοινωνία, να αισθάνεται μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων, και αυτό να το καθιστά να έχει μειωμένη απόδοση» (Σ-1).

Άλλη μια σημαντική παράμετρος που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφορούσε στην έλλειψη χρόνου των γονέων των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, γεγονός που επιδρά στη σχολική αποτυχία των μαθητών.

> «Η οικογένεια, επειδή έχω κάνει σε σχολείο που φοιτούν πολλά παιδιά αλλοδαπών που δεν έχουν την ευχέρεια και τον χρόνο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί τα παιδιά αυτά έρχονται σε χώρα που δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, έτσι και οι γονείς τους δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν. Άρα η οικογένεια τους δεν μπορεί να τα βοηθήσει και δεν έχουν και παραστάσεις να τους βοηθήσουν στη μετέπειτα σχολική τους ζωή» (Σ-2).

Μία σημαντική επίσης παράμετρος εθνοπολιτισμικής προέλευσης και σχολικής αποτυχίας που αναφέρθηκε από συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η σχέση σχολείου – οικογένειας μεταναστών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι γονείς των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο δεν επισκέπτονται το σχολείο ακόμα και στις επίσημες συγκεντρώσεις που κάνουν με τους γονείς για να τους ενημερώσουν για τον τρόπο διδασκαλίας, τους στόχους και άλλα ζητήματα.

> «Συν τη σχέση που αναπτύσσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τους γονείς, για να μπορέσει να έχει μία καλή σχέση με τους ίδιους» (Σ-31).

Άλλη μια παράμετρος που επιδρά στη σχολική αποτυχία των μαθητών με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι οι υποδομές του σχολείου και γενικότερα η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο δεν είναι στελεχωμένο με ειδικό προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν λειτουργούν ειδικά τμήματα που θα βοηθούσαν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν στο σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αναχρονιστικό, παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών.

> «Σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει ούτε η υλικοτεχνική υποδομή, αλλά ούτε και η βοηθητικοί παράγοντες προς τον δάσκαλο. Δηλαδή ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να είναι μόνος του, θα πρέπει να έχει βοήθεια έναν ψυχολόγο, θα πρέπει να έχει βοήθεια από το τμήμα ένταξης. Επίσημη πολιτική δεν υπάρχει. Αυτό που ζητάμε είναι ο δάσκαλος να βοηθήσει τα παιδιά αυτά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία. Δηλαδή δεν υπάρχει ένας τρόπος να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, πέραν του δασκάλου» (Σ-35).
> «Αν και η εκπαιδευτική πολιτική προβλέπει τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, ωστόσο υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην πράξη. Δηλαδή έχουν σχεδιαστεί προγράμματα για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, όπως τα τμήματα ένταξης που φοιτούν σε αυτά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι τάξεις υποδοχής όπου φοιτούν σε αυτές μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και έχει καθιερωθεί και το μοντέλο της "συνεκπαίδευσης" μέσα σε μία τάξη, όπου πέρα από τον εκπαιδευτικό της τάξης υπάρχει και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, όπου βοηθάει συγκεκριμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον» (Σ-50).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο τη σχολική πορεία των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις οικονομικές δυσκολίες των γονέων, οι οποίες επηρεάζουν τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο καθώς και στην κοινωνική απομόνωση την οποία, ενδεχομένως, να βιώνουν λόγω της καταγωγής τους.

> «Οικογενειακοί παράγοντες ίσως [...] όταν υπάρχει [...] όταν είναι οικογένεια αλλοδαπών και οι ίδιοι δεν μπορούν να βοηθήσουν έστω και αν έχουν τη διάθεση. Δεν έχουν τη δυνατότητα και τις γνώσεις να βοηθήσουν το παιδί στο κομμάτι το εκπαιδευτικό. Οι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν το παιδί λόγω του ότι το παιδί μπορεί να είναι αλλοδαπός, μπορεί να έχει μία κοινωνική απομόνωση λόγω καταγωγής από την υπόλοιπη κοινωνία, να αισθάνεται μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων, και αυτό να το καθιστά να έχει μειωμένη απόδοση» (Σ-1).

### 3.3 Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Πυργιωτάκης, 2006), γεγονός που επισήμαναν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες είναι και η οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως είναι το οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας επισήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο κυρίως λόγω της γλώσσας και τις οικονομικές δυσκολίες. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις θεωρίες του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu και των γλωσσικών κωδίκων του B. Bernstein και γενικότερα τις συγκρουσιακές θεωρίες (Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισήμαναν τον ρόλο της γλώσσας στη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Πράγματι οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο λόγω της γλώσσας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ένταξη στο σχολείο, γιατί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική ζωή. Δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και ειδικό προσωπικό που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων ότι συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Αναφέρουν ότι οι αλλοδαποί γονείς συνήθως αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και χρειάζεται να εργάζονται πολλές ώρες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να μην μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι παράμετροι αυτές αναφέρονται και στη βιβλιογραφία (Μάγος, 2022).

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πράγματι, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν πηγαίνουν στις συναντήσεις των γονέων και δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο για διάφορους λόγους, όπως το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, εργάζονται μέχρι αργά και δεν μπορούν να παρευρεθούν στις συγκεκριμένες ημέρες και ώρες που γίνονται οι συγκεντρώσεις ή δεν είναι στην κουλτούρα τους (Μάγος, 2022).

Σημαντικοί παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο είναι η έλλειψη υποδομών στο σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί επισημαίνονται και στη σχετική βιβλιογραφία. Παρά το γεγονός ότι στον σκοπό της εκπαίδευσης και στα αναλυτικά προγράμματα επισημαίνονται η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική διαδικασία ανεξαρτήτως κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών, στην πράξη εφαρμόζεται ένα αφομοιωτικό μοντέλο ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών. Ακόμη, τα σχολεία δεν έχουν τις κατάλληλες υποδομές για την ισότιμη ένταξη αλλοδαπών μαθητών, όπως μεταφραστές, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, κ.ά. Από την άλλη το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μεγαλώνεις τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο να ενταχθούν στο σχολείο (Μάγος, 2022˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019˙ Cummins, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τη σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Ωστόσο, εστιάζουν σε περιπτώσεις μαθητών που

τα χαρακτηριστικά αυτά είναι εμφανή, όπως η περίπτωση των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και παραβλέπουν τις περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αφού μπορούν να παρέμβουν με τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές και να συμβάλλουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο σχολείο.

## Βιβλιογραφία


Bourdieu, P, & Passeron, J.-Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι. Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Μάγος, κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση και πρωτοσχολική ηλικία.* Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). *Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game*. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-72). Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). Εισαγωγή. Στο P. Bourdieu, *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέϊερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

Bourdieu, P. (2004). *The peasant and his body. Sage Journals*, 5(4), 579-599.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 52-69). New York: Teachers College Press.

Holmes, T.C., 1989. *Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. In: Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, ed. Lorrie A. Shepard and Mary L. Smith, London: Falmer Press

Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. *The High School Journal*, 70(4), 185-192.

Wehlage, G.G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.

# Εφαρμογή προγράμματος δημοκρατικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες τάξεις συμπερίληψης

**Μαρία Σακελλαρίου,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr*
**Παναγιώτα Στράτη,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, panagiotastrati@yahoo.gr*
**Πολυξένη Μήτση,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pollymitsi@yahoo.gr*
**Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, rodoklia@yahoo.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τη συναισθηματική ευεξία και την ενεργό συμμετοχή κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος δημοκρατικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τις Κλίμακες Συναισθηματικής Ευεξίας και Συμμετοχής του Leuven που έχουν τις ρίζες τους στη βιωματική εκπαίδευση. Η κλίμακα συναισθηματικής ευεξίας για μικρά παιδιά αποτέλεσε εργαλείο παρατήρησης καθώς στοχεύαμε να εκτιμήσουμε και να συγκρίνουμε τη συμμετοχή κάθε παιδιού στο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις τάξεις νηπιαγωγείου με κοινά χαρακτηριστικά και μαθητές που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης του σχολείου τους. Η ερευνητική μελέτη ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2023-2024. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε ότι η ανάπτυξη και ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε συμπεριληπτικές τάξεις, μέσα από ελκυστικές δραστηριότητες, ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι η υλοποίηση σχεδίου εργασίας με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, την ικανότητα να εργάζεται μόνο του ή σε ομάδες, την ικανότητα του παιδιού να επιλύει ένα πρόβλημα, τα ενδιαφέροντά του και τις φιλίες του. Η άκαμπτη μεθοδολογική επανάληψη στη διδασκαλία προκαλεί άγχος και πλήξη στους μαθητές. Ως εκ τούτου, η παραδοσιακή διδασκαλία εστιάζει στη μεταβίβαση στείρας γνώσης, παραμελώντας τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες.

**Λέξεις-κλειδιά**: *Δημοκρατική Εκπαίδευση, Συμπεριληπτικές Τάξεις, Συναισθηματική ευεξία, Ενεργός Συμμετοχή.*

## 1. Εισαγωγή

Η προσχολική και σχολική ηλικία είναι μια κομβική περίοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Garon-Carrier et al., 2024). Τα αναπτυξιακά θεμέλια της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας τίθενται κυρίως κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια (Spencer et al., 2017). Οι πρώιμες εμπειρίες επηρεάζουν έντονα τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει (Yates et al., 2008). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, συμβαίνουν σημαντικοί μετασχηματισμοί στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, στον κοινωνικό συλλογισμό, στη συναισθηματική κατανόηση, στη συναισθηματική ρύθμιση, στην αυτογνωσία και στον αυτοέλεγχο (Sakellariou, Strati & Mitsi, 2021).

Τις τελευταίες δεκαετίες, στοιχεία από ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει τον κρίσιμο ρόλο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Nakamichi et al. al., 2021, Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019), καθώς και σε άλλα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που αφορούν τη ζωή, όπως η ψυχική υγεία, η χρήση ουσιών και η εγκληματική συμπεριφορά (Jones et al., 2015). Ως απάντηση, οργανώθηκαν μελέτες και προγράμματα, με στόχο την ενημέρωση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτικών που διευκολύνουν την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων και μεγιστοποιούν την ευημερία των παιδιών (Domitrovich et al., 2017).

Η επιστημονική κοινότητα (εκπαιδευτικοί και σχολικοί ψυχολόγοι) συμφωνεί ότι η σχολική βελτίωση εξαρτάται από την εφαρμογή προγραμμάτων που εξασφαλίζουν την ενεργό εμπλοκή και συνυπευθυνότητα των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Helker & Wosnitza, 2016). Συνεπώς, είναι επιτακτική η προώθηση παρεμβάσεων που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή (Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019).

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η εν λόγω ερευνητική εργασία επιχειρεί να μελετήσει την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική ευεξία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις και να διερευνήσει πως η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος-σχεδίου εργασίας-με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση -η λειτουργία της ομάδας-κανόνες, τα συναισθήματα, οι υγείες συνήθειες και οι δημοκρατικές αξίες-συνδέονται με την ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις τάξεις νηπιαγωγείου με κοινά χαρακτηριστικά (δύο τάξεις πειραματικές και δύο τάξεις ελέγχου). Η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2023-2024.

Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής ευεξίας και της ενεργού συμμετοχής, αξιοποιήθηκαν οι Κλίμακες Συμμετοχής Leuven (LIS), βασισμένες στη βιωματική εκπαίδευση, ως εργαλείο παρατήρησης και εκτίμησης της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες. Η συναισθηματική ευεξία προσεγγίζεται μέσω της ικανότητας του μαθητή να αναπτύσσει σχέσεις, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να αντιμετωπίζει προκλήσεις και να συμμετέχει ικανοποιητικά (Storli & Sandseter, 2019).

Για την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής, ακολουθήθηκε η διαδικασία πέντε σταδίων της (Ενδιαφέρον, Κατανόηση, Όραμα, Εμπλοκή, Αναστοχασμός-Διάχυση), όπου ο αναστοχασμός λειτούργησε ως διαμορφωτική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τίτλο «Τα πρώτα βήματα για τη Δημοκρατία», εντάχθηκε στην Εκπαίδευση στη/για τη Δημοκρατία και κάλυψε θεματικές ενότητες όπως η λειτουργία της ομάδας, τα συναισθήματα, οι αξίες και η εκλογική διαδικασία. Για την υλοποίησή του αξιοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές μέθο-

δοι και τεχνικές, όπως η βιωματική-ενεργητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση, οι Νέες Τεχνολογίες και η συνεχής αξιολόγηση. Παράγοντες επιτυχίας της πειραματικής έρευνας (υπήρξαν η διαρκής συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η σύνθεση θεωρίας και πράξης, ο αναστοχασμός και η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών, οικογενειών και μαθητών.

## 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### 3.1 Συναισθηματική ευεξία

Πριν αρχίσει η υλοποίηση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: δύο (2) μαθητές μας είχε πολύ χαμηλή συναισθηματική ευεξία (6,7%), έξι (6) μαθητές μας χαμηλή (20,0%), δεκαέξι (16) μαθητές μας μεσαία (53,3%), έξι (6) μαθητές μας υψηλή (20,0%) και κανένας μαθητής μας πολύ υψηλή συναισθηματική ευεξία.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| **Valid** | **Πολύ χαμηλή** | 2 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| | **Χαμηλή** | 6 | 20,0 | 20,0 | 26,7 |
| | **Μεσαία** | 16 | 53,3 | 53,3 | 80,0 |
| | **Υψηλή** | 6 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| | **Total** | 30 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 1.** Συναισθηματική Ευεξία _ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Pre - Πειραματικές Ομάδες)

Μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού μας προγράμματος διαπιστώθηκαν τα εξής όσον αφορά τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία της ομάδας και τους κανόνες της: τέσσερις (4) μαθητές μας μεσαία (13,3%), δεκατέσσερις (14) μαθητές μας υψηλή (46,7%), δώδεκα (12) μαθητές πολύ υψηλή (40,0%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή συναισθηματική ευεξία. Αξιοποιήθηκαν κυρίως παιχνίδια ρόλων και διδακτικά σενάρια για τη συγκεκριμένη ενότητα.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| **Valid** | **Μεσαία** | 4 | 13,3 | 13,3 | 13,3 |
| | **Υψηλή** | 14 | 46,7 | 46,7 | 60,0 |
| | **Πολύ υψηλή** | 12 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | **Total** | 30 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 2.** Συναισθηματική Ευεξία _ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Post - Πειραματικές Ομάδες Παιχνίδια Ρόλων)

Στην αρχή του σχολικού έτους, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: ένας (2) μαθητές μας είχε πολύ χαμηλή συμμετοχή (7,1%), επίσης δύο (2) μαθητές μας χαμηλή (7,1%), δεκαέξι (16) μαθητές μας μεσαία (57,1%),

οχτώ (8) μαθητές μας υψηλή (28,6%) και κανένας μαθητής μας πολύ υψηλή συμμετοχή.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| **Valid** | **Πολύ χαμηλή** | 2 | 7,1 | 7,1 | 7,1 |
| | **Χαμηλή** | 2 | 7,1 | 7,1 | 14,3 |
| | **Μεσαία** | 16 | 57,1 | 57,1 | 71,4 |
| | **Υψηλή** | 8 | 28,6 | 28,6 | 100,0 |
| | **Total** | 28 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 3.** Συναισθηματική Ευεξία _ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Pre - Ομάδες Ελέγχου)

Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκαν τα εξής όσον αφορά τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία της ομάδας και τους κανόνες της: δώδεκα (12) μαθητές μας μεσαία (42,9%), δεκατέσσερις (14) μαθητές μας υψηλή (50,0%), δύο (2) μαθητές μας χαμηλή (7,1%) και κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή συμμετοχή.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| **Valid** | **Χαμηλή** | 2 | 7,1 | 7,1 | 7,1 |
| | **Μεσαία** | 12 | 42,9 | 42,9 | 50,0 |
| | **Υψηλή** | 14 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | **Total** | 28 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 4.** Συναισθηματική Ευεξία _ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Post– Ομάδες Ελέγχου)

## 3.2 Υγιείς συνήθειες

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου στην πειραματική ομάδα, όσον αφορά τις υγιείς συνήθειες, στην αρχή τη υλοποίησης του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συναισθηματική του ευεξία καταγράφεται μεσαία (33,0%), χαμηλή για το (40,0%) και υψηλή για το (26,7%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή.




**Σχήμα 1.** Υγιείς Συνήθειες -Πειραματικές ομάδες (pre)- Συνεργασία με την οικογένεια

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος στην ενότητα για τις υγιείς συνήθειες διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: υψηλή για το (53,3%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (33,3%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή.

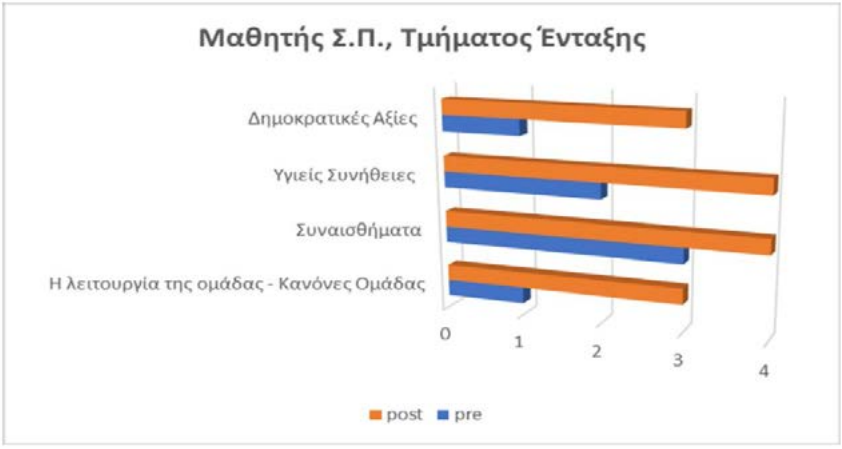



**Σχήμα 2.** Υγιείς Συνήθειες -Πειραματικές ομάδες (post)- Συνεργασία με την οικογένεια

### 3.3 Μαθητές του τμήματος ένταξης

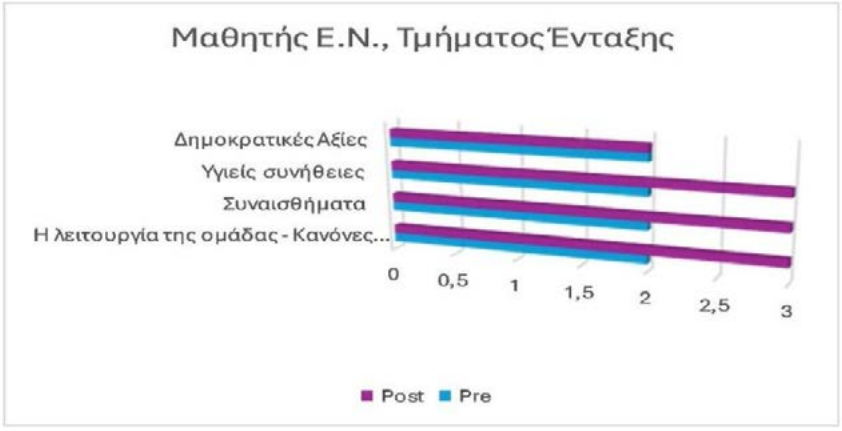
Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής Σ.Π. ήταν πολύ χαμηλά όσον αφορά τη λειτουργία της ομάδας και τις δημοκρατικές αξίες, χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες και μέτρια για τα συναισθήματα. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώ-

θηκε ότι βρίσκεται υψηλά για τις υγιείς συνήθειες και τα συναισθήματα και μέτρια για τις άλλες δύο ενότητες.




**Σχήμα 3.** Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Σ.Π) Τμήματος Ένταξης – Πειραματική Ομάδα

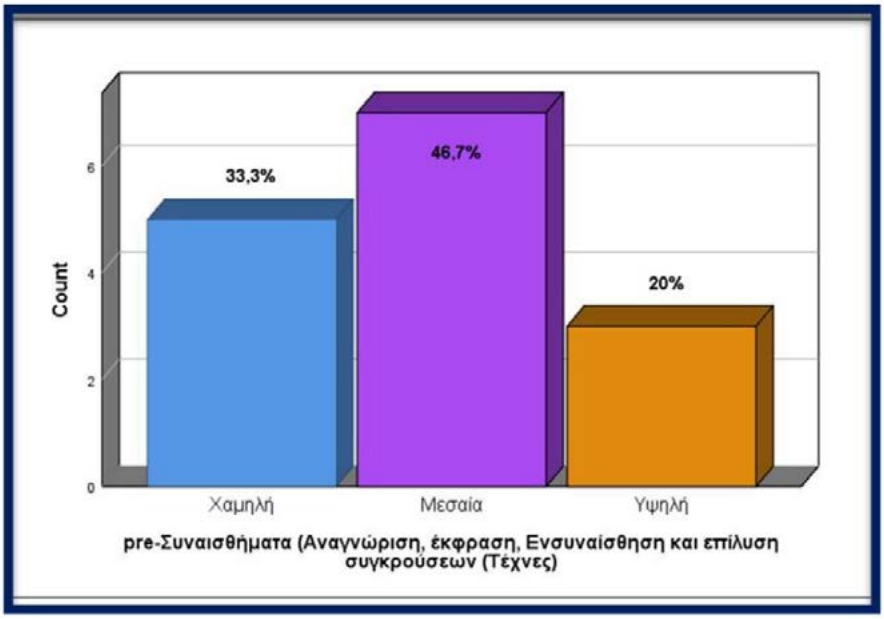
Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής Ε.Ν. του τμήματος ένταξης, ήταν χαμηλά όσον αφορά τα συναισθήματα, τις υγιείς συνήθειες, τις δημοκρατικές αξίες και τη λειτουργία της ομάδας. Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται ακόμη χαμηλά για τις δημοκρατικές αξίες, μέτρια για τους κανόνες, τα συναισθήματα και τις υγιείς συνήθειες.




**Σχήμα 4.** Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Ε.Ν) Τμήματος Ένταξης – Ομάδα Ελέγχου

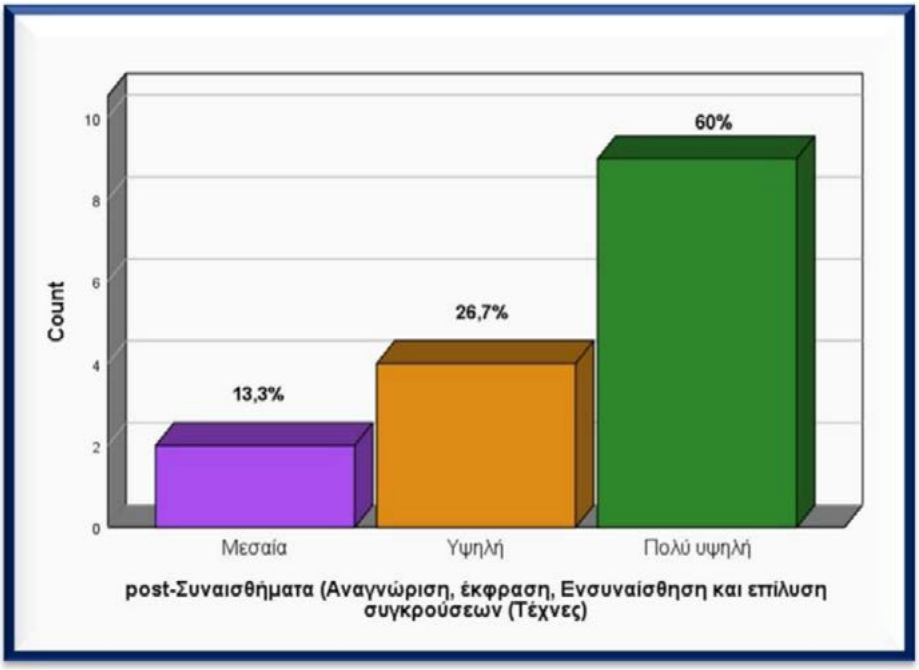
### 3.4 Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων-Τέχνες)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου των πειραματικών ομάδων, στις δραστηριότητες για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία (46,7%), χαμηλή για το (33,3%), υψηλή για το (20,0%), κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή.




**Σχήμα 5.** Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων-Τέχνες)_ pre_Πειραματικές ομάδες

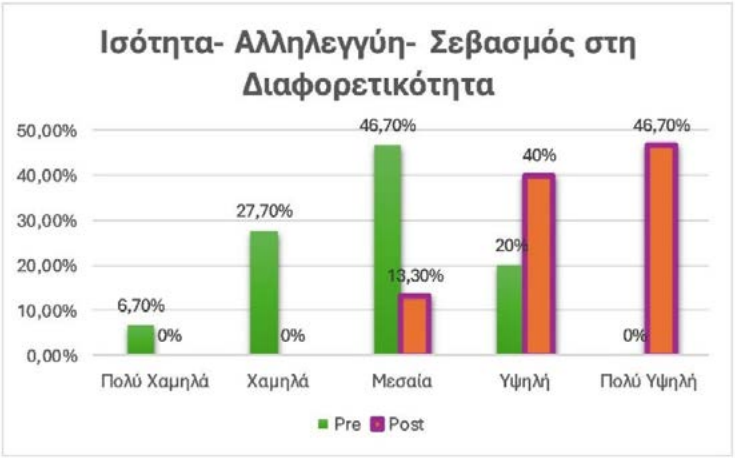
Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (26,7%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (60,0%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για την προσέγγιση των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκαν κυρίως οι τέχνες και ιδιαίτερα όλες οι μορφές δραματικής τέχνης.




**Σχήμα 6.** Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων-Τέχνες)_ post_Πειραματικές ομάδες

## 3.5 Ισότητα – Αλληλεγγύη – Σεβασμός στη διαφορετικότητα

Η αρχική μέτρηση της συμμετοχής των μαθητών των πειραματικών ομάδων στις δραστηριότητες για τις δημοκρατικές αξίες (π.χ., ισότητα, αλληλεγγύη) έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (73,4%) είχε χαμηλή έως μέτρια συμμετοχή (Μεσαία 46,7%, Χαμηλή 26,7%, Πολύ Χαμηλή 6,7%), ενώ κανένας μαθητής δεν εμφάνισε «Πολύ Υψηλή» συμμετοχή. Μετά την εφαρμογή του βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αξιοποίησε έντυπα και ηλεκτρονικά βιβλία, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση: το 86,7% των μαθητών εμφάνισε υψηλή έως πολύ υψηλή συμμετοχή (Πολύ Υψηλή 46,7%, Υψηλή 40,0%), ενώ εκμηδενίστηκαν τα ποσοστά χαμηλής και πολύ χαμηλής συμμετοχής.




**Σχήμα 7.** Συμμετοχή - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημοκρατικές Αξίες Πειραματική (Pre – Post)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της ομάδας ελέγχου, για τις δραστηριότητες που αφορούν της δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα), πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συναισθηματική ευεξία καταγράφεται μεσαία για το (42,9%), χαμηλή για το (35,7%), υψηλή για το (21,4%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.

Στο τέλος του σχολικού έτους, στην ενότητα για τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα) διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συναισθηματική ευεξία: υψηλή για το (28,6%) των μαθητών, μεσαία για το (57,1%), χαμηλή για το (14,3%) και κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή.




**Σχήμα 8.** Συμμετοχή - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημοκρατικές Αξίες Ομάδα Ελέγχου (Pre – Post)

## 4. Συμπερασματική συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε ότι η ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., αυτογνωσία, ενσυναίσθηση) μέσω ελκυστικών δραστηριοτήτων και η υλοποίηση σχεδίων δημοκρατικής εκπαίδευσης ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και ενισχύουν τις αλληλεπιδράσεις, τη συναισθηματική διαχείριση και τη συνεργασία (Dyson et al., 2021, Σακελλαρίου & Στράτη, 2022). Γι' αυτόν τον λόγο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης στο νηπιαγωγείο εστίασε στην ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, με σκοπό την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της επίλυσης προβλημάτων, δεδομένου ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη (Hernández-Torrano, et al., 2020, Lukoševičiūtė-Barauskienė, et al., 2023).

Η ερευνητική μελέτη μας, η οποία εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης με χρήση παιχνιδιών ρόλων, τεχνών, παιδικών βιβλίων και διδακτικών σεναρίων σε θέματα όπως η λειτουργία της ομάδας, τα συναισθήματα και οι αξίες, κατέδειξε σημαντική βελτίωση των μαθητών: από χαμηλά/μέτρια επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας (αρχική μέτρηση) σε υψηλά/πολύ υψηλά (τελική μέτρηση). Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ομαλότερη και αποτελεσματικότερη. Συνεπώς, η εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται στη συνεχή καινοτομία των διδακτικών σχεδιασμών και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθοδολογιών (Mallillin, 2022).

Οι μαθητές  που συμμετείχαν στην έρευνα ανέπτυξαν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και εμπλέκονταν ενεργά στις δραστηριότητες, όταν αυτές εμπεριείχαν παιγνιώδη χαρακτηριστικά ή είχαν παιγνιώδη διάθεση. Οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μοιράζονται πολλά κοινά ως προς τους στόχους και τις τεχνικές διδασκαλίας, την οργάνωση και την εφαρμογή προγραμμάτων όπως και τα μέσα που υπάρχουν σε ένα σχολικό πλαίσιο ενώ η διαφοροποίησή τους, εντοπίζεται ως προς την εντατικοποίηση των παρεμβάσεων (Darling-Hammond, & Cook-Harvey, 2018, Nitz et al., 2023).

Η μελέτη ανέδειξε διαφορές στη συναισθηματική ευεξία μεταξύ μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης να βελτιώνονται με βραδύτερο ρυθμό. Ωστόσο, η εφαρμογή του προγράμματος δημοκρατικής εκπαίδευσης οδήγησε σε ενίσχυση της επικοινωνίας, της λεκτικής ομιλίας και της συνεργασίας στο νηπιαγωγείο. Τέλος, τονίστηκε ότι η αναποτελεσματική διαχείριση της τάξης επηρεάζει αρνητικά τόσο τα κοινωνικά/ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Amerstorfer, & Freiin von Münster-Kistner, 2021, Thornhill-Miller et al., 2023). Διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας ότι τα παιχνίδια ρόλων είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τους μαθητές για να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητές τους όπως και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αλλά χρειάζονται κατάλληλοι χειρισμοί για να ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών (Hume et al., 2022).

Η εφαρμογή της συστηματικής παρατήρησης κατά την υλοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων επίσης, ενίσχυσε την αυτοσυγκέντρωση των περισσότερων μαθητών των πειραματικών ομάδων. Πράγματι, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες σε εκπαιδευτικά προγράμματα, για την οικοδόμηση της προσωπικότητας των παιδιών και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Alam, 2022, Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2021). Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα παρέμβασης αξιοποιήθηκαν ως μαθησιακή περιοχή εστίασης στα σενάρια που δημιουργήσαμε αλλά και ως αξιολογικό εργαλείο σε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που δημιουργούσαμε.

Η αξιολόγηση του προγράμματος, αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ήταν αυ-

θεντική και διαμορφωτική. Με χρήση πολλαπλών τεχνικών παρατήρησης, στόχευσε στην ενδυνάμωση της μάθησης, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η συνεχής αξιολόγηση συνέβαλε στη μείωση της απόσπασης προσοχής των μαθητών (τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης) και παρείχε σαφή εικόνα της μαθησιακής πορείας, επιτρέποντας τον αποτελεσματικό επανασχεδιασμό των στόχων και των στρατηγικών (Dietze & Kashin, 2016, Wiliam & Thompson, 2017).

Τα θετικά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού μας προγράμματος υποστηρίζουν τη συμπερίληψη στη σύγχρονη τάξη. Η μελέτη τονίζει τη σημασία της ποικιλομορφίας, καθώς οι μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλες εμπειρίες και δεξιότητες. Τα ευρήματα συμφωνούν με την επικρατούσα άποψη της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», όπου οι μαθητές που παλαιότερα τοποθετούνταν στην ειδική αγωγή πλέον ανήκουν στη γενική εκπαίδευση, ενισχύοντας έτσι την εναλλακτική άποψη της συνεκπαίδευσης (Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020, Στράτη 2017). Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα σχεδιάσαμε ώστε να καλύψουμε τις ανάγκες όλων των μαθητών προωθώντας τη συμμετοχή τους στη μάθηση, στα πολιτιστικά δρώμενα και στις ευρύτερες κοινότητες, ελαχιστοποιώντας τον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Mahlangu, & Mtshali, 2024).

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναδεικνύεται μέσα από την ερευνητική μας μελέτη ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υγιή, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα μιας «καλής» συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη έχουν αποδειχτεί βιβλιογραφικά με έρευνες (Hampden-Thompson & Galindo, 2017, Skinner et al., 2014). Μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος, οι περισσότεροι γονείς των νηπίων ανέφεραν ότι τα παιδιά τους επιδεικνύουν πολύ ενδιαφέρον για το σχολείο ενώ οι γονείς της ομάδας ελέγχου, στην πλειοψηφία τους, απάντησαν μέτρια.

Εν κατακλείδι, η εδραίωση εκπαιδευτικών σχεδίων δημοκρατικής εκπαίδευσης στις πλουραλιστικές σχολικές κοινότητες συνιστά αναγκαιότητα. Αυτά τα προγράμματα πρέπει να προσδιορίζονται βάσει συστηματικής αξιολόγησης και να επικεντρώνονται στη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων με διαφορετικά αναπτυξιακά προφίλ. Συνεπώς, η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση σχολικών πλαισίων ανταποκρινόμενων στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

## Βιβλιογραφία

Σακελλαρίου, Μ., & Στράτη, Π., (2022). Δημοκρατικό Σχολείο και Εκπαιδευτικές Πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση, Στα *Πρακτικά του ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο»*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. ISBN SET 978-960-9439-77-0, ISBN 978-960-9439-78-7.

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2021). Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρό-γραμμα στο νηπιαγωγείο. Στα *Πρακτικά του 1ου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Αθλητισμός και Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος»*. (384-393). Ιωάννινα. ISBN: 978-960-9552-63-9. http://sportsart.conf.uoi.gr/

Στράτη, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Alam, A. (2022,). Educational robotics and computer programming in early childhood education: a conceptual framework for assessing elementary school students' computational thinking for designing powerful educational scenarios. In *2022 International Conference on Smart Technologies and Systems for Next Generation Computing (ICSTSN)* (pp. 1-7). IEEE.

Amerstorfer, C.M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in psychology, 12*, 713057.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C.M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute.*

Dietze, B., & Kashin, D. (2016). *Empowering pedagogy for early childhood education.* Pearson.

Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88*(2), 408-416.

Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review, 27*(1), 76-95.

Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational review, 69*(2), 248-265.

Garon-Carrier, G., Mavungu-Blouin, C., Letarte, M.J., Gobeil-Bourdeau, J., & Fitzpatrick, C. (2024). School readiness among vulnerable children: a systematic review of studies using a person-centered approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 37*, 16.

Helker, K., & Wosnitza, M. (2016). The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research, 76*, 34-49. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.001.

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology, 11*, 1226. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226

Hume, K., Odom, S. L., Steinbrenner, J. R., Smith DaWalt, L., Hall, L. J., Kraemer, B., Tomaszewski, B., Brum, C., Szidon, K., & Bolt, D. M. (2022). Efficacy of a school-based comprehensive intervention program for adolescents with autism. *Exceptional Children, 88*(2), 223–240. https://doi.org/10.1177/00144029211062589

Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. Am. J. *Public Health 105*, 112283–112290. doi:10.2105/AJPH.2015.302630.

Lukoševičiūtė-Barauskienė, J., Žemaitaitytė, M., Šūmakarienė, V., & Šmigelskas, K. (2023). Adolescent Perception of Mental Health: It's Not Only about Oneself, It's about Others Too. *Children, 10*(7), 1109.

Mahlangu, S.M., & Mtshali, T.I. (2024). Inclusive Education Strategies for Knowledge Development of Teachers Enrolled in the Advanced Vocational and Training Education Program. *International Journal of Religion, 5*(3), 166-174.

Mallillin, L.L.D. (2022). Teaching and learning intervention in the educational setting: adapting

the teacher theory model. *International Journal of Educational Innovation and Research, 1*(2), 99-121.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool Social-Emotional Competencies Predict School Adjustment in Grade 1. *Early Child. Develop. Care, 191*(2), 159-172. doi:10.1080/ 03004430.2019.1608978.

Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon, 9*(6).

Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature, 2*(10), 633-64. doi: 10.36349/EASJEHL.2019.v02i10.22.

Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2021). Interaction and social relationships during the transition from kindergarten to elementary school: A case study in Greece. In M. Sakellariou (Ed.), *Child interaction: Perspectives, activities and outcomes* (229-252). Nova Science Publishers, Inc.

Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020). *Greek educators on co-inclusive education. Views and practices on general school.* Sunnyvale, CA: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In *International handbook of emotions in education* (pp. 331-347). Routledge.

Spencer, S.J., Korosi, A., Layé, S., Shukitt-Hale, B., & Barrientos, R.M. (2017). Food for thought: how nutrition impacts cognition and emotion. *npj Science of Food, 1*(1), 7.

Storli, R., & Beate Hansen Sandseter, E. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 8*(1), 65-78. doi: 10.1080/21594937.2019.1580338.

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.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In *The future of assessment* (pp. 53-82). Routledge.

Yates, T., Ostrosky, M.M., Cheatham, G.A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R.M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning,* 1-19.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 7

## Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της Παιδικής ηλικίας και της Νεότητας

# Διαχείριση ελεύθερου χρόνου οικογένειας. Επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων;

**Μαρίνα Λουάρη,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mlouari@uth.gr*

**Περίληψη**

Ελεύθερος χρόνος της οικογένειας είναι ο χρόνος των μελών που δαπανάται σε από κοινού επιλεγμένες δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της αμοιβαιότητας, στην προώθηση της επικοινωνίας και στην γλωσσική εξέλιξη των παιδιών. Παρόλα αυτά, ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει επηρεάσει σημαντικά την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των ατόμων κάθε ηλικίας. Έρευνες από την προηγούμενη δεκαετία επισημαίνουν αυτή την αλλαγή και αναφέρουν ότι η κύρια απασχόληση των ατόμων κατά τον ελεύθερο χρόνο απορρέει από μια οθόνη. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των συνηθειών ελεύθερου χρόνου της οικογένειας και αν αυτές τελικά μπορεί να επηρεάσουν την γλωσσική εξέλιξη των νηπίων. Στόχος ήταν αρχικά η συλλογή γενικών πληροφοριών οι οποίες στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν για την εις βάθος μελέτη του θέματος. Συμμετείχαν 30 μητέρες (Μ.Ο. ηλικίας 25-30) με μητρική γλώσσα την ελληνική, των οποίων τα παιδιά είχαν διαγνωστεί με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου με ημι-δομημένες ερωτήσεις και από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: απουσία κοινών δραστηριοτήτων – παρακολούθηση παιδικών εκπομπών – επίσκεψη σε παιδότοπο/παιδική χαρά- αθλητικές δραστηριότητες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ελεύθερος χρόνος, οικογένεια, νήπια.*

## 1. Εισαγωγή

Ο ελεύθερος χρόνος χαρακτηρίζει της προηγμένες κοινωνίες και αποτελεί έκφραση της προσωπικής ελευθερίας, της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες με σημαντικές επιπτώσεις στην καθημερινότητα αλλά και στην ποιότητα της ζωής. Καθώς σημαντικό μέρος της ημέρας δαπανάται στην εργασία η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου κρίνεται απαραίτητη. Οι επιλογές της διαχείρισης αφορούν το ίδιο το άτομο με εξαίρεση τα παιδιά, όπου οι γονείς συχνά προκαθορίζουν την απασχόλησή τους. Τι σημαίνει όμως ελεύθερος χρόνος; Ο καθένας μπορεί να αποδώσει την έννοια με ένα διαφορετικό ορισμό καθώς μπορεί να είναι οτιδήποτε. Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που ο κάθε ερευνητής υπηρετεί (εκπαίδευση-κοινωνιολογία- ψυχολογία) με τον πιο απλό να διαχωρίζει τον χρόνο σε εργασία και μη εργασία (Junová, 2020), ωστόσο όλοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη ύπαρξής του καθώς επηρεάζει τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη (Petrovic & Dimitrijevic, 2020).

Όσον αφορά την οικογένεια η ύπαρξη κοινού ελεύθερου χρόνου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υγιή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών (Thoidis et al., 2022) καθώς οι γονείς είναι οι κύριοι συμμετέχοντες στη ζωή των παιδιών και παίζουν καταλυτικό ρόλο για την ευημερία των παιδιών (Rees & Dinisman, 2015, Fallesen & Ghler, 2019). Μέσω της οικογένειας το νεαρό άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται την έννοια του ελεύθερου χρόνου και είναι εκείνη που θα βοηθήσει στη διαχείρισή του (Petrovic & Dimitrijevic, 2020). Η γονεϊκή εμπλοκή επομένως, έχει δύο διαστάσεις· αφενός καθοδηγεί τα παιδιά στις επιλογές τους αφετέρου οι γονείς συμμετέχουν σε από κοινού δραστηριότητες (Thoidis et al., 2022). Η ανάγκη για οικογενειακές δραστηριότητες και εμπειρίες, η συχνότερη αλληλεπίδραση με τους γονείς, ο περισσότερος κοινός χρόνος αποτελούν πηγή ευημερίας των παιδιών (Savahl et al., 2019, Nie et al, 2020, Maftei et al., 2020) αλλά και δόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης ώστε τα παιδιά ελεύθερα να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Jimenez et al., 2019). Όπως γίνεται αντιληπτό, δεν αρκεί μόνο η συχνότητα του χρόνου αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτός δαπανάται (Roeters et al., 2010) γιατί όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου η δημιουργικότητα, η ζεστασιά των σχέσεων και η συντροφικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά τείνουν να αναπτύσσουν μια υγιή και καλά προσαρμοσμένη προσωπικότητα (Fan et al, 2020). Αντιθέτως, η απουσία αυτών των χαρακτηριστικών από το οικογενειακό περιβάλλον αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης σωματικών και ψυχολογικών προβλημάτων (Hagquist, 2016). Συμπερασματικά, δεν αρκεί η παρουσία των γονέων στον ίδιο χώρο και χρόνο με τα παιδιά τους αλλά καθοριστικής σημασίας είναι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση καθώς από ότι φαίνεται ο υψηλής ποιότητας κοινός χρόνος έχει θετικό αντίκτυπο σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου (Güngör et al., 2019).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η εξέλιξη της τεχνολογίας είχε σαν αποτέλεσμα την αυξημένη χρήση των οθονών όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τα παιδιά και να αποτελεί την κύρια ασχολία όλων στον ελεύθερο και όχι μόνο χρόνο τους. Τα νήπια μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον το οποίο κατακλύζεται από υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά, τα οποία ασκούν μια ιδιαίτερη έλξη για τον διαδικτυακό κόσμο (Bozzola et al., 2018). Έχει αποδειχθεί ότι η παρατεταμένη χρήση οθόνης έχει επιβλαβείς συνέπειες για την υγεία και την ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζοντας την γνωστική ανάπτυξη και την γλωσσική εξέλιξη (Barr et al., 2010, Tomopoulos et al., 2010). Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί σημαντικό ορόσημο για την γλωσσική ανάπτυξη καθώς διαφορετικοί γλωσσικοί τομείς (λεξιλόγιο, φωνολογία, μορφοσύνταξη, πραγματολογία) αναπτύσσονται μέσω αλληλεπίδρασης με ενήλικα άτομα. Αντιθέτως, ο χρόνος μπροστά σε μια οθόνη μειώνει τον χρόνο αυτής της αλληλεπίδρασης

με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η γλωσσική του εξέλιξη (Madigan et al., 2020, Rithipukdee & Kusol, 2022). Τα δεδομένα αυτά διαφοροποιούνται όταν τα παιδιά μαζί με τους γονείς παρακολουθούν κάποια ψυχαγωγική ή και εκπαιδευτική εκπομπή κατά την διάρκεια της οποία αναπτύσσεται διάλογος και σχολιασμός διαφόρων περιστατικών (Dore et al., 2020b). Η συνήθεια των γονέων να επεξηγούν τις απορίες του παιδιού συμβάλλει στην γλωσσική ανάπτυξη (Snijders et al., 2020) και μέσω της ανάγκης για συνεχή προσοχή και αλληλεπίδραση τους δίνεται η ευκαιρία χρήσης της γλώσσας και εμπλουτισμού του λεξιλογίου (Reed et al., 2017). Αντιθέτως, η συστηματική χρήση της οθόνης από τους γονείς την ώρα που είναι μαζί με το παιδί τους υπονομεύει την αδιάλειπτη προσοχή τους και φυσικά μειώνει την αλληλεπίδραση γονέα- παιδιού (Radesky et al., 2015).

Ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου αποτελεί η από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων, έντυπων ή/και ηλεκτρονικών, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας προωθείται η κοινωνική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Vandermaas-Peeler, et al., 2011). Τα παιδιά μαγεύονται από την αφήγηση ιστοριών και από την πλούσια εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων. Σε πρώιμη ηλικία δεν μπορούν να διαχωρίσουν την πραγματικότητα από εκείνη που παρουσιάζεται σε ένα εικονογραφημένο έντυπο και ο γονιός αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ εικονικού και πραγματικού κόσμου (Bus, 2003) καθοδηγώντας σταδιακά στην απόκτηση αυτής της γνώσης. Η ενασχόληση με αναγνωστικό υλικό υπό την καθοδήγηση ενός έμπειρου αναγνώστη, μέσω ερωτήσεων, σχολιασμού των εικόνων, έκφραση αποριών και οποιασδήποτε άλλης μορφής γλωσσική συναλλαγή συντελεί στην απόκτηση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων (Anderson, et al., 2010. Vandermaas-Peeler, et al., 2011). Τα παιδιά των οποίων οι γονείς διαβάζουν συμμετοχικά έχουν πολύ καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν μεγαλύτερες προτάσεις, χρησιμοποιούν συχνότερα προτάσεις παρά μόνο λέξεις και μάλιστα συντελούν στην αποκατάσταση γλωσσικών ελλειμμάτων (Whitehurst, et al., 1994). Ακόμη και σε πολύ μικρότερες ηλικίες (δύο ή τριών ετών) έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η από κοινού ανάγνωση επηρεάζει θετικά τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών αυτής της ηλικίας (Mol, et al., 2008).

Αναμφισβήτητα, το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας και έχει ανακηρυχθεί δικαίωμα κάθε παιδιού (OHCHR 2006). Μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές, όπως το φανταστικό παιχνίδι, το ελεύθερο παιχνίδι, δραματοποίηση, τα επιτραπέζια παιχνίδια κ.α., σε όλες όμως τις περιπτώσεις επιδρά στην υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Wood & Attfield, 2013). Οι αντιλήψεις των γονέων για την αξία του παιχνιδιού αλλά και η συμμετοχή τους στο καθημερινό παιχνίδι καθορίζουν την επιλογή του ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Σημαντικό ρόλο παίζει η κουλτούρα της οικογένειας σχετικά με τις αντιλήψεις περί παιχνιδιού (Roopnarine 2011). Για παράδειγμα, οι Parmar και συν., (2008) συνέκριναν Ασιάτες και Ευρωπαίους-Αμερικανούς γονείς όσον αφορά τις πεποιθήσεις τους για το παιχνίδι και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών τους. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς ενθάρρυναν διαφορετικά είδη καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών, τόσο μέσω της συμμετοχής τους όσο και μέσω της οργάνωσης του καθημερινού περιβάλλοντος των παιδιών (π.χ. παιχνίδια και βιβλία) έως τις χαλαρές ή τυπικές καθημερινές ρουτίνες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Με βάση τα παραπάνω, είναι κρίσιμο να διερευνώνται συνδεθούν οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την αξία του παιχνιδιού αλλά και η συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών τους.

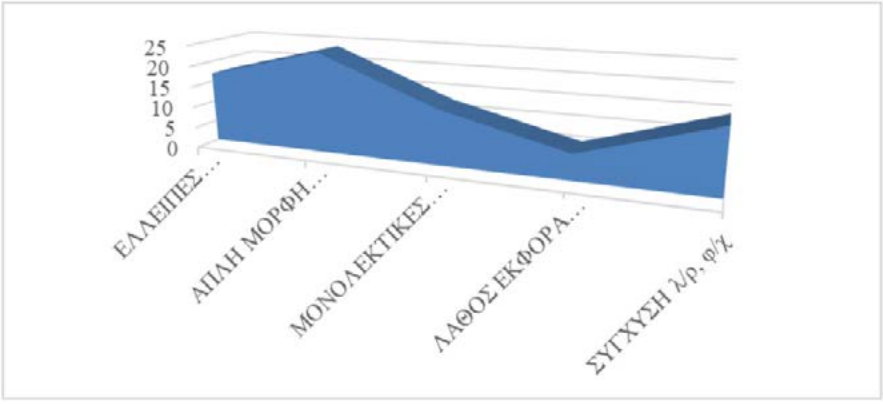
Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, αποφασίστηκε να διερευνηθεί πιλοτικά ποιες είναι οι συνήθειες του ελεύθερου χρόνου παιδιών σε σχέση με τους γονείς και αν αυτές τελικά μπορεί να επηρεάσουν την γλωσσική εξέλιξη των νηπίων. Στόχος είναι μια αρχική διερεύνηση του θέματος για την συλλογή πληροφοριών οι οποίες στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν για την εις βάθος μελέτη του θέματος.

## 2. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ποιοτική καθώς το ζητούμενο ήταν η συλλογή πληροφοριών οι οποίες στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν για την μελέτη του θέματος εις βάθος (Patton, 2002). Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και πιο συγκεκριμένα η στρατηγική του ομοιογενούς δείγματος. Χρησιμοποιείται σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά και ο ερευνητής στοχεύει στην μελέτη σε βάθος κάποιων από αυτά (Creswell, 2011).

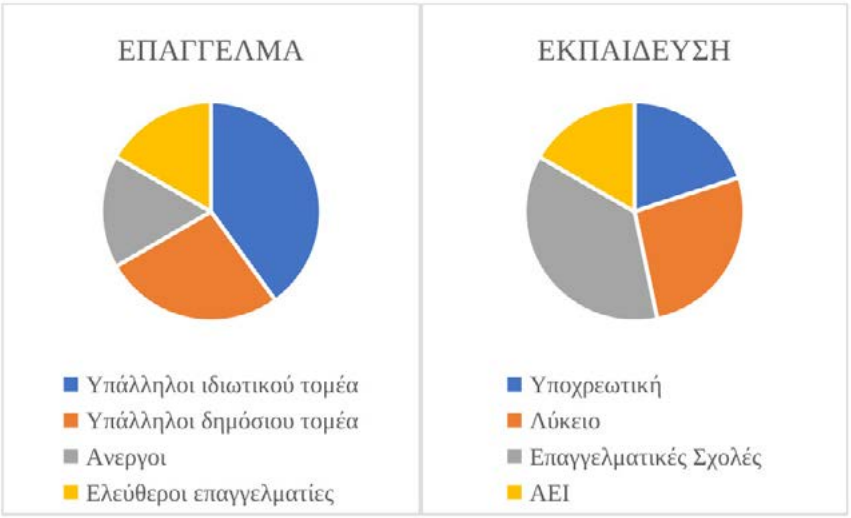
### 2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 30 μητέρες των οποίων τα παιδιά (22 αγόρια και 8 κορίτσια) είχαν αξιολογηθεί από επίσημο κρατικό φορέα και είχαν διαγνωστεί με γλωσσικές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, το 80% των παιδιών που αξιολογήθηκαν χρησιμοποιούσαν απλές προτάσεις τον λεγόμενο τηλεγραφικό λόγο (προτάσεις 2-3 λέξεων). Συνήθιζαν συχνά να δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις (43,3%) και το λεξιλόγιό τους ήταν ελλιπές σε σχέση με την ηλικία τους (56,6%). Τέλος, είχε καταγραφεί λάθος εκφορά λέξεων (20%) και σύγχυση ομόηχων γραμμάτων (π.χ. λ/ρ) (50%) (Σχήμα 1). Το γενικό συμπέρασμα της αξιολόγησης ήταν «Προβλήματα λόγου και ομιλίας».




**Σχήμα 1:** Γλωσσικές δυσκολίες

Ως προς τον τόπο κατοικίας τους διέμεναν σε αστική και αγροτική περιοχή. Ως προς το επάγγελμα ήταν κυρίως υπάλληλοι ιδιωτικού (40%) και δημόσιου (27%) τομέα, ελεύθεροι επαγγελματίες (17%) και άνεργες (17%). Ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους ήταν κυρίως απόφοιτες Επαγγελματικών Σχολών (37%), απόφοιτες ΑΕΙ (17%), απόφοιτες Λυκείου (27%) και απόφοιτες Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (20%) (Σχήμα 2).



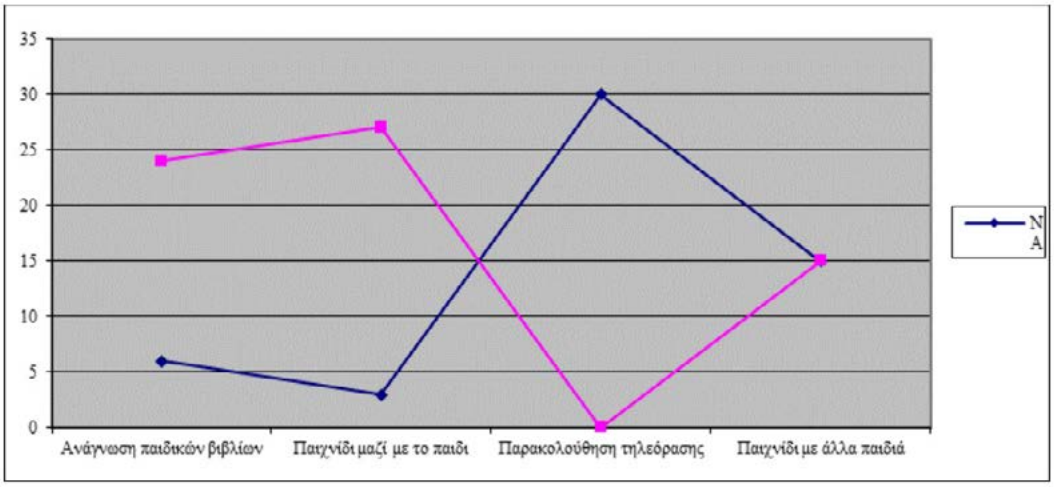

**Σχήμα 2:** Επάγγελμα & Εκπαίδευση

## 2.2 Εργαλείο

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε προσωπικά στοιχεία, όπως ηλικία, εκπαίδευση, επάγγελμα, αριθμό παιδιών. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ημιδομημένες ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν τις συνήθειες της οικογένειες ως τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ρωτήθηκαν αν συνηθίζουν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί με τα παιδιά τους, αν συνηθίζουν να παίζουν μαζί τους και στη συνέχεια αν παρακολουθούν μαζί κάποια σειρά ή ταινία στην τηλεόραση και αν συνηθίζουν να διαβάζουν μαζί βιβλία. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά.

## 2.3 Αποτελέσματα

Συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και τράπηκαν σε ποσοστά. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι πιο προσφιλείς δραστηριότητες ήταν η παρακολούθηση παιδικών σειρών (ποσοστό 100%) είτε μόνα τους είτε με την παρουσία της μητέρας και το παιχνίδι με άλλα παιδιά (50%). Δήλωσαν ότι οι ίδιες ή ο πατέρας τους δεν συνήθιζαν να παίζουν μαζί τους (90%) αλλά ούτε και συνήθιζαν να τους διαβάζουν βιβλία (90%) (Σχήμα 3). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι δεν συνήθιζαν να διαβάζουν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους γιατί θεωρούν ότι δεν αποτελεί δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Τα παιδιά τους συνήθιζαν να βλέπουν μόνα τους παιδικές εκπομπές στην τηλεόραση ή το τάμπλετ ή να παίζουν με συνομήλικα παιδιά. Σπάνια οι μητέρες δήλωσαν ότι οι ίδιες ασχολούνταν με τα παιχνίδια των παιδιών τους και κυρίως αναφέρθηκε ότι οι πατέρες μπορεί περιστασιακά να ασχοληθούν με κατασκευές. Οι μητέρες δήλωσαν ότι είναι πολύ πιεσμένες και θα ήθελαν περισσότερο προσωπικό χρόνο.




**Σχήμα 3:** Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Επιπλέον, ανέφεραν ότι «συνήθως τα παιδιά παρακολουθούν αγαπημένες τους παιδικές εκπομπές, μένουν ήσυχα και δεν ενοχλούν». Επίσης, ανέφεραν «συχνά πηγαίνουμε σε κάποιο παιδότοπο ή παιδική χαρά. Παίζουν με άλλα παιδιά και εμείς κάνουμε παρέα με άλλες μαμάδες». Τους φάνηκε ιδιαίτερα ασυνήθιστο το παιχνίδι μαζί τους καθώς είπαν «Μαζί τους δεν συνηθίζουμε να παίζουμε. Είναι μικρά ακόμη, πώς θα μπορούσαμε;». Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων επίσης, αποτελεί μια δραστηριότητα που σπάνια υλοποιείται και, όπως αναφέρθηκε, «..... όταν δυσκολεύονται να κοιμηθούν μπορεί να τους διαβάσουμε κάτι». Αυτό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής αποτελεί η άποψη ότι «Δεν έχουμε πολύ ελεύθερο χρόνο. Αυτό τον λίγο χρόνο που έχουμε μπορεί να βρεθούμε με φίλες. Θέλουμε κι εμείς τον δικό μας χρόνο». Στην ερώτηση αν από κοινού με τους πατέρες κάνουν κάποιες δραστηριότητες απάντησαν ότι η πιο συνήθως πάνε κάποια βόλτα αλλά σε καθημερινή βάση δεν υπάρχει χρόνος. Από όλα αυτά διαπιστώνουμε ότι απουσιάζει η ενασχόληση με κοινές δραστηριότητες και θεωρούν αυτονόητο τα παιδιά τους να απασχολούνται μαζί με άλλα παιδιά ή ακόμη και μόνα τους.

## 3. Συζήτηση -συμπεράσματα

Η εξέλιξη της τεχνολογίας είχε σαν αποτέλεσμα την αυξημένη χρήση των οθονών από άτομα κάθε ηλικίας, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνει κατά κύριο λόγο τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με αρνητικές επιπτώσεις στην γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη (Barr et al., 2010, Tomopoulos et al., 2010). Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα καθώς κύρια απασχόληση όλων των παιδιών αποτελούσε η παρακολούθηση παιδικών σειρών. Ίσως αυτή η δραστηριότητα να επηρέασε και την γλωσσική εξέλιξη των παιδιών καθώς όσο αυξάνεται ο χρόνος μπροστά σε μια οθόνη μειώνεται η γλωσσικής αλληλεπίδρασης (Madigan et al., 2020, Rithipukdee & Kusol, 2022). Μπορεί να προϋπήρχε η αιτία καθώς όμως δεν δόθηκε η ευκαιρία για γλωσσική αλληλεπίδραση εντός της οικογένειες να επιδεινώθηκε η συνθήκη. Αν οι γονείς συνήθιζαν να παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους κάποιες εκπομπές σχολιάζοντας και συζητώντας μαζί τους ίσως υπήρχε μια καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη (Dore et al., 2020, Snijders et al., 2020).

Αν και η από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων (έντυπων ή σε ηλεκτρονική μορφή) γονιού

και παιδιού προωθεί την κοινωνική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Vandermaas-Peeler, et al., 2011) ωστόσο στην παρούσα έρευνα δεν συνήθιζαν να διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους. Θεωρούσαν ότι αφορά μεγαλύτερα παιδιά και τελικά ίσως η απουσία και αυτής της δραστηριότητας μπορεί να επηρέασε την γλωσσική τους εξέλιξη καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η ενασχόληση με έντυπο υλικό υπό την καθοδήγηση ενός έμπειρου αναγνώστη, μέσω ερωτήσεων, σχολιασμού των εικόνων, έκφραση απορίων και οποιασδήποτε άλλης μορφής γλωσσική συναλλαγή συντελεί στην γλωσσική εξέλιξη των νηπίων (Anderson, et al., 2010, Vandermaas-Peeler, et al., 2011). Επιπλέον, ακόμη κι αν υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες αυτή η συνήθεια συντελεί σε σημαντική βελτίωση των γλωσσικών ελλειμμάτων (Whitehurst, et al., 1994)

Όσον αφορά το κοινό παιχνίδι παιδιού και γονέα υποστηρίζεται ότι η γονική ζεστασιά που απορρέει από αυτή την σχέση σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Garcia et al., 2018, Gimenez-Serrano et al., 2022). Επιπλέον, να αναφέρουμε ότι κατά την διάρκεια αυτής της συναλλαγής αναπτύσσεται διάλογος, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει απορίες, προβληματισμούς αλλά και να υποστηρίξει την άποψή του ή και να υπερασπιστεί το συμφέρον του. Όλη αυτή η διαδικασία εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, τον τρόπο έκφρασης και γενικότερα αποτελεί στοιχείο εξέλιξης της γλώσσας. Από την στιγμή που παίζει μόνο του μπορεί να μονολογεί ή να συνομιλεί με φανταστικά πρόσωπα ωστόσο η χρήση της γλώσσας σε αυτή την περίπτωση δεν έχει τα οφέλη από τον διάλογο και μάλιστα όταν αυτός πραγματοποιείται με ενήλικο άτομο. Ωστόσο, σε αυτόν τον τομέα δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα ώστε να επιβεβαιώνονται αυτά τα στοιχεία.

Εκ κατακλείδι, από όσα αναφέρθηκαν, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου σε δράσεις κοινές μεταξύ γονιού και παιδιών αποτελούν σημαντικό παράγοντα γλωσσικής εξέλιξης. Αντιθέτως, η μοναχική ενασχόληση των νηπίων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την γλωσσική του εξέλιξη. Ωστόσο απαιτείται εις βάθος διερεύνηση του θέματος με διεύρυνση του δείγματος, συσχέτιση εκπαίδευσης και επαγγέλματος και επιπλέον με συμμετέχοντες γονείς παιδιών με και χωρίς γλωσσικές δυσκολίες ώστε να καταλήξουμε σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία

Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, *10*(1), 33-53.

Barr, R., Danziger, C., Hilliard, M. E., Andolina, C., & Ruskis, J. (2010). Amount, content and context of infant media exposure: a parental questionnaire and diary analysis. *International journal of early years education*, *18*(2), 107-122.

Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., ... & Villani, A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian journal of pediatrics*, *44*(1), 69.

Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S. A.

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.

Dore, R. A., Logan, J., Lin, T.-J., Purtell, K. M., & Justice, L. M. (2020b). Associations between children's media use and language and literacy skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 1734. [CrossRef]

Fallesen, P., and Ghler, M. (2019). Family type and parents time with children:

longitudinal evidence for Denmark. *Acta Sociologica*. 63, 000169931986852. https://doi.org/10.1177/0001699319868522

Fan, H., Li, D., Zhou, W., Jiao, L., and Zhang, L. (2020). Parents' personality traits and children's subjective wellbeing: a chain mediating model. *Current Psychology* 19, 1–12. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01078-4

García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., & García, F. (2018). Parenting styles and short- and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosocial Intervention, 27*(3), 153–161. https://doi.org/10.5093/pi2018a21

Gimenez-Serrano, S., Garcia, F., & Garcia, O. F. (2022). Parenting styles and its relations with personal and social adjustment beyond adolescence: Is the current evidence enough? *European Journal of Developmental Psychology, 19*(5), 749–769. https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1952863

Güngör, H., Gülay Ogelman, H., Körük,çü, Ö., and Erten Sarikaya, H. (2019). The predictive effect of fathers' durations of working and spending time with their children on the aggression level of 5–6-year-old children. *Early Child Development and Care* 430, 1–8. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645137

Hagquist, C. (2016). Family residency and psychosomatic problems among adolescents in Sweden: the impact of child-parent relations. *Scandinavian Journal of Public Health* 44, 36–46. https://doi.org/10.1177/1403494815610664

Jimenez, T. I., Estevez, E., Velilla, C. M., Martin-Albo, J., and Martinez, M. L. (2019). Family communication and verbal child-to-parent violence among adolescents: the mediating role of perceived stress. *International Journal of Environmental Research & Public Health* 16, 4538. https://doi.org/10.3390/ijerph16224538

Junová, I. (2020). Leisure Time in Family Life . In: Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe. SpringerBriefs in Sociology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48299-2_4

Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations between screen use and child language skills: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *174*(7), 665-675.

Maftei, A., Holman, A.-C., and Carlig, E.-R. (2020). Does your child think you're happy? Exploring the associations between children's happiness and parenting styles. *Child & Youth Services Review*, 115, 105074. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105074

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, *19*(1), 7-26.

Nie, Q., Tian, L., and Huebner, E. S. (2020). Relations among family dysfunction, loneliness and life satisfaction in Chinese children: a longitudinal mediation model. *Child Indicators Research*, 13, 839–862. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09650-6

Parmar, P., Harkness, S. & Super, Ch. (2008). Teacher or playmate? Asian immigrant and Euro-American parents' participation in their young children's daily activities. *Social Behavior and Personality: An International Journal,* 36, 163-176. 10.2224/sbp.2008.36.2.163.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Petrović, J., & Dimitrijević, D. (2020). Family Influence on Leisure Time of Schoolchildren. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12*(4), 172-188 https://doi.org/10.18662/

rrem/12.4/340

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, *135*(1), 1-3.

Reed, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Learning on hold: Cell phones sidetrack parent-child interactions. *Developmental Psychology*, *53*(8), 1428.

Rees, G., & Dinisman, T. (2015). Comparing children's experiences and evaluations of their lives in 11 different countries. *Child Indicators Re*search 8, 5–31. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9291-1

Rithipukdee, N. & Kusol, K. (2022). Factors Associated with the Suspected Delay in the Language Development of Early Childhood in Southern Thailand. *Children.* 9. 662. 10.3390/children9050662.

Roeters, A., Lippe, T. V. D., and Kluwer, E. S. (2010). Work characteristics and parent-child relationship quality: the mediating role of temporal involvement. *Journal of Marriage and Family,* 72, 1317–1328. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00767.x

Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19–37). Oxford University Press.

Savahl, S., Adams, S., Florence, M., Casas, F., Mpilo, M., Isobell, D., et al. (2019). The relation between children's participation in daily activities, their engagement with family and friends, and subjective wellbeing. *Child Indicators Re*search, 13, 1283–1312. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09699-3

Shahl & E. B. Bauer (Eds.), On *reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Snijders, V. E., Bogicevic, L., Verhoeven, M., & van Baar, A. L. (2020). Toddlers' language development: the gradual effect of gestational age, attention capacities, and maternal sensitivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 7926.

Thoidis, I. & Chaniotakis, N. & Vrantsi, M. (2022). Family and leisure: parents' views on their children's leisure time and their role in it. *European Journal of Education Studies*, 9. 10.46827/ejes.v9i9.4455.

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C., & Mendelsohn, A. L. (2010). Infant media exposure and toddler development. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *164*(12), 1105-1111.

United Nations Human Rights Council (2006). Ανακτήθηκε 20/04/2025.

https://www.ohchr.org/en/hr-bodies/hrc/about

Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brilhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, *12*(4), 415-442. https://doi.org/10.1177/1468798411417381

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679–689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

Wood E., Attfield J. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum.* London: SAGE.

# Εργασία με νέους στην εκπαίδευση: Διαδρομές προς τη βιωσιμότητα, την ευημερία και τις δημοκρατικές σχολικές κοινότητες

**Στέλιος Πανταζίδης,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, spantazidis@uth.gr*
**Γιάννης Πεχτελίδης,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, pechtelidis@uth.gr*

## Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει πώς η εργασία με νέους (youth work) μπορεί να μεταμορφώσει το σχολείο σε μια κοινότητα φροντίδας, συμμετοχής και βιωσιμότητας. Βασισμένη σε δράσεις του προγράμματος Erasmus+ Youth Work in Schools σε Ελλάδα, Φινλανδία, Εσθονία και Πορτογαλία, διερευνά πώς εκπαιδευτές/ριες νέων ενίσχυσαν τη συνεργασία, την ευημερία και τη δημοκρατική συμμετοχή μαθητών/ριών μέσα από βιωματικές, περιβαλλοντικές και συμμετοχικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μικρές πρωτοβουλίες μπορούν να προκαλέσουν βαθιές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα, καλλιεργώντας εμπιστοσύνη και συλλογική ευθύνη. Η εργασία με νέους αναδεικνύεται έτσι ως καταλύτης κοινωνικής και παιδαγωγικής ανανέωσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Νεανική εργασία στο σχολείο, Βιωσιμότητα, Ευημερία, Δημοκρατική κοινότητα, YWIS, Erasmus+*

## 1. Εισαγωγή

Στο κοινωνικό, πολιτικό και περιβαλλοντικό τοπίο του 21ου αιώνα, οι νέοι και οι νέες μεγαλώνουν μέσα σε ένα πλέγμα αβεβαιοτήτων που διαπερνά κάθε πτυχή της ζωής τους (Pascoe κ.ά., 2020). Η μείωση της δημοκρατικής συμμετοχής, η πολιτικο-οικονομική αβεβαιότητα, η πίεση στην ψυχική υγεία και οι ανησυχίες για τη βιωσιμότητα συνθέτουν μια νέα, σύνθετη πραγματικότητα για τους νέους/τις νέες. Μια πραγματικότητα που δοκιμάζει τα όρια του σχολείου ως θεσμού, αποκαλύπτοντας τα κενά του απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες της νεότητας (Furlong, 2013, Furlong & Cartmel, 2007). Καθώς τα σχολεία παραμένουν προσανατολισμένα στην ύλη και την επίδοση, περιορίζοντας τον χώρο για ουσιαστικές σχέσεις και βιώματα, αναδεικνύεται επιτακτικά η ανάγκη για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που καλλιεργούν εμπιστοσύνη, συμμετοχή και κοινοτική ευθύνη.

Η εργασία με νέους (youth work) έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, προσφέροντας ένα πιο συμπεριληπτικό, δημοκρατικό, πλαίσιο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουμε ότι η παρουσία ενός/μίας εκπαιδευτή/ριας νέων μέσα στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ανακουφιστικά και εξισορροπητικά απέναντι στις πιέσεις και τις ανισορροπίες που δημιουργούν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Ο/η εκπαιδευτής/ρια νέων δεν λειτουργεί ως επιπλέον γρανάζι του θεσμικού μηχανισμού, αλλά ως διαμεσολαβητής εμπιστοσύνης, που δημιουργεί χώρους ασφάλειας, ακρόασης και αυθεντικής συμμετοχής για τους/τις μαθητές/ριες. Όταν ενσωματώνεται οργανικά στη σχολική ζωή, η εργασία με νέους λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη μάθηση και την κοινότητα, δηλαδή μια παιδαγωγική πράξη που αναγνωρίζει τον νέο άνθρωπο όχι ως παθητικό δέκτη, αλλά ως συνδημιουργό της σχολικής εμπειρίας. Μέσα από σχέσεις, βιώματα και συλλογικές δράσεις, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, ανθεκτικών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, μετατοπίζοντας το σχολείο από χώρο συμμόρφωσης σε χώρο συνδημιουργίας και φροντίδας (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Παρότι η πρακτική αυτή γνωρίζει ολοένα και μεγαλύτερη άνθηση στις χώρες της βόρειας Ευρώπης, εξακολουθεί να παραμένει ερευνητικά υποφωτισμένη, ειδικά σε ό,τι αφορά τη θεσμική της ενσωμάτωση, τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τη δυναμική της να μετασχηματίζει το σχολείο από μέσα (Howard κ.ά., 2024). Οι περισσότερες μελέτες παραμένουν περιγραφικές, χωρίς να αποτυπώνουν την καθημερινή πράξη ή τις ίδιες τις φωνές των εκπαιδευτών/ριών νέων.

Η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες και χρονικά οριοθετημένες παρεμβάσεις, επιδιώκει να φωτίσει πώς η εργασία με νέους βιώνεται, μεταφράζεται και μεταμορφώνει τις σχέσεις μέσα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εστιάζει σε επιλεγμένες παρεμβάσεις του προγράμματος *Erasmus+ Youth Work in Schools* (YWIS, KA220-YOU) (https://ywis.saarenoored.ee/en/home/), διερευνώντας πώς εκπαιδευτές/ριες νέων βίωσαν την ένταξη της εργασίας με νέους στα σχολεία της Ελλάδας, της Φινλανδίας, της Εσθονίας και της Πορτογαλίας και ποιες παιδαγωγικές, θεσμικές και κοινωνικές μετατοπίσεις προκάλεσε αυτή η εμπειρία. Κεντρικά ερωτήματα της έρευνας είναι: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/ριες νέων τον αντίκτυπο της ένταξης πρακτικών εργασίας με νέους στα σχολεία και ποιες προκλήσεις και ευκαιρίες αναδύονται για την προώθηση συμπεριληπτικών και δίκαιων μαθησιακών περιβαλλόντων;

Γενικότερα, το έργο YWIS αποσκοπεί στη σύνδεση σχολείων και κοινότητας μέσα από την εργασία με νέους/ες, συγκεντρώνοντας και διαχέοντας πρακτικές που ενισχύουν την παιδαγωγική δράση, την ευημερία και τη δημοκρατική συμμετοχή. Οι τέσσερις θεματικοί του άξονες, ευημερία, βιωσιμότητα, δημοκρατία και κοινότητα, συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Για την υποστήριξη του έργου, οι εταίροι του προγράμματος ανέπτυξαν το *YWIS Handbook*

(Hellström κ.ά., 2025), το οποίο συγκεντρώνει και αναλύει καλές πρακτικές εργασίας με νέους σε σχολικά περιβάλλοντα. Εκπαιδευτές/ριες νέων, εκπαιδευτικοί και ερευνητές/τριες από τις τέσσερις χώρες συνεργάστηκαν στη βάση μιας κοινής πεποίθησης: ότι η εργασία με νέους διαθέτει βαθιά μετασχηματιστική δυναμική, ικανή να ανανεώσει την παιδαγωγική κουλτούρα και να επανανοηματοδοτήσει τον ρόλο του σχολείου ως κοινότητας φροντίδας και συμμετοχής. Οι πρακτικές που παρουσιάζονται, από την ομότιμη καθοδήγηση έως τις δράσεις κυκλικής οικονομίας και συμμετοχικής διακυβέρνησης, αποτελούν το υπόβαθρο της παρούσας ανάλυσης.

Η πρόκληση, λοιπόν, δεν έγκειται μόνο στο αν η εργασία με νέους είναι εφικτό να ενταχθεί στα σχολεία, αλλά στο πώς μπορεί να μεταμορφώσει τις ίδιες τις παιδαγωγικές και θεσμικές λογικές τους, ανοίγοντας τον δρόμο για τα εξής ερωτήματα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/ριες νέων τον αντίκτυπο της ένταξης πρακτικών εργασίας με νέους στα σχολεία της Εσθονίας, της Ελλάδας, της Φινλανδίας και της Πορτογαλίας και ποιες προκλήσεις και ευκαιρίες αναδύονται για την προώθηση συμπεριληπτικών και δίκαιων μαθησιακών περιβαλλόντων; Το παρόν άρθρο αντλεί δεδομένα και ερευνητικές αναφορές από τη δημοσίευση Pantazidis και Pechtelidis (2025), προσεγγίζοντας την εργασία με νέους ως παιδαγωγική πράξη φροντίδας, εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ευημερία, βιωσιμότητα, δημοκρατία και κοινότητα αποτελούν τους τέσσερις έννοιες γύρω από τις οποίες χτίστηκε το πρόγραμμα *YWIS* ως έννοιες να ξανασκεφτούμε τις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής που οφείλει το σχολειο να ανταποκριθεί σήμερα. Η εκπαίδευση νέων μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ενδιάμεσος και γόνιμος χώρος μεταξύ της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου η φροντίδα, η συμμετοχή και η κοινότητα αποκτούν παιδαγωγική υπόσταση (Kiilakoski & Ord, 2025). Πρόκειται για μια σχεσιακή παιδαγωγική πρακτική που μετατοπίζει το σχολείο από τον ατομικισμό και τη συμμόρφωση προς τη συλλογικότητα και τη συνδημιουργία. Στον πυρήνα της βρίσκεται η ενδυνάμωση των νέων ως ενεργών υποκειμένων που μαθαίνουν, σκέφτονται και δρουν με ευθύνη απέναντι στον εαυτό τους, στους άλλους και στον κόσμο.

Η ευημερία των μαθητών/ριών νοείται ως διαδικασία καλλιέργειας ψυχικής ανθεκτικότητας, σχέσεων εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Πρακτικές όπως η ομότιμη καθοδήγηση, η ενσυνειδητότητα και οι δημιουργικές δράσεις ανοίγουν χώρους αναστοχασμού, ενσυναίσθησης και συλλογικής φροντίδας (Cahill & Gowing, 2024). Ο/η εκπαιδευτής/ρια νέων δεν έχει αξιολογικό ρόλο, λειτουργεί ως "κριτικός φίλος" (*critical friend)* -ένα πρόσωπο που ακούει, στηρίζει και δημιουργεί συνθήκες ανήκειν (Roffey, 2011, Jagosh κ.ά., 2024). Μέσα από αυτές τις σχέσεις, η ψυχική υγεία και η ευημερία παύουν να είναι ατομική υπόθεση και μετατρέπονται σε κοινό αγαθό της σχολικής ζωής.

Η βιωσιμότητα προσεγγίζεται όχι ως αφηρημένη γνώση, αλλά ως πράξη και συλλογική ευθύνη. Μέσα από δράσεις όπως ανταλλαγές ρούχων, σχολικούς κήπους ή καμπάνιες ανακύκλωσης, οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν κριτική περιβαλλοντική συνείδηση, συνεργασία και δημιουργικότητα (Blanchet-Cohen & Brunson, 2014). Οι εκπαιδευτές/ριες νέων μετατρέπουν τη βιωσιμότητα σε βίωμα -μια καθημερινή πρακτική που συνδέει τη σχολική ζωή με την οικολογική φαντασία και την κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO, 2021, UN, 2023).

Η δημοκρατία δεν διδάσκεται, αλλά βιώνεται. Μέσα από συμμετοχικά συμβούλια, δημοκρατικούς προϋπολογισμούς και συλλογικές διαβουλεύσεις, οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να μιλούν, να ακούν και να αποφασίζουν μαζί (Torsdottir κ.ά., 2024). Η εκπαίδευση νέων προωθεί μορφές παιδαγωγικής των κοινών, όπου η γνώση και η εξουσία αναδιανέμονται, και το σχολείο μετατρέπεται

σε κοινό χώρο δράσης και ευθύνης (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου, η ένταξη της εκπαίδευσης νέων διαφέρει σημαντικά στην Ευρώπη. Στη Φινλανδία και την Εσθονία είναι θεσμοθετημένη και επαγγελματοποιημένη, ενώ στην Ελλάδα και την Πορτογαλία παραμένει άτυπη, με δράσεις που βασίζονται στην κοινωνία των πολιτών και στις πρωτοβουλίες ΜΚΟ (Taru & Krzaklewska, 2020). Παρά τις διαφοροποιήσεις, σε όλα τα πλαίσια διαφαίνεται η κοινή επιδίωξη να δημιουργηθούν σχολεία συμμετοχικά, δημοκρατικά και βιώσιμα (European Commission, 2023).

Συνολικά, η εκπαίδευση νέων μπορεί να ιδωθεί ως σχεσιακή υποδομή του σχολείου, ένας παιδαγωγικός ιστός που συνδέει την ευημερία μέσα στην κοινότητα, τη βιωσιμότητα και τη δημοκρατία. Μέσα από τις πρακτικές της, το σχολείο παύει να είναι μόνο ένας τόπος διδασκαλίας και γίνεται χώρος ζωής, φροντίδας και συλλογικής δράσης.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι πρακτικές σχεδιάστηκαν συλλογικά από τους εταίρους του έργου, μέσα από έναν ανοιχτό και αναστοχαστικό διάλογο. Η επιλογή τους βασίστηκε σε κοινά κριτήρια: τη συνάφεια με τους τέσσερις θεματικούς άξονες του *YWIS* (ευημερία, βιωσιμότητα, δημοκρατία, κοινότητα), τη δυνατότητα προσαρμογής τους σε διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια, καθώς και την εφικτότητα εφαρμογής τους σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα. Οι περιπτώσεις που μελετήθηκαν αποτυπώνουν την ποικιλία των μοντέλων εργασίας με νέους στην Ευρώπη και υπηρετούν τον στόχο της έρευνας να αναδείξει πρακτικές παιδαγωγικά ουσιαστικές, εφαρμόσιμες και μεταφέρσιμες. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι δράσεις που διεξήχθησαν στηρίχθηκαν στο *YWIS Handbook* (Hellström κ.ά., 2025),

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με μαθητές/ριες ηλικίας 13-18 ετών, και σε ορισμένες περιπτώσεις στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Υλοποιήθηκαν συνολικά 20 δράσεις σε τέσσερις χώρες: Φινλανδία (5), Εσθονία (7), Ελλάδα (4) και Πορτογαλία (4), από τον Απρίλιο έως τον Νοέμβριο του 2024. Οι ομάδες συμμετεχόντων/ουσών κυμάνθηκαν από μικρές ομάδες (4-12 άτομα) έως ολόκληρες σχολικές κοινότητες (έως 234 συμμετέχοντες/ουσες). Στη Φινλανδία και την Εσθονία, η εργασία με νέους ενσωματώθηκε στο σχολικό ωρολόγιο, καθώς το πεδίο είναι θεσμικά κατοχυρωμένο, διευκολύνοντας την πρόσβαση και τη συνεργασία. Αντίθετα, στην Ελλάδα και την Πορτογαλία, όπου η εργασία με νέους δεν έχει θεσμική αναγνώριση, οι δράσεις υλοποιήθηκαν κυρίως μέσω ΜΚΟ, όπως η ARSIS, που διατηρούν συνεργασίες με σχολεία. Αυτή η διαφοροποίηση ανέδειξε ότι η αποδοχή της εργασίας με νέους/ες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των σχολικών διευθύνσεων και τη μεσολάβηση αναγνωρισμένων φορέων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, αναστοχαστικών συζητήσεων και ερωτηματολογίου 36 ερωτήσεων στην πλατφόρμα Webropol. Το ερωτηματολόγιο, που απαντήθηκε από εκπαιδευτές/ριες νέων και εκπαιδευτικούς, κατέγραψε στοιχεία εφαρμογής (διάρκεια, χώρος, συμμετέχοντες) και διερεύνησε την αποτελεσματικότητα, τις προκλήσεις και τις επιτυχίες των παρεμβάσεων. Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρείχαν πλούσια ποιοτικά δεδομένα σχετικά με το πώς οι δράσεις συνέβαλαν στην ενίσχυση της ευημερίας, της δημοκρατικής συμμετοχής, της βιωσιμότητας και των σχέσεων σχολείου-κοινότητας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες κατέθεσαν εισηγήσεις πολιτικής για τη θεσμική ενσωμάτωση της εργασίας με νέους στο σχολείο, αναδεικνύοντας τη σημασία της για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/ριών.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη θεματική ανάλυση των Braun & Clarke (2006). Μετά

από επανειλημμένες αναγνώσεις και ανοιχτή κωδικοποίηση, προέκυψαν 234 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δύο βασικά θέματα: Ατομική και Συλλογική Ανάπτυξη και Κοινωνικός Μετασχηματισμός. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν ανεξάρτητη κωδικοποίηση και συνεδρίες αναστοχασμού για την ενίσχυση της εγκυρότητας. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την εξαγωγή ευρημάτων που αναδεικνύουν πώς η εργασία με νέους συμβάλλει τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/ριών όσο και στη μεταμόρφωση του σχολείου σε συμμετοχική και δημοκρατική κοινότητα.

## 4. Αποτελέσματα

Η ερμηνεία των δεδομένων βασίστηκε στις αναστοχαστικές αφηγήσεις και εκπαιδευτών νέων, οι οποίοι/ες περιέγραψαν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή αυτών των πρακτικών, τα οφέλη και τις δυσκολίες που προέκυψαν, καθώς και τον αντίκτυπό τους στην εκπαιδευτική κουλτούρα. Από τη θεματική ανάλυση αναδύθηκαν δύο κύριοι άξονες: Ατομική και Συλλογική Ανάπτυξη και Κοινωνικός Μετασχηματισμός. Ο πρώτος αφορά τον τρόπο με τον οποίο η εργασία με νέους/ες ενδυναμώνει προσωπικά τους/τις μαθητές/ριες και ταυτόχρονα οικοδομεί συλλογικότητες εντός της κοινότητας του σχολείου. Ο δεύτερος σχετίζεται με τις πρακτικές που προάγουν τη βιωσιμότητα και τη δημοκρατία, συμβάλλοντας σε ένα σχολείο ικανό να καλλιεργεί ενεργούς, κριτικούς και υπεύθυνους πολίτες.

### 4.1 Ατομική και συλλογική ανάπτυξη

Η θεματική της Ατομικής και Συλλογικής Ανάπτυξης δείχνει πώς η εργασία με νέους μπορεί να αλλάξει το κλίμα ενός σχολείου εκ των έσω. Οι εκπαιδευτές/ριες νέων του προγράμματος YWIS περιέγραψαν μικρές, καθημερινές αλλαγές που έκαναν όμως μεγάλη διαφορά: μαθητές/ριες που άρχισαν να μιλούν περισσότερο, να συνεργάζονται, να νοιάζονται ο ένας για τον άλλον. Μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές δραστηριότητες, το σχολείο μετατράπηκε από έναν χώρο μάθησης της ύλης σε έναν χώρο συνάντησης, σχέσεων και εμπιστοσύνης.

Οι δράσεις που αναφέρθηκαν όπως δημιουργικά εργαστήρια, ομαδικά παιχνίδια, κοινές συζητήσεις, έγιναν αφορμή να αναδυθεί η αίσθηση του ανήκειν. Όπως είπε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια νέων από την Εσθονία, *«μαθητές που σπάνια αλληλεπιδρούσαν στην τάξη βρήκαν κοινό έδαφος μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες»*. Με λίγα λόγια, οι δράσεις βοήθησαν στο να σπάσουν τα «σιωπηλά σύνορα» ανάμεσα στους μαθητές, να ακουστούν φωνές που συνήθως μένουν στο περιθώριο. Έτσι, η συμμετοχή δεν αντιμετωπίστηκε εργαλειακά, αλλά τρόπος βίωσης σε μια κοινότητα που σε αποδέχεται.

Κεντρικό ρόλο είχαν τα προγράμματα ομότιμης υποστήριξης. Οι μαθητές/ριες ανέλαβαν να καθοδηγήσουν μικρότερους, να δημιουργήσουν δεσμούς εμπιστοσύνης, να μοιραστούν εμπειρίες. *«Δεν είναι το θέμα να βοηθάμε τους μαθητές αλλά να τους δείχνουμε πώς να βοηθούν ο ένας τον άλλον»*, είπε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια από τη Φινλανδία. Όπως μετέφεραν τα λόγια μιας μαθήτριας, οι εκπαιδευτές από την Πορτογαλία: *«Το να έχω έναν μεγαλύτερο μαθητή ως μέντορα με έκανε να νιώσω πιο σίγουρη και λιγότερο μόνη»*. Μέσα από τέτοιες σχέσεις, η φροντίδα έγινε συλλογική πρακτική.

Εξίσου σημαντική ήταν η σύνδεση σχολείου και κοινότητας. Εθελοντικά προγράμματα, καλλιτεχνικές δράσεις και οικολογικές εκστρατείες έφεραν το σχολείο σε διάλογο με τον έξω κόσμο. Όπως είπε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια από την Ελλάδα: *«Οι μαθητές που συμμετείχαν σε κοινοτικά έργα ένιωσαν περηφάνια για το σχολείο τους, το είδαν σαν κάτι που ανήκει και σε αυτούς»*. Αυτή η αίσθηση συλλογικής ευθύνης μετέτρεψε τη μάθηση σε πράξη συμμετοχής και προσφοράς.

Τέλος, η ευημερία αποτέλεσε κεντρικό νήμα όλων των παρεμβάσεων. Δράσεις όπως οι Outdoor Classroom και Hand of Mental Health (Hellström κ.ά., 2025) έδωσαν χώρο στα παιδιά να μιλήσουν για τη ζωή τους, για το στρες, τη φιλία και την αυτοφροντίδα. Όπως ανέφερε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια νέων, *«ο συνδυασμός αναστοχασμού, δημιουργικότητας και σύνδεσης βοήθησε τους μαθητές να προσεγγίσουν την ευημερία τους πιο ενεργά»*. Οι εκπαιδευτές/ριες λειτούργησαν όχι ως δάσκαλοι, αλλά ως «κριτικοί φίλοι» (Roffey, 2011), πρόσωπα εμπιστοσύνης που ακούνε χωρίς να κρίνουν.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν πως η εργασία με νέους αποτελούν μια ανθρώπινη διαδικασία που χτίζει εμπιστοσύνη, κοινότητα και ελπίδα. Μέσα από αυτήν, η μάθηση ξαναβρίσκει τον κοινωνικό και συναισθηματικό της πυρήνα, το να είμαστε μαζί, να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον και να δημιουργούμε νόημα συλλογικά.

## 4.2. Κοινωνικός μετασχηματισμός

Οι εκπαιδευτές/ριες νέων ανέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να έχει η εργασία με νέους στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και οικολογικής ευθύνης. Μέσα από συμμετοχικές, βιωματικές και δημιουργικές δράσεις, οι μαθητές/ριες είχαν την ευκαιρία να συνδεθούν με τα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από το βίωμα και τη συναισθηματική εμπλοκή. Η βιωσιμότητα έπαψε να είναι μια αφηρημένη ιδέα και έγινε εμπειρία φροντίδας, συνεργασίας και κοινής ευθύνης. Οι παρεμβάσεις έδειξαν πως η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα δεν είναι ένα ακόμη μάθημα, αλλά ένας τρόπος να μάθεις να ζεις και να νοιάζεσαι.

Μια από τις πιο εμπνευσμένες δράσεις ήταν η *Vision for a Sustainable Future* (Hellström κ.ά., 2025), όπου οι μαθητές/ριες φαντάστηκαν το μέλλον του πλανήτη μέσα από τα δικά τους μάτια. Συζήτησαν για την περιβαλλοντική υποβάθμιση, συνέκριναν εικόνες του παρελθόντος και του παρόντος και πρότειναν λύσεις για βιώσιμες πόλεις, πράσινα κτίρια και νέες μορφές μετακίνησης. *«Οι μαθητές φαντάστηκαν δημιουργικά το μέλλον, προτείνοντας τρόπους ζωής πιο φιλικούς προς το περιβάλλον»*, ανέφερε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια. Αυτές οι δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να νιώσουν ικανά να δρουν και να ονειρεύονται ένα διαφορετικό μέλλον. Η φαντασία συνδέθηκε με την πράξη και η ελπίδα έγινε μορφή δράσης.

Εξίσου σημαντική ήταν η βιωματική πλευρά των παρεμβάσεων. Η ανταλλαγή ρούχων που οργάνωσαν μαθητές/ριες έδειξε πώς η οικολογική ευαισθησία μπορεί να γεννηθεί μέσα από απλές, καθημερινές πράξεις. Οι εκπαιδευτές/ριες βοήθησαν τους νέους/ες να σχεδιάσουν ένα σύστημα ανταλλαγής και να συζητήσουν για τη «γρήγορη μόδα» (fast fashion) και τις συνέπειές της. *«Οι μαθητές τη βίωσαν μέσα από τη δράση το τι σημαίνει βιωσιμότητα»*, είπε ένας/μία από τους εκπαιδευτές στη Φινλανδία. Μέσα από τέτοιες εμπειρίες, η έννοια της κυκλικής οικονομίας απέκτησε νόημα.

Οι δράσεις αυτές δεν έμειναν χωρίς αντίκτυπο. Δημιουργήθηκαν σχολικοί λαχανόκηποι, πραγματοποιήθηκαν γεύματα «μηδενικών αποβλήτων» και ενεργειακοί έλεγχοι από τους ίδιους τους μαθητές/ριες. Όπως σχολίασε ένας/μία εκπαιδευτής/ρια, *«οι μικρές δράσεις στο σχολείο μπορούν να προκαλέσουν μεγαλύτερες αλλαγές στην κοινότητα»*. Πράγματι, οι ιδέες ταξίδεψαν έξω από τις σχολικές πύλες. *«Μετά την ανταλλαγή ρούχων, οι μαθητές μιλούσαν με τις οικογένειές τους για την κατανάλωση»*, ανέφερε εκπαιδευτής/ρια από την Εσθονία. Οι μαθητές/ριες έγιναν φορείς αλλαγής και έξω από το σχολείο.

Η βιωσιμότητα δεν αντιμετωπίστηκε μόνο ως οικολογικό ζήτημα, αλλά και ως κοινωνικό και ηθικό. Οι μαθητές/ριες αναρωτήθηκαν γιατί η πρόσβαση σε «πράσινα» προϊόντα δεν είναι ίδια για όλους και συνέδεσαν την οικολογία με τη δικαιοσύνη και την ισότητα (Koyama & Watanabe,

2023). Οι εκπαιδευτές/ριες νέων περιέγραψαν τον ρόλο τους ως συνοδοιπόρους. Μέσα από τη συνεργασία, τη φροντίδα και τον αναστοχασμό, η βιωσιμότητα μετατράπηκε σε καθημερινή κουλτούρα του σχολείου. «*Η πραγματική αλλαγή ήρθε όταν οι μαθητές κατάλαβαν ότι η βιωσιμότητα δεν είναι μάθημα, αλλά τρόπος ζωής του σχολείου*», ειπώθηκε χαρακτηριστικά.

Συνολικά, η εργασία με νέους έδειξε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να γίνει μια ανθρώπινη διαδικασία σύνδεσης, δημιουργίας και ελπίδας. Όταν οι μαθητές/ριες δρουν μαζί, ονειρεύονται μαζί και νοιάζονται μαζί, τότε η βιωσιμότητα παύει να είναι στόχος και γίνεται κοινή εμπειρία ζωής.

## 5. Συζήτηση

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος YWIS συνέβησαν όμορφα και ουσιαστικά πράγματα. Σε κάθε χώρα, σε κάθε σχολείο, οι εκπαιδευτές/ριες νέων και οι μαθητές/ριες δημιούργησαν μικρούς χώρους συνάντησης, εμπιστοσύνης και χαράς. Νέοι/ες που ένιωθαν στο περιθώριο άρχισαν να συμμετέχουν, εκπαιδευτικοί είδαν τις τάξεις τους να γεμίζουν ζωντάνια, και κοινότητες άρχισαν να αναπνέουν μέσα από συλλογικές δράσεις. Η εργασία με νέους δεν εισήγαγε απλώς νέες δραστηριότητες· ξύπνησε συναισθήματα, σχέσεις και ένα αίσθημα του «μαζί» που συχνά λείπει από το σχολείο.

Η ένταξη της εργασίας με νέους στα σχολεία, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρεάστηκε έντονα από το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας. Σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίχθηκε θεσμικά και εντάχθηκε φυσικά στη σχολική ζωή, ενώ αλλού αναπτύχθηκε πιο άτυπα, βασισμένη στην πρωτοβουλία και τη συνεργασία των ίδιων των ανθρώπων που τη συντόνιζαν. Φυσικά, στη δεύτερη περίπτωση, οι δυσκολίες, δεν έλειψαν. Ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη χώρων και η απουσία θεσμικής αναγνώρισης δυσχέραναν την πορεία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές/ριες νέων ανταποκρίθηκαν με φαντασία και ευαισθησία. Δημιούργησαν συνεργασίες με τοπικούς φορείς, οργάνωσαν εκδηλώσεις, ενέπλεξαν τις οικογένειες και κράτησαν ζωντανό το πνεύμα συμμετοχής (Howard κ.ά, 2024).

Συγκεκριμένα, παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με εθελοντική συμμετοχή, κάτι που έκανε τη διαφορά. Οι μαθητές/ριες δημιούργησαν δικές τους ομάδες, ανέλαβαν ρόλους, μίλησαν, συνεργάστηκαν και έμαθαν τι σημαίνει να χτίζεις κάτι μαζί με άλλους. Οι δράσεις καθοδήγησης, οι περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες και τα συμμετοχικά συμβούλια μπορούν να δώσουν φωνή και ρόλο στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Η δημοκρατία, η φροντίδα και η μάθηση έγιναν βιώματα και όχι αφηρημένες έννοιες.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η εργασία με νέους δεν είναι μια ακόμη πρόσθετη δραστηριότητα αλλά αποτελεί μία παιδαγωγική στάση που καλλιεργεί φροντίδα, εμπιστοσύνη και ευθύνη (Kiilakoski κ.ά, 2025). Σε θεωρητικό επίπεδο, ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα και την ψυχοκοινωνική ευημερία. Σε πρακτικό, λειτουργεί ως γέφυρα που συνδέει το σχολείο με την κοινότητα, μετατρέποντας τη μάθηση σε κοινή εμπειρία ζωής (Howard κ.ά., 2024).

Συνολικά, το έργο YWIS απέδειξε ότι όταν δημιουργούνται χώροι όπου οι νέοι νιώθουν ότι ανήκουν, τότε αλλάζει όχι μόνο η ατμόσφαιρα του σχολείου, αλλά και το νόημά του. Η εργασία με νέους μπορεί να κάνει το σχολείο πιο ανθρώπινο, έναν τόπο όπου η φροντίδα, η δημιουργία και η συλλογική ευθύνη δεν είναι εξαιρέσεις, αλλά ο κανόνας της καθημερινότητας.

## Βιβλιογραφία

Blanchet-Cohen, N., & Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services, 35*(3), 216–236.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Cahill, H., & Gowing, A. (2024). Approaches to understanding youth well-being. In *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 77–101). Springer Nature Singapore.

European Commission. (2023). *EU Youth Strategy*. [Available online: https://youth.europa.eu/strategy/youth-work_en]

Furlong, A. (2013). *Youth studies: An introduction*. Routledge.

Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives* (2nd ed.). Open University Press.

Hellström, V., Mattila, M., & Ribeiro, R. B. (2025). *European perspectives and good practices on youth work in schools and educational institutions: Inspiration and approaches for youth workers*. XAMK Inspiroi. https://www.theseus.fi/handle/10024/864818

Howard, F., McFeeters, M., Gormally, S., & Edwards, J. S. (2024). *Youth work in schools: An evidence review from across the UK*. Centre for Children's Rights and Participation, Nottingham Trent University.

Jagosh, J., McAuliffe, C., McGuinness, L., Goodyear, T., Haines-Saah, R., Daly, Z., & Jenkins, E. (2024). Identifying mechanisms of youth mental health promotion: A realist evaluation of the Agenda Gap programme. *PLOS Mental Health, 1*(1), e0000068.

Kiilakoski, T., & Ord, J. (2025). The UK National Youth Work Curriculum—Democratic challenges from Finland. *The Curriculum Journal*.

Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., & Kauppinen, E. (2025). It's about relations: Goals and limitations of school-based youth work in Finland. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 11*(2), 117-131.

Koyama, D., & Watanabe, T. (2023). Why a dispositional view of ecological literacy is needed. *Teaching in Higher Education, 28*(5), 1108–1117.

National Youth Agency. (2023). *Youth work with schools: Better together report*. National Youth Agency. [Available online: https://www.nya.org.uk/resource/youth-work-with-schools-better-together-report/]

Pantazidis, S. (2024). Educating through commons-based pedagogical practices. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 2*(2), 49–70. https://doi.org/10.59652/jetm.v2i2.189

Pantazidis, S., & Pechtelidis, Y. (2025). Youth work in schools: Pathways to sustainability, well-being and democratic communities. *Youth, 5*(2), 52. https://doi.org/10.3390/youth5020052

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104–112.

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy and Education, 28*(1), Article 5.

Pechtelidis, Y., Kozaris, I., Pantazidis, S., & Botonaki, A. (2023). Sowing the seeds of commons in education: Three case studies from the Horizon Project 2020 SMOOTH. *Social Sciences, 12*(10), 581.

Roffey, S. (2011). *Changing behaviour in schools: Promoting positive relationships and wellbeing*. SAGE.

Taru, M., & Krzaklewska, E. (2020). *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practices* (Vol. 26). Council of Europe Publishing.

Torsdottir, A. E., Sinnes, A. T., Olsson, D., & Wals, A. (2024). Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability. *Environmental Education Research, 30*(4), 519–543. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2284833

UN (United Nations). (2023). *World youth report: Youth social entrepreneurship and the 2030 Agenda*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

# Το αίτημα για μάθηση υπό το πρίσμα του παιχνιδιού. Παιχνίδι και σύστημα στον Λεβ Βιγκότσκι

**Νικόλαος Φωλίνας,**
*Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, n.folinas@panteion.gr*

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει δύο έννοιες της μαθησιακής διαδικασίας οι οποίες εν πρώτοις μοιάζουν ασύνδετες: αυτή του παιχνιδιού με αυτή του συστήματος. Εισαγωγικά θέτω σε αδρές γραμμές το πλαίσιο στο οποίο ο Βιγκότσκι ερευνά τα ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας. Εν συνεχεία, στην ενότητα για το παιχνίδι επιχειρώ την έκθεση του παιχνιδιού και των περιεχομένων αυτής της ζωντανής διαδικασίας. Ειδικότερα, ενδιαφέρομαι για το ζήτημα των κανόνων και της ελευθερίας που παρέχει στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το παιχνίδι. Στην επόμενη ενότητα, ανασυγκροτώ τους όρους διάρθρωσης του συστήματος, από την στιγμή που ο Βιγκότσκι δεν έχει καταγεγραμμένη κάποια εκτενή μελέτη περί συστήματος. Ως εκ τούτου, ανατρέχω σε αποσπασματικές τοποθετήσεις για να παρατάξω τα χαρακτηριστικά του συστήματος. Τέλος και συμπερασματικά, αποπειρώμαι την σύνδεση του παιχνιδιού με το σύστημα στο φόντο της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την ανάδειξη κοινών αλλά κυρίως αλληλοσυμπληρούμενων χαρακτηριστικών τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθησιακή διαδικασία, παιχνίδι, σύστημα, προσχολική ηλικία.

## 1. Εισαγωγή

Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία της εκπαίδευσης του Βιγκότσκι εντοπίζει την προέλευση της ανθρώπινης νοημοσύνης στο πεδίο της κοινωνίας και του πολιτισμού (Pedapati, 2022: 231). Η ανθρώπινη μάθηση, ως ειδικότερο πεδίο της ανθρώπινης νοημοσύνης, θεμελιώνεται στα πεδία της κοινωνίας, του πολιτισμού και της γλώσσας (Paliskar & Klenk, 1992). Το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της γνώσης προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Βιγκότσκι πίστευε ότι τα πάντα μαθαίνονται σε δύο επίπεδα. Πρώτα, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και στη συνέχεια ενσωματώνεται στη νοητική δομή του ατόμου: «Κάθε λειτουργία που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: τη μία σε κοινωνικό επίπεδο κι αργότερα σε ατομικό. Αρχικά λοιπόν εμφανίζεται μεταξύ των ατόμων (διαψυχολογική) και μετά *μέσα* στο παιδί (ενδοψυχολογική). Αυτό ισχύει εξίσου και για την εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη και το σχηματισμό εννοιών. Όλες οι ανώτερες λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους» (Βιγκότσκι, 2000: 104).

Η θεωρία περί εκπαίδευσης του Βιγκότσκι, και στην οποία σε μεγάλο βαθμό οφείλει τη φήμη του στους κύκλους της εκπαίδευσης, αφορά την ιδέα ότι η δυνατότητα για γνωστική ανάπτυξη εκτείνεται σε μια «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ΖΕΑ). Η εν λόγω «ζώνη» είναι η περιοχή εξερεύνησης για την οποία ο μαθητής είναι γνωστικά προετοιμασμένος, αλλά χρειάζεται βοήθεια και κοινωνική αλληλεπίδραση για να αναπτυχθεί πλήρως (Zhou 2020). Η ΖΕΑ, με άλλα λόγια, έχει το σημείο αναφοράς της στην ικανότητα μιας μαθήτριας ή ενός μαθητή να υλοποιεί εργασίες επιτυχώς με τη βοήθεια πιο ικανών (δασκάλων ή μαθητών πιο προχωρημένων γνωστικά) και χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με υποβοηθούμενη ή «ενισχυμένη» μάθηση. Η δημιουργία της ΖΕΑ απαιτεί τόσο βοήθεια στη γνωστική δομή των εργασιών, όσο και ευαισθησία στις τρέχουσες δεξιότητες του μαθητή. Υπό αυτούς τους όρους είναι μια διττή έννοια. Αρχικά, συνιστά μια προσέγγιση στη δοκιμή νοημοσύνης: την ανάλυση του πνευματικού δυναμικού των παιδιών σε βέλτιστες συνθήκες, δηλαδή, σε συνθήκες που είναι προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες του παιδιού και βασίζονται στα πιθανά ταλέντα του. Δεύτερον, η ΖΕΑ είναι ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική εμπλοκή με πιο έμπειρους συντρόφους επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Raslan 2024: 60).

Η παρούσα εργασία δεν θα εξετάσει τις προβληματικές που αφορούν τη ΖΕΑ αλλά θα επιχειρήσει να επεξεργαστεί προϋποθέσεις αυτής. Υπό αυτή την έννοια θα εξετάσει δύο κομβικούς όρους με τους οποίους αυτές συσχετίζονται – αυτούς του παιχνιδιού και του συστήματος. Εκκινώντας από την εξήγηση του πρώτου και αποσκοπώντας στην ανάδειξη περιεχομένων τού, στη συνέχεια θα αποπειραθώ να ανακατασκευάσω την έννοια του συστήματος. Τέλος θα επιχειρήσω να συνδέσω αυτούς τους δύο όρους, δηλαδή το παιχνίδι και σύστημα, οι οποίοι φαίνονται, επιφανειακά τουλάχιστον, εκ διαμέτρου αντίθετοι καθώς το παιχνίδι, prima facie, είναι κάτι εντελώς μη συστηματικό. Υπό το πρίσμα αυτής της ακολουθίας, η εργασία μου αρθρώνεται σε τρία μέρη: το πρώτο αφορά την παρουσίαση περιεχομένων του παιχνιδιού όπως το εξετάζει ο Βιγκότσκι, το δεύτερο αφορά μια απόπειρα εννοιολόγησης του συστήματος από την σκοπιά του ίδιου στοχαστή, το τρίτο αφορά δυνατότητες σύνδεσης αυτών των δύο όρων.

## 2. Παιχνίδι στον Βιγκότσκι

Το παιχνίδι για τον Βιγκότσκι είναι κάτι πρακτικό. Υπό αυτή την έννοια, ο θεωρητικός αντλεί από το πεδίο της καθημερινότητας το δείγμα της παρατήρησής του και εν συνεχεία το αναστοχάζεται. Σε αυτή τη διαδικασία ο αναστοχασμός επιδρά καταλυτικά, καθότι ο Βιγκότσκι μπορεί να διακρίνει τη στρεβλωμένη εικόνα που δημιουργεί το παιχνίδι και να τη διαχωρίσει από την

πραγματικότητα-κανονική του διάσταση. Τούτο σημαίνει ότι τα περιεχόμενα της εξέτασης του παιχνιδιού πάντα έχουν και μια διάσταση που εκφεύγει της παρατήρησης και προωθεί και προς εναλλακτικές ερμηνείες. Αυτό δύναται από εξαχθεί από μια διάσημη διατύπωση του Βιγκότσκι: «Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι είναι σαν να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του. Όπως στο επίκεντρο ενός μεγεθυντικού φακού, το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε συμπυκνωμένη μορφή· στο παιχνίδι είναι σαν το παιδί να προσπαθεί να πηδήξει πάνω από το επίπεδο της κανονικής του συμπεριφοράς» (Βιγκότσκι, 2011: 103).

Με ποιον τρόπο αφορά την έρευνα αυτή η στρεβλωμένη εικόνα; Γιατί, για τον Βιγκότσκι, το παιχνίδι σήμαινε κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Bodrova & Leong, 2015: 374), τυπικό για παιδιά προσχολικής ηλικίας (και παιδιά δημοτικής ηλικίας). Έτσι, ο ορισμός του παιχνιδιού του Βιγκότσκι στο συγκεκριμένο κείμενο που θα εξετάσω, το άρθρο με τίτλο «Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην νοητική ανάπτυξη του παιδιού», δεν περιλαμβάνει πολλά είδη άλλων δραστηριοτήτων, όπως σωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια, χειρισμούς αντικειμένων και εξερευνήσεις που οι περισσότεροι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να αποκαλούν «παιχνίδι». Αυτό το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ενέχει το στοιχείο της προσποίησης καθώς τα νήπια προσποιούνται κάτι που δεν είναι. Άρα, εδώ ο Βιγκότσκι επιτρέπει μια διπλή και αλληλοσυμπληρούμενη ανάγνωση: τις αναπτυξιακές τάσεις στην συμπεριφορά και τις ψυχικές αποτυπώσεις αυτής της αναπτυξιακής τάσης.

Το κοινωνικοδραματικό ή φανταστικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Βιγκότσκι, έχει τρία χαρακτηριστικά: τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση, αναλαμβάνουν και υποδύονται ρόλους και ακολουθούν ένα σύνολο κανόνων που καθορίζονται από αυτούς τους συγκεκριμένους ρόλους (Bodrova & Leong, 2015: 374). Σε αυτό το σχήμα διαφαίνεται και η διπλή ανάγνωση: οι ρόλοι αποτυπώνουν την υφιστάμενη συμπεριφορά ενώ η διαδικασία τήρησης των κανόνων την ψυχική ανάπτυξη και ωρίμανση. Αυτή η διπλή ανάγνωση αφορά στην πραγματικότητα τους δύο τύπους ενεργειών που εντόπισε ο Βιγκότσκι, τις εξωτερικές και εσωτερικές· οι εσωτερικές ενέργειες είναι οι καθοριστικές για τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Οι εσωτερικές ενέργειες -«λειτουργίες στα νοήματα» κατά Βιγκότσκι- δεν μπορούν στις νεαρές ηλικίες παρά να εξαρτώνται από τα εξωτερικά αντικείμενα και τις λειτουργίες τους. Ωστόσο, η ίδια η εμφάνιση των εσωτερικών ενεργειών αποτυπώνει τη δυνατότητα που υλοποιείται για την μετάβαση στην αναπτυγμένη συμβολική σκέψη. Σταδιακά, στην αρχή, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σταδιακά μαθαίνουν να υπερβαίνουν την πραγματικότητα (Bodrova & Leong, 2015: 375). Υπό αυτή την έννοια ο Βιγκότσκι σημειώνει, «Το παιχνίδι είναι ένα μεταβατικό στάδιο προς αυτή την κατεύθυνση. Σε εκείνη την κρίσιμη στιγμή που ένα ραβδί –δηλαδή ένα αντικείμενο– γίνεται ένα υπομόχλιο για το διαχωρισμό του νοήματος του αλόγου από ένα πραγματικό άλογο. Μια από τις βασικές ψυχολογικές δομές που προσδιορίζουν τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα αλλάζει» (Βιγκότσκι, 2011: 98).

Ο διαμεσολαβητικός χαρακτήρας του παιχνιδιού είναι σαφής. Η διαμεσολάβηση αφορά την σχέση εξωτερικού αντικειμένου με την εσωτερική ανάπτυξη του παιδιού. Το αυθαίρετο νέο νόημα δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα υποκατάστατο παιχνιδιού, στην προσχολική ηλικία. Ωστόσο, δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένα υποκατάστατο, το οποίο να έχει κάποιες ιδιότητες οι οποίες με τη σειρά τους να επιτρέπουν στο παιδί να χρησιμοποιήσει με παραπλήσιο τρόπο το υποκατάστατο με το πραγματικό αντικείμενο. Βέβαια, είναι λιγότερο σημαντικό το υποκατάστατο να μοιάζει με το αντικείμενο που προορίζεται να αναπαραστήσει από το να μπορεί το παιδί να κάνει μια παρόμοια ενέργεια ή μια χειρονομία χρησιμοποιώντας το υποκατάστατο όπως θα χρησιμοποιούσε το αντικείμενο (Bodrova & Leong, 2015: 375). Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να ξαναδιηγηθεί μια ιστορία «γραμμένη» με τη βοήθεια καθημερινών αντικειμένων που αντιπροσωπεύουν ανθρώπους

και πράγματα σε αυτήν την ιστορία. Ωστόσο, μόνο τα πράγματα που μπορούν να κυληθούν (π.χ. ένα μολύβι) θεωρούνται από τα παιδιά ως αποδεκτά υποκατάστατα για ένα βαγόνι ή ένα τρένο (Elkonin 1976). Για τον Βιγκότσκι, σε αυτό το στάδιο, το παιδί δεν είναι ακόμη ικανό να χρησιμοποιεί σύμβολα αλλά, μάλλον, κατακτά τις *προϋποθέσεις* της συμβολικής σκέψης.

Αυτός ο διαμεσολαβητικός χαρακτήρας του παιχνιδιού φέρνει και την εξής αντιστροφή όσον αφορά το πεδίο της φαντασίας. Η τελευταία ακολουθεί το παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι και η φαντασία προκύπτει είναι πρακτική: «Η φαντασία είναι ένας νέος σχηματισμός που απουσιάζει από τη συνείδηση του πολύ μικρού παιδιού, και βέβαια τελείως στα ζώα και αντιπροσωπεύει μια ειδικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής δραστηριότητας. Όπως όλες οι λειτουργίες της συνείδησης, αρχικά προκύπτει από τη δράση» (Βιγκότσκι, 2011: 93). Από τον πρακτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού προκύπτει και το ζήτημα της ένσκοπης συμπεριφοράς. Η τελευταία δηλώνει την συνειδητή υλοποίηση των κανόνων στο πλαίσιο των ρόλων που παίζουν τα παιδιά. Παρόλο που οι εν λόγω ρόλοι συνιστούν φανταστικές καταστάσεις και μπορούν να θεωρηθούν παιχνίδι φαντασίας, εδώ ο Βιγκότσκι επιμένει στην υπαγωγή της φαντασίας στη συνειδητή πράξη: «ο ρόλος που παίζει το κορίτσι και η σχέση της με το αντικείμενο, εάν το αντικείμενο άλλαξε το νόημά του, προκύπτει πάντα από τους κανόνες, δηλαδή, η φανταστική κατάσταση θα περιέχει πάντα κανόνες. Στο παιχνίδι το παιδί είναι ελεύθερο. Αλλά αυτή είναι μια απατηλή ελευθερία» (Βιγκότσκι, 2011: 95).

Ένα ακόμα στοιχείο που αφορά το παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αφορά την ευχαρίστηση που προκύπτει από την καταστολή των άμεσων παρορμήσεών τους: «Το παιχνίδι συνεχώς δημιουργεί απαιτήσεις προς το παιδί να ενεργεί ενάντια στην άμεση παρώθηση, δηλαδή απαιτεί να ενεργεί σύμφωνα με τη γραμμή της μεγαλύτερης αντίστασης. Θέλω να τρέξω αμέσως –αυτό είναι τελείως καθαρό– αλλά οι κανόνες του παιχνιδιού με διατάσσουν να περιμένω. Γιατί το παιδί δεν κάνει αυτό που θέλει αμέσως; Γιατί το να τηρήσει τους κανόνες της δομής του παιχνιδιού υπόσχεται πολύ μεγαλύτερη απόλαυση από το παιχνίδι από την ικανοποίηση μιας άμεσης παρώθησης» (Βιγκότσκι, 2011: 100).

Τέλος, στο παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας προκύπτει το ζήτημα της κοινωνικοποίησης υπό το πρίσμα της σύνδεσης με ευρείες καταστάσεις και της αποσύνδεση του από ένα συμβάν. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί κλαίει παίζοντας τον «ασθενή», το κάνει επειδή ξέρει ότι όλα τα παιδιά το κάνουν όταν τους δίνουν ένα χτύπημα. Για τον Βιγκότσκι, η γενίκευση των συναισθημάτων είναι ένα ακόμη αναπτυξιακό επίτευγμα της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Bodrova & Leong, 2015: 375).

Συνοψίζοντας τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, ο Βιγκότσκι μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι «ο κύριος τύπος δραστηριότητας στα προσχολικά χρόνια... Η σχέση παιχνιδιού-ανάπτυξης μπορεί να συγκριθεί με τη σχέση ανάπτυξης διδασκαλίας, αλλά το παιχνίδι παρέχει ένα υπόβαθρο για αλλαγές στις ανάγκες και στη συνείδηση πολύ ευρύτερης φύσης. Το παιχνίδι είναι η πηγή της ανάπτυξης και δημιουργεί τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η δράση στη φανταστική σφαίρα, σε μια φανταστική κατάσταση, η δημιουργία εθελοντικών προθέσεων και ο σχηματισμός πραγματικών σχεδίων και βουλητικών κινήτρων - όλα εμφανίζονται στο παιχνίδι και την καθιστούν το υψηλότερο επίπεδο προσχολικής ανάπτυξης (Βιγκότσκι, 2011: 103).

## 3. Σύστημα στον Βιγκότσκι

Στην εργογραφία του, ο Βιγκότσκι δεν αποπειράθηκε να ορίσει την έννοια του συστήματος σε κάποιο κείμενο με αυτό το ερώτημα. Το σύστημα ως έννοια μπορεί να εντοπιστεί μόνο σε έναν τίτλο ενός κειμένου του 1930 με τίτλο *Για τα ψυχολογικά συστήματα.* Πράγματι, εκεί συζητά το πρόβλημα του συστήματος σε μια κατεύθυνση η οποία επανέρχεται το 1934 στο *Σκέψη και Γλώσ-*

*σα*. Στα *Ψυχολογικά συστήματα* κάνει την εξής διατύπωση: «Διατηρώντας την ίδια σειρά έκθεσης και προχωρώντας από τα κατώτερα ψυχολογικά συστήματα στον σχηματισμό συστημάτων ολοένα υψηλότερης τάξης, φτάνουμε στα συστήματα που αποτελούν το κλειδί για όλες τις διαδικασίες ανάπτυξης και απώλειας: σχηματισμός έννοιας, μια λειτουργία που ωριμάζει πλήρως και παίρνει μορφή πρώτα στην εφηβεία» (Vygotsky, 1930: υποκεφ. 3). Εδώ είναι εμφανή ορισμένα σημεία που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μια βάση για την ανασυγκρότηση της έννοιας του συστήματος. Πρώτον, στο σύστημα υπάρχει μια καθορισμένη κίνηση, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται τα συστήματα. Είναι εν γένει γνωστό ότι ο Βιγκότσκι ακολουθεί μια λογική ανάπτυξης και προόδου: το παιδί πηγαίνει από κατώτερες γνωστικές λειτουργίες (όπως είναι τα ερεθίσματα) σε ανώτερες (με ανώτερη την έννοια).

Η έννοια αφορά, κατά πρώτον η γνώση του αντικειμένου στις συνδέσεις του και δεύτερον μια προδιάθεση για πολλές κρίσεις (Vygotsky, 1930: υποκεφ. 3). Τόσο η γνώση του αντικειμένου όσο και η προδιάθεση για κρίσεις μπορούν να εξηγηθούν περαιτέρω. Στην πραγματικότητα αυτό που λέγεται σε αυτό το σημείο σχετίζεται με το εξής: ποτέ όταν αναφερόμαστε σε μια έννοια δεν αναφερόμαστε μόνο σε αυτήν αλλά μπορούμε να την τοποθετήσουμε σε ένα σύνολο εννοιών το οποίο συγκροτεί το σύστημα. Ακόμα, αυτή η διαφοροποίηση εντός του συστήματος αλλά και η τοποθέτηση της έννοιας στο σύνολο των εννοιών παραπέμπει με τη σειρά της στη δυνατότητα να καταφέρουμε να τοποθετηθούμε ειδικότερα και πιο προσδιορισμένα. Για να προκύψει αυτός ο προσδιορισμός όμως πρέπει να έχουμε ήδη προϋποθέσει το σύνολο. Το παράδειγμα που φέρνει ο Βιγκότσκι είναι η «άμεση εικόνα ενός εννιά στα τραπουλόχαρτα και ο αριθμός 9. Η ομάδα των εννέα στα τραπουλόχαρτα είναι πιο πλούσια και πιο συγκεκριμένη από την ιδέα μας «9», αλλά η έννοια «9» περιλαμβάνει μια σειρά από κρίσεις που δεν είναι στις 9 στο τραπουλόχαρτο. Το «9» δεν διαιρείται με ζυγούς αριθμούς, διαιρείται με το 3, είναι $3^2$ και η τετραγωνική ρίζα του 81. Συνδέουμε το «9» με τη σειρά των ακέραιων αριθμών κ.λπ. Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι η διαδικασία σχηματισμού της έννοιας έγκειται στην ανακάλυψη των συνδέσεων του δεδομένου αντικειμένου με έναν αριθμό άλλων, στην εύρεση του πραγματικού συνόλου. Γι› αυτό μια ώριμη έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεών της, τη θέση της στον κόσμο. Το «9» είναι ένα συγκεκριμένο σημείο σε όλη τη θεωρία των αριθμών με δυνατότητα άπειρης ανάπτυξης και άπειρου συνδυασμού που υπόκεινται πάντα σε έναν γενικό νόμο» (Vygotsky, 1930: υποκεφ. 3).

Το ερώτημα πλέον αφορά τους όρους και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να θεμελιωθεί το σύστημα και της σύνδεσής του με την έννοια – όπως διατυπώνει ο Βιγκότσκι: «η έννοια ως σύστημα ... κατέχει τη σύνθεση στην οποία η έννοια λειτουργεί ως ενιαίο σύστημα» (Vygotsky, 1930: υποκεφ. 3). Η σύνθεση αυτή παραπέμπει σε δύο σημεία. Κατά πρώτον στην έννοια της επαγωγής και κατά δεύτερον στην σύνδεση με την πραγματικότητα. Αυτή η σύνθεση σημαίνει ότι μπορώ να κάνω μια (για παράδειγμα) απλή επαγωγή. Το γεγονός ότι μπορώ να κάνω αυτή την επαγωγή για να μπορέσω να μιλήσω για αυτή την έννοια δείχνει και μια εμπιστοσύνη στην ύπαρξη της έννοιας. Ωστόσο δε γνωρίζω ότι τα πράγματα είναι έτσι ως τέτοια – παρά μόνο έχω εμπιστοσύνη στο ότι συνδέονται με μια ορισμένη κατάσταση. Τούτο σημαίνει ότι προϋπάρχει ένα ολόκληρο σύμπαν εννοιών, ένα σύστημα από έννοιες στις οποίες θα μπορέσω να τοποθετήσω την κίνηση της έννοιας που με απασχολεί, χωρίς όμως αυτό να καθορίζει τον τρόπο της σκέψης που θα ακολουθήσω.

Αυτό μπορεί να δειχτεί πολύ καλά με τις καθημερινές και τις επιστημονικές έννοιες. Οι μεν πρώτες προέρχονται από μια αντιστοίχιση με μια εικόνα, οστεοποιούνται στη μνήμη και κινούνται προς τη γενίκευση. Οι δε δεύτερες κάνουν την αντίστροφη κίνηση και από το γενικό στο οποίο ανήκουν πηγαίνουν στο συγκεκριμένο (Βιγκότσκι, 2008: 212). Κάτι τέτοιο μπορεί να υποστηριχτεί ότι είναι παράγωγο εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων. Εξωτερικός παράγων είναι η διδασκαλία ενώ εσωτερικός είναι η παρατήρηση. Αν σκεφτούμε όμως το μοντέλο του Βιγκότσκι, αυτό

που θα δούμε σε κάθε πτυχή είναι η δυναμική της καθοδήγησης. Τούτο μάλλον ακούγεται αντιφατικό αλλά στην πραγματικότητα δείχνει ότι το σύστημα ως έννοια δεν είναι κάτι της έννοιας της αυθεντίας αλλά αυτό που ο ίδιος θα πει «διευκόλυνση και έλεγχος» (Βιγκότσκι, 2000: 55). Εν προκειμένω, για τις δύο κατηγορίες των καθημερινών και των επιστημονικών εννοιών αυτό που μπορούμε να δούμε είναι ότι προκύπτει ένα σχήμα αντιστοίχισης που αφορά τη μνήμη και τη σκέψη (Βιγκότσκι, 2008: 215). Το σύστημα, για τον Βιγκότσκι, δείχνει να αφορά μια δυναμική έννοια που σχετίζεται με τη σκέψη και μάλιστα με έναν ενεργητικό χαρακτήρα και ρόλο της τελευταίας. Σε αυτό το σημείο μπαίνει η εκπαίδευση, η οποία είναι αυτή που σχετίζει την σκέψη με την εξέλιξη. Η διδασκαλία είναι αυτή «κατά την οποία είναι δυνατή η άμεση εργασία πάνω στην έννοια» (Βιγκότσκι, 2008: 218). Άρα η έννοια του συστήματος, εν τέλει, συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία.

## 4. Σύνδεση παιχνιδιού και συστήματος

Στη θεωρία του Βιγκότσκι, το παιχνίδι και το σύστημα φαίνονται εκ πρώτης όψεως αντίθετες έννοιες: το πρώτο συνδέεται με τη φαντασία, την αυθορμητικότητα τη δημιουργική απελευθέρωση, ενώ το δεύτερο με τη δομή, τους κανόνες και τη συστηματική οργάνωση της σκέψης. Το μεν παιχνίδι δεν μπορεί να έχει έννοιες, το σύστημα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς έννοιες. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι φαίνεται να συνδέεται με την υπέρβαση της αναγκαιότητας από την ελευθερία, ενώ το σύστημα με υποβάθμιση της ελευθερίας μπροστά στην αναγκαιότητα. Ωστόσο, μια βαθύτερη ανάλυση αποκαλύπτει ότι και οι δύο έννοιες εμπλέκονται σε μια δυναμική διαλεκτική σχέση, η οποία υπηρετεί την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών.

Ωστόσο, μια βαθύτερη ανάλυση αποκαλύπτει ότι και οι δύο έννοιες εμπλέκονται σε μια δυναμική σχέση, η οποία υπηρετεί την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών.

Το παιχνίδι ως προϋπόθεση για τη δημιουργία συστημάτων. Το παιχνίδι, ειδικά στη μορφή του συμβολικού/κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού, δημιουργεί τις ψυχολογικές προϋποθέσεις για τη μετάβαση από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφηρημένη. Μέσω της κατάληψης κανόνων, της υποκριτικής δράσης και της δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων, το παιδί μαθαίνει να διαχωρίζει το νόημα από το αντικείμενο (π.χ. όταν ένα ραβδί γίνεται άλογο). Αυτή η ικανότητα αποτελεί τη βάση για τον σχηματισμό εννοιών, οι οποίες αργότερα θα οργανωθούν σε συστήματα.

Το σύστημα ως οργανωτική αρχή της σκέψης. Ο Βιγκότσκι εντοπίζει στο σύστημα τον μηχανισμό που επιτρέπει την ενσωμάτωση των εννοιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων. Η έννοια δεν υφίσταται μεμονωμένα, αλλά ως μέρος ενός δικτύου σημασιών (π.χ. ο αριθμός 9 ως μέρος της αριθμητικής θεωρίας). Αυτή το δίκτυο σημασιών προϋποθέτει εσωτερική συνοχή, επαγωγική σκέψη και την ικανότητα να γίνονται γενικεύσεις — δεξιότητες που εμφυτεύονται έμμεσα μέσω του παιχνιδιού.

Η αλληλοδιαπλοκή του παιχνιδιού και του συστήματος. Αν και το παιχνίδι φαίνεται χωρίς σύστημα, στην πραγματικότητα εμπεριέχει κανόνες (π.χ. οι ρόλοι που υιοθετούν τα παιδιά έχουν εσωτερική λογική), ενώ το σύστημα, αν και φορμαλιστικό, απαιτεί φαντασία για την ερμηνεία και την εφαρμογή του. Η διδασκαλία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ τους: το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για την αφηρημένη σκέψη, ενώ η εκπαίδευση οδηγεί στην οργάνωση των εννοιών σε συστήματα.

Εν τέλει, ο Βιγκότσκι δεν αντιπαραθέτει το παιχνίδι και το σύστημα, αλλά τα θεωρεί συμπληρωματικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Το παιχνίδι είναι ο καταλύτης που δημιουργεί τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZEA), ενώ το σύστημα είναι ο στόχος — η δομημένη έκφραση της ωριμασμένης σκέψης. Η σύνδεσή τους αποκαλύπτει τη δυναμική της μάθησης: από τη δράση (παιχνίδι) στην λειτουργία (σύστημα), με τη κοινωνική αλληλεπίδραση ως κινητήρα.

## Βιβλιογραφία

Βιγκότσκι, Λ. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μπίμπου Α. Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Βιγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα* (Ρόδη Α. Μτφ.). Αθήνα: Γνώση.

Βιγκότσκι, Λ. (2011). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην νοητική ανάπτυξη του παιδιού. *Θέματα Παιδείας, 45-46*, 91-104.

Bodrova, E. & Leong, D. (2015). Vygotskian and Post-Vygkotskian View on Children's Play. *American Journal of Play*, 371-388.

Elkonin, D. (1976). Problems of the Psychology of Child's Play in the Works of L. S. Vygotsky, His Co-Workers, and Followers. *Soviet Psychology*, *65*, 94-101.

Palincsar, AS, Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabillity*, *25*(4), 211-25.

Pedapati, K. (2022). Piagetian and Vygotskian Concepts of Cognitive Development: A Review. *Indian Journal of Mental Health, 9*(3), 227-239.

Raslan, G. (2024). The Impact of the Zone of Proximal Development Concept (Scaffolding) on the Students Problem Solving Skills and Learning Outcomes. Στο Al Marri K., Asad Mir F., Arulraj S., Al-Emran M. Eds., *BUiD Doctoral Research Conference 2023*. Cham: Springer.

Vygotsky, L. (1930). *On Psychological Systems*. Στο https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/psychological-systems.htm

Zhou, J. (2020). A Critical Discussion of Vygotsky and Bruner's Theory and Their Contribution to Understanding of the Way Students Learn. *Review of Educational Theory, 3*(4), 82-87.

# Το κοινωνικό κύρος των νηπιαγωγών στην Κύπρο

**Ελένη Χριστοδούλου,**
*Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιο Κρήτης, ptem1204@edc.uoc.gr*
**Βασίλειος Οικονομίδης,**
*Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιο Κρήτης, vasoikon@yahoo.com*
**Θεόδωρος Ελευθεράκης,**
*Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιο Κρήτης, elefthet@uoc.gr*

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του κοινωνικού κύρους και της αναγνώρισης της νηπιαγωγού στην Κύπρο, καθώς η κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή του επαγγέλματος και του ρόλου της νηπιαγωγού διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική της ικανοποίηση και επηρεάζουν τα κίνητρα για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξή της, καθώς και την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου. Στη συγκεκριμένη έρευνα προσεγγίζουμε το κοινωνικό κύρος των νηπιαγωγών και της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που απευθύνεται σε νηπιαγωγούς της κυπριακής δημόσιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το επάγγελμά τους διαθέτει μειωμένο κοινωνικό κύρος. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό κύρος των νηπιαγωγών. Μετά τους περιορισμούς της γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας κατατίθενται προτάσεις τόσο για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος όσο και για την άνοδο του κύρους της προσχολικής εκπαίδευσης και του επαγγέλματος της νηπιαγωγού στην κυπριακή κοινωνία.

**Λέξεις-κλειδιά:** *κοινωνικό κύρος, προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγός.*

## 1. Εισαγωγή

Το κοινωνικό κύρος, δηλαδή ο κοινωνικός σεβασμός, ο θαυμασμός και η αναγνώριση που συνοδεύουν κάποια συγκεκριμένη κοινωνική θέση (Hughes & Kroehler, 2007) συνδέεται άμεσα με την κοινωνική εκτίμηση και την καταξίωση που λαμβάνουν μέσα από την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους τόσο φορείς και θεσμοί (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα, νηπιαγωγείο) όσο και οι επαγγελματίες που συνδέονται ή εργάζονται σε αυτούς (π.χ. εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί). Η κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή του επαγγέλματος και του ρόλου του νηπιαγωγού διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Αναμφισβήτητα, το κύρος, η εκτίμηση και ο σεβασμός απέναντι στο επάγγελμα των νηπιαγωγών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξή τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006), καθώς και την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου. Ταυτόχρονα αποτελούν κίνητρο για επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος από νέους και νέες (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2020).

Η προσχολική εκπαίδευση και οι επαγγελματίες της τόσο στον διεθνή όσοι και στον ελληνικό χώρο δε συγκέντρωσαν (από τη διαμόρφωση ακόμα των εκπαιδευτικών συστημάτων) το ενδιαφέρον, την προσοχή και την υποστήριξη που δόθηκαν στις επόμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράγοντες όπως (Kim & Reifel, 2010, Hogemann, 2000, Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2010, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, Βιδάλη, 2000):

α) η υποτίμηση της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία,

β) η μη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση,

γ) η χρόνια αδιαφορία του κράτους για την προσχολική ηλικία,

δ) η περισσότερο κοινωνική και όχι παιδαγωγική-εκπαιδευτική προσέγγιση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης,

ε) η άγνοια από την κοινωνία των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού της προσχολικής ηλικίας,

στ) το θεωρούμενο εύκολο έργο των νηπιαγωγών,

ζ) η χρονικά σύντομη και μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών έως και το 1983 και η σχετική αντίληψη που διαμορφώθηκε στην κοινωνία,

η) ο μεγάλος αριθμός αδιόριστων νηπιαγωγών,

θ) το φύλο των νηπιαγωγών

έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός μάλλον χαμηλού κοινωνικού κύρους για την προσχολική εκπαίδευση και τις/τους νηπιαγωγούς, χαμηλότερου από εκείνου άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης και των επαγγελματιών τους, όπως γίνεται αντιληπτό από κοινωνικές επαφές και ανταλλαγές απόψεων.

Οι νηπιαγωγοί στην Κύπρο αισθάνονται αρκετή επαγγελματική ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο διαρκώς να αναβαθμίζουν τις παιδαγωγικές διαδικασίες, που ακολουθούν, παρά τη δυσαρέσκεια, που αισθάνονται για την περιορισμένη κοινωνική αναγνώριση και τις μειωμένες προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη και περισσότερη κοινωνική καταξίωση. Επιπλέον, επικεντρώνονται στην προσωπική τους ανάπτυξη και προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες, για να είναι σε θέση να παρέχουν ένα πιο ποιοτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Η αυξημένη βέβαια επαγγελματική ευθύνη οδηγεί και σε περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και ευχαρίστηση για τους νηπιαγωγούς, διότι πιστεύουν ότι ο επαγγελματικός τους ρόλος ενισχύεται (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2010).

Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική διεργασία σχετίζεται στενά με την υποβάθμιση και τη μειωμένη κοινωνική εκτίμηση για το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Αρκετοί νομίζουν ότι οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν την απαιτούμενη επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση για να προσφέρουν διδακτικό έργο και τους συγκρίνουν με τους καθηγητές, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά μειωμένη η κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή για αυτούς. Ακόμη, τα περιορισμένα περιθώρια επαγγελματικής εξέλιξης και προόδου συμβάλλουν στην περιορισμένη κοινωνική εκτίμηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2010).

Δεδομένου ότι η ποιότητα του παιδαγωγικού έργου των νηπιαγωγών συνδέεται άμεσα με τα επίπεδα επαγγελματικής τους ικανοποίησης και αφοσίωσης, είναι σημαντική η κοινωνική αναγνώριση που λαμβάνουν, από τα άτομα της σχολικής κοινότητας, από τους υπόλοιπους συναδέλφους, από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τα μικρά παιδιά, αλλά και από τους γονείς, η οποία συνεισφέρει καθοριστικά στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Σύμφωνα μάλιστα με μία έρευνα που διενεργήθηκε στην Κύπρο, εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία τείνουν ελαφρώς να είναι πιο ικανοποιημένοι με την κοινωνική αναγνώριση που λαμβάνουν γενικά. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε καινοτόμα, σύγχρονα, ποιοτικά και αποδοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και ενθαρρύνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμπλοκή των μικρών παιδιών σε παιδαγωγικές δραστηριότητες υψηλής ποιότητας και αξίας, που συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη τους και στη δημιουργία ερεθισμάτων, χρήσιμων για την ηλικία τους (Papanastasiou & Zembylas, 2005).

Η κοινωνική θέση των νηπιαγωγών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) έχει διάφορες διαστάσεις, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικούς παράγοντες. όπως εκπαιδευτικά κριτήρια, στοιχεία φύλου και γενικές απόψεις του κοινού, καθώς και τις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές που ισχύουν σε κάθε χώρα. Οι νηπιαγωγοί, ως οι πρώτοι εκπαιδευτικοί με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά, παίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Ωστόσο, το κοινωνικό κύρος τους είναι χαμηλότερο από αυτό των εκπαιδευτικών άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων (Torsteinson, 2019).

Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ένας κύριος παράγοντας που επηρεάζει την κοινωνική θέση των νηπιαγωγών γενικά και σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ. Ως επί το πλείστον, η έρευνα δείχνει ότι τα επαγγέλματα με μεγαλύτερες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις συνδέονται με μεγαλύτερη κοινωνική εκτίμηση και επαγγελματικό κύρος (Abrassart & Wolter, 2019). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι νηπιαγωγοί πρέπει να έχουν προσόντα τουλάχιστον σε επίπεδο πανεπιστημιακού πτυχίου (Eurydice, 2009, Ranta et al., 2023). Σε αυτές τις χώρες, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται σεβαστοί ως επαγγελματίες που δεν διαφέρουν πολύ ως προς το κύρος τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, σε ορισμένες χώρες της Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης, οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις για τους νηπιαγωγούς είναι χαμηλότερες, απαιτώντας μερικές φορές μόνο ένα μεταδευτεροβάθμιο επαγγελματικό προσόν (Zgaga, 2006). Αυτό το χαμηλότερο εμπόδιο εισόδου συχνά συσχετίζεται με μειωμένη αντίληψη επαγγελματισμού και χαμηλότερη κοινωνική θέση.

## 2. Η έρευνά μας: σκοπός και μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει πώς αντιλαμβάνονται νηπιαγωγοί της Κύπρου το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματός τους και από ποιους παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζεται.

Χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου Κλίμακας Likert ερευνήσαμε τις απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με:

α) το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών,

β) την αντιμετώπισή τους από άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης,

γ) τους παράγοντες που, κατά τη γνώμη τους, επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κύρους τους,

δ) τις προτάσεις τους για αναβάθμιση του κύρους της προσχολικής εκπαίδευσης και του επαγγέλματός τους.

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε με βολική δειγματοληψία και απαρτίζεται από 50 Κύπριες νηπιαγωγούς δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων με τα ακόλουθα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά:

Βασικές σπουδές: Σχολή Νηπιαγωγών 22 (44,0%), Παιδαγωγικό Τμήμα 28 (56,0%).

Άλλες σπουδές 8 (16%), Μεταπτυχιακές και Διδακτορικές σπουδές 32 (64,0%).

Έτη διδακτικής υπηρεσίας: 1-10=8, (16,0%), 11-20=52 (36,0%), 21-30=7 (14,0%), 31 και άνω=9 (18,0%).

## 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται σε μορφή πινάκων τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το κοινωνικό κύρος που απολαμβάνουν στην κυπριακή κοινωνία επαγγέλματα σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Θεωρούν ότι όσο υψηλότερη είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερο είναι και το κοινωνικό κύρος των επαγγελματιών της κάθε βαθμίδας. Εντυπωσιακή εξαίρεση αποτελεί το εύρημα ότι θεωρούν πως οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος από τις νηπιαγωγούς.

| | **Μέση τιμή** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---|---|---|
| Βρεφονηπιοκόμος | 3.54 | 1.328 |
| Νηπιαγωγός | 3.46 | 1.358 |
| Δάσκαλος | 3.56 | 1.296 |
| Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης | 3.66 | 1.303 |
| Καθηγητής Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης | 4.10 | 1.199 |

*Κλίμακα Likert: 1-Ανύπαρκτο, 2-Μικρό, 3-Μέτριο, 4-Μεγάλο, 5-Πολύ μεγάλο*

**Πίνακας 1.** Το κοινωνικό κύρος των παρακάτω επαγγελμάτων εκπαίδευσης στην κυπριακή κοινωνία είναι

Στον Πίνακα 2 διερευνάται το εάν οι ερωτώμενες θεωρούν πως τα υπόλοιπα επαγγέλματα του εκπαιδευτικού τομέα αντιμετωπίζουν υποτιμητικά τις νηπιαγωγούς. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν είναι βέβαιες για το αν αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

| | **Μέση τιμή** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---|---|---|
| Βρεφονηπιοκόμοι | 2.72 | 1.144 |
| Δάσκαλοι | 3.00 | 1.414 |
| Καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης | 3.06 | 1.202 |
| Καθηγητές Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης | 3.16 | 1.376 |

*Κλίμακα Likert: 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Δεν είμαι βέβαιος/η, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα*

**Πίνακας 2.** Αισθάνομαι να με αντιμετωπίζουν ως νηπιαγωγό υποτιμητικά οι

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται το κοινωνικό τους κύρος. Αν και γενικά φαίνεται ότι δεν είναι βέβαιες για την επίδραση των αναφερόμενων παραγόντων, αξίζει να σημειωθεί η τάση τους να συμφωνήσουν ότι η συμπεριφορά τους προς τα παιδιά (3.62), ο περιορισμένος χρόνος εργασίας (3.58) και η διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα (3.56) επηρεάζουν το κοινωνικό τους κύρος..

| | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|---|---|---|
| Τις σπουδές της | 3.34 | 1.319 |
| Τη προσωπικότητα της | 3.34 | 1.334 |
| Τη συμπεριφορά της προς τα παιδιά | 3.62 | 1.292 |
| Τη διδακτική και παιδαγωγική της ικανότητα | 3.56 | 1.358 |
| Τη διδακτική της εμπειρία | 3.34 | 1.349 |
| Τη συνεργασία της με τους γονείς | 3.34 | 1.319 |
| Τις οικονομικές απολαβές της | 3.34 | 1.319 |
| Τον περιορισμένο χρόνο εργασίας της | 3.58 | 1.357 |
| Το ότι δεν φαίνεται άμεσα τα αποτελέσματα του έργου της | 3.36 | 1.336 |

*Κλίμακα Likert: 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Δεν είμαι βέβαιος/η, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα*

**Πίνακας 3.** Το κοινωνικό κύρος της νηπιαγωγού εξαρτάται από

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην άνοδο του κοινωνικού κύρους του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις ερωτώμενες. Και από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει μία αβεβαιότητα των νηπιαγωγών σχετικά με το τι θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην άνοδο του κοινωνικού κύρους και του θεσμού και του επαγγέλματος, καθώς για κανέναν από τους προτεινόμενους από το ερωτηματολόγιο παράγοντες διατυπώνουν είτε ισχυρό βαθμό διαφωνίας είτε ισχυρό βαθμό συμφωνίας.

| | **Μέση τιμή** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---|---|---|
| Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των νηπιαγωγείων | 3.36 | 1.321 |
| Η διετής υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο | 3.30 | 1.359 |
| Ο διορισμός περισσότερων ανδρών νηπιαγωγών | 3.32 | 1.377 |
| Η συνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών | 3.32 | 1.332 |
| Η μισθολογική αύξηση των νηπιαγωγών | 3.32 | 1.377 |
| Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών | 3.30 | 1.359 |
| Η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο | 3.36 | 1.336 |
| Η επέκταση του Ολοήμερου νηπιαγωγείου | 3.30 | 1.359 |
| Η ενημέρωση των γονέων για την προσφορά του νηπιαγωγείου | 3.32 | 1.377 |
| Η ανάπτυξη της συνεργασίας γονέων - νηπιαγωγών | 3.30 | 1.359 |
| Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών από το 1984 και μετά | 3.36 | 1.336 |
| Η άνοδος της βάσης εισαγωγής των επιτυχόντων στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης | 3.32 | 1.332 |

*Κλίμακα Likert: 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Δεν είμαι βέβαιος/η, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα*

**Πίνακας 4.** Παράγοντες που βοηθούν την άνοδο του κοινωνικού κύρους του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών

Οι αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής που ακολούθησαν με χρήση t test και ANOVA έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας δε διαφοροποιούνταν μεταξύ τους όσον αφορά τις απόψεις τους για τα τέσσερα παραπάνω ζητήματα ούτε ανάλογα με τις σπουδές ούτε ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας. Επομένως, οι απόψεις τους για το κοινωνικό κύρος τους δεν επηρεάζονται από τα δύο αυτά χαρακτηριστικά τους.

## 4. Συζήτηση

Όσον αφορά το κοινωνικό κύρος των επαγγελματιών αγωγής και εκπαίδευσης στην κυπριακή κοινωνία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι προφανές ότι το ερμηνευτικό σχήμα «όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο μικρότερο είναι και το κύρος των εκπαιδευτικών επαγγελμάτων που συνδέονται με αυτά» κυριαρχεί στις απόψεις των νηπιαγωγών, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί των επόμενων βαθμίδων της εκπαίδευσης έχουν αναλογικά μεγαλύτερο κύρος. Το εύρημα αυτό φαίνεται ότι συνάδει με την εκτίμηση των Ingersoll και Merrill (2011) ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρους σε σχέση με τις νηπιαγωγούς. Ίσως, η άποψη που θεωρεί τη δυσκολία των γνώσεων που διδάσκονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ως βασικό κριτήριο κύρους τους να κυριαρχεί και στη σκέψη των νηπιαγωγών (Banks, 1983, Hogemann, 2000). Ιδιαίτερα πρωτότυπο και δυσερμήνευτο είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο θεωρούν ότι οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν μεγαλύτερο κύρος από τις νηπιαγωγούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα αυτά ταιριάζουν απολύτως με εκείνα ανάλογων ερευνών για το κύρος των νηπιαγωγών ελληνική κοινωνία, με εξαίρεση ό,τι αφορά τους βρεφονηπιοκόμους (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013,

Torsteinson, 2019) και συνάδουν με ευρήματα για το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (European Commission, 2013a, 2013b, Ευρυδίκη, 2015).

Το αποτέλεσμα σχετικά με τη μη υποτιμητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφορετικών βαθμίδων προς τις νηπιαγωγούς, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιες, ίσως να ερμηνεύεται από την υπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μία ενιαία επαγγελματική ομάδα με την κάθε υποομάδα να συνεισφέρει ισότιμα στην εκπαίδευση του παιδιού και του εφήβου. Ίσως, ακόμα το κοινό χρονικό διάστημα (4 έτη σπουδών) που ισχύει για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να δημιουργεί μία αίσθηση παρόμοιου κοινωνικού κύρους ως προς το επίπεδο πανεπιστημιακής μόρφωσης (Παπαναούμ, 2003, Δημητριάδου, 1982). Η συνεύρεση στους ίδιους πανεπιστημιακούς χώρους (ειδικά στα περιφερειακά πανεπιστήμια) φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ίσως επίσης να οδηγεί σε αντιμετώπιση των νηπιαγωγών χωρίς υποτιμητικά χαρακτηριστικά. Ίσως, επίσης, η αναγνώριση του έργου που συντελείται στο νηπιαγωγείο και αποτελεί τη βάση για τις επόμενες βαθμίδες να είναι ένας από τους λόγους μη εμφάνισης υποτιμητικής συμπεριφοράς προς τις νηπιαγωγούς από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013). Όσον αφορά την τάση των νηπιαγωγών προς τη βεβαιότητα ότι δεν υφίστανται υποτιμητική συμπεριφορά από τις βρεφονηπιοκόμους, ίσως αυτή δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί διαθέτουν μία αίσθηση υπεροχής έναντι των βρεφονηπιοκόμων, η οποία μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό επίπεδο βασικών σπουδών (Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι., παλαιότερα), στη διαφορετική επαγγελματική ιδιότητα (εκπαιδευτικοί – μη εκπαιδευτικοί) (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013).

Όσο αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν το κύρος των νηπιαγωγών, αλλά και αυτούς που θα μπορούσαν να συντελέσουν στη μεγέθυνσή του, από τα ευρήματα της έρευνας παρατηρούμε γενικά μία αβεβαιότητα των νηπιαγωγών του δείγματός μας τόσο για το τι επιδρά στο κοινωνικό κύρος τους κύρος όσο και για το τι θα βοηθήσει στην άνοδό του. Προβληματίζει, μάλιστα, η έλλειψη προτάσεων και, γενικά, η διατύπωση σαφών θέσεων σχετικά με το τι πρέπει να γίνει για τη βελτίωση του κοινωνικού τους κύρους. Ίσως οι συνεχείς διαψεύσεις και απογοητεύσεις από τις προσπάθειες ή τις δηλώσεις για βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης, οι δυσκολίες της καθημερινότητας στη σχολική τάξη, η πεποίθηση ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα για τα επαγγέλματα και το κύρος τους δεν αλλάζουν εύκολα να τις οδηγεί σε μία αβεβαιότητα ή και παθητικότητα (θα μπορούσαμε να πούμε) απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η έλλειψη διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών, με βάση τις σπουδές και τη διδακτική τους προϋπηρεσία, ως προς τις απόψεις τους σχετικά με το κοινωνικό τους κύρος δείχνει ότι οι απόψεις τους αυτές είναι γενικευμένες και δεν επηρεάζονται από τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά ή, για να το θέσουμε διαφορετικά, αποκαλύπτει ότι το κοινωνικό κύρος, κατά την άποψή τους, είναι ένα και ενιαίο για όλες τις νηπιαγωγούς και δεν επηρεάζεται από τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους. το εύρημα αυτό έχει επισημανθεί και σε αντίστοιχη παλαιότερη ελληνική έρευνα (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2013).

## 5. Συμπεράσματα – περιορισμοί - προτάσεις

Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας μας είναι τα ακόλουθα:

α) Οι νηπιαγωγοί αισθάνονται υποτιμημένες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακόμα και σε σχέση με τους βρεφονηπιοκόμους. Ωστόσο, δεν έχουν σαφή άποψη για το αν τις αντιμετωπίζουν υποτιμητικά οι άλλοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

β) Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι απολύτως σίγουρες για τους παράγοντες εκείνους που

επηρεάζουν το κοινωνικό τους κύρος, αν και τείνουν να συμφωνούν ότι κυριότεροι είναι η συμπεριφορά προς τα παιδιά, η παιδαγωγική τους ικανότητα, αλλά και το μικρό ωράριο εργασίας (μάλλον αρνητικά).

γ) Επίσης δεν έχουν σαφή θέση σχετικά με το ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην άνοδο του κύρους του επαγγέλματός τους.

Οι περιορισμοί που διέπουν τα συμπεράσματα της έρευνας, προσδιορίζονται από το μικρό δείγμα, τη βολική δειγματοληψία και το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου). Ενδεχομένως, ένα μεγαλύτερο δείγμα, συγκροτημένο με μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά και η χρήση άλλου ερωτηματολογίου ή εργαλείων ποιοτικής έρευνας (π.χ. συνέντευξη) να οδηγούσε σε άλλα αποτελέσματα.

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει το θέμα σε βάθος και σε ποικίλες πτυχές του, όπως:

α) Χρειάζεται να διερευνηθούν και με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη, ημερολόγιο) οι απόψεις, τα συναισθήματα των νηπιαγωγών για το κοινωνικό κύρος τους. Έτσι θα γνωρίσουμε και θα ερμηνεύσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την προσφορά και το κύρος τους. Επίσης θα μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε αν οι δικές τους απόψεις αποτελούν αποδοχή πεποιθήσεων του κοινωνικού συνόλου ή δικές τους πεποιθήσεις. Η έρευνα για την επαγγελματική αυτοαντίληψη των νηπιαγωγών χρειάζεται να λάβει υπόψη και αυτές τις κατευθύνσεις.

β) Χρήσιμο είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με το κύρος της νηπιαγωγού και του νηπιαγωγείου.

γ) Ενδιαφέρουσα θα είναι και η διερεύνηση σχετικών απόψεων άλλων κλάδων εκπαιδευτικών σχετικά με το κύρος της νηπιαγωγού και του νηπιαγωγείου, να συγκριθούν με εκείνες των νηπιαγωγών ώστε να γνωρίσουμε εσωτερικές σχέσεις μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

δ) Σημαντική θα είναι και η διερεύνηση των σχετικών απόψεων φορέων και θεσμικών οργάνων (π.χ. Υπουργείου Παιδείας, Ο.Τ.Α., υπηρεσιών) και άλλων φορέων που έχουν σχέση ή συνεργάζονται με το νηπιαγωγείο και τις νηπιαγωγούς.

Αν και από την έρευνά μας δεν προκύπτουν σαφείς προτάσεις των νηπιαγωγών για ενέργειες που είναι δυνατόν να αναβιβάσουν το κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματός τους, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, θεωρούμε ότι οι παρακάτω ενέργειες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άνοδο του κύρους:

α) Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, αφού το κοινωνικό κύρος των επαγγελμάτων συνδέεται ισχυρά και με τις οικονομικές απολαβές τους.

β) Σπουδές σε καταξιωμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα και όχι σε νεοπαγή «πανεπιστημιακά» κολλέγια, διότι οι ανώτατες σπουδές προσδίδουν κύρος στα επαγγέλματα.

γ) Συνεχής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύσσουν συνεχώς την επιστημονική τους γνώση και να εξελίσσουν την επιστημονική τους ταυτότητα.

δ) Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με διαφανείς επιστημονικές διαδικασίες και με σκοπό τη βελτίωση των αξιολογούμενων, έτσι ώστε να αναδεικνύεται και με αντικειμενικούς τρόπους η αξία τους.

ε) Ενημέρωση των γονέων για τον ρόλο και την προσφορά του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών, ώστε να εκτιμούν περισσότερο τους πρώτους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

στ) Διαμόρφωση κουλτούρας παιδείας και πολιτισμού στην κοινωνία, ώστε αυτή να αντιλαμβάνεται την προσφορά της εκπαίδευσης και των λειτουργών της σε όλες τις βαθμίδες. Ενημέρωση

της κοινωνίας για το έργο που επιτελείται στο νηπιαγωγείο και κυρίως τον ρόλο του νηπιαγωγού, έτσι ώστε να μπορέσει η κοινωνία να αντιληφθεί την σημαντικότητα του επαγγέλματος και να του αποδώσει το ανάλογο κύρος.

ζ) Δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών χώρων, καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, και εμπλουτισμός του παιδαγωγικού υλικού. Όλα αυτά, μπορούν να συμβάλουν αισθητά σε μια ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά όπως και για την αναβάθμιση του κύρους τόσο των νηπιαγωγών όσο και του νηπιαγωγείου.

Θεωρούμε ότι με ένα πλέγμα συνδυασμένων μέτρων, όπως τα προτεινόμενα θα μπορέσει το επάγγελμα της νηπιαγωγού και το νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικός θεσμός να αποκτήσουν το κύρος που τους αξίζει στην κυπριακή κοινωνία. Βέβαια, αυτή θα είναι μια μακροχρόνια και επίμονη διαδικασία, στην οποία θα πρέπει να συστρατευτούν πρωτίστως οι νηπιαγωγοί.

## Βιβλιογραφία

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. *Τα Εκπαιδευτικά, 33*, 52-62.

Βιδάλη, Α. (2000). «Αγωγή και Προσχολική Ηλικία». Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημητριάδου Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του. Μια εμπειρική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2020). Κίνητρα και αντικίνητρα επιλογής του επαγγέλματος των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Στο Λ. Γώγου, Ε. Καλεράντε, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Κουστουράκης, Π. Γιαβρίμης& Σ.-Μ. Νικολάου (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην Εκπαίδευση: Θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ευρυδίκη (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη.* Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Retrieved 3-11-2016 from: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/el_GR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0115389

Οικονομίδης, Β. & Ελευθεράκης, Θ. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του νηπιαγωγού, Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής Τεύχος 1-2, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθείτω-Γ. Δαρδανός.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2006). Η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ρέθυμνο.

Προδρόμου, Π. (1993). Κοινωνικές συντεταγμένες της προσχολικής εκπαίδευσης με ειδική αναφορά στην Κύπρο. *Στο Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και στην Κύπρο – Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα.

Σαματάς, Μ. (2010). Το κράτος εργοδότης στις προτιμήσεις των Ελλήνων πτυχιούχων. Σημερινές διαπιστώσεις με βάση τις μελέτες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά. Στο Μ. Κούση, Μ. Σαματάς & Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Εξουσία και κοινωνία. Δωρήματα στον Κωνσταντίνο Τσουκαλά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδραση τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 49*, 145-160.

Hogemann, Μ. (2000). Νηπιαγωγός-Ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα (Μεταφρ.: Michael Stork,

Επιμ.: Μ.Γ. Μερακλής). Αθήνα: Εκδόσεις Κορφή.

Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες (Εισαγ. & Επιστ. Επιμέλ.: Θ. Ιωσηφίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Abrassart, A., & Wolter, S. C. (2019). Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. Journal of European Social Policy, 30(2), 225–240. https://doi.org/10.1177/0958928719855298

Armoza-Levi, D., & Rusu, A. S. (2023). Personal and Professional Well-Being of Kindergarten Teachers – A Systematic Literature Review. *Educatia 21*, *25*, 81–91. https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.09

Balyer, A., & Özcan, K. (2020). Teachers' perceptions on their awareness of social roles and efforts to perform these roles. *South African Journal of Education, 40*(2), 1–9. https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1723

Banks, O. (1983). *The Sociology of Education*. London: B.T. Batsford LTD.

European Commission (2013a). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report*. Retrieved 3-11-2016 from: http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe- pbNC3112379/. European Commission (2013b). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report*. Retrieved 3-11-2016 from: http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe- pbNC0113029/ .

Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities.* Brussels.

Ingersoll, R.M. & Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education,* 4th Ed. CA: Pine Forge Press, Sage Publications, 185-198.

Kim, M., & Reifel, S. (2010). Child Care Teaching as Women's Work: Reflections on experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, *24*(3), 229–247. https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487402

Papanastasiou, E.C. & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research, 43*(3): 147-167.

Zgaga, Pavel. (2006). The Prospects of Teacher Education in South-east Europe.

Stavrides, M. (2000). *Cyprus national report: Education for all 2000 assessment*. World Education Forum. Available at: http://www.unesco.org.cy/.

Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Kuusisto, A. (2023). Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education—A Narrative Literature Review. Education Sciences, 13(8), 791. https://doi.org/10.3390/educsci13080791

Torsteinson, H. (2019). Kindergarten teacher students' experiences of value Conflicts in kindergartens as educational institutions. Universal Journal of Educational Research, 7(3A), 22–30. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071303

# ΕΝΟΤΗΤΑ 8

## Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε δημοκρατικές πρακτικές

# Τραγουδώντας για το Ολοκαύτωμα και τη σφαγή του Διστόμου: Κριτικές αναγνώσεις της ιστορίας και του τραύματος μέσω της χορωδιακής μουσικής

**Αντώνης Βερβέρης,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ververis@uoi.gr*

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι στάσεις φοιτητών και φοιτητριών Τμήματος Μουσικών Σπουδών περιφερειακού πανεπιστημίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε δύο εκπαιδευτικές-καλλιτεχνικές δράσεις ιστορικού ενδιαφέροντος που πραγματοποιήθηκαν από τη χορωδία του τμήματός τους. Στην πρώτη περίπτωση, με αφορμή εκδήλωση μνήμης για την Εβραϊκή Κοινότητα Άρτας, οι συμμετέχοντες μελέτησαν χορωδιακά έργα τα οποία γράφτηκαν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, όπου οι συνθέτες τους βρήκαν τραγικό θάνατο. Στη δεύτερη περίπτωση, προκείμενου να τιμήσουν την επέτειο για τα 80 χρόνια από τη σφαγή του Διστόμου, οι συμμετέχοντες μετέβησαν στο μαρτυρικό χωριό και αφού συνομίλησαν με κατοίκους και φορείς της περιοχής, επισκέφθηκαν το Μαυσωλείο Διστόμου όπου παρουσίασαν χορωδιακή μουσική για τα θύματα του ναζισμού. Τα ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται συλλέχθηκαν μέσω ομάδας εστιασμένης συζήτησης με πέντε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που έλαβαν μέρος στις προαναφερθείσες δράσεις. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της βιωματικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων μέσω της προσωπικής τους επαφής με μέλη των τοπικών κοινοτήτων και τις επισκέψεις στους χώρους όπου διαδραματίστηκαν τα γεγονότα, ενώ το διδασκόμενο μουσικό ρεπερτόριο αποτέλεσε αφετηρία αναζήτησης περαιτέρω πληροφοριών.

**Λέξεις-κλειδιά**: *χορωδιακή μουσική, διαθεματικότητα, Ολοκαύτωμα, τραύμα.*

## 1. Εισαγωγή

Αν και ένας αξιόλογος αριθμός μελετητών έχει αναδείξει τη χρησιμότητα της μουσικής ως εκπαιδευτικού εργαλείου στη διδασκαλία των Κοινωνικών Επιστημών και της Ιστορίας (Singer-Gabella, 2006, Burroughs & Hare, 2008, Soden & Castro, 2013, Pellegrino et al., 2015), οι περισσότεροι μουσικοεκπαιδευτικοί φαίνεται να αποφεύγουν επεκτάσεις του μαθήματός τους σε θεματικές κοινωνιολογικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, καθώς και αναφορές σε ζητήματα πολιτικού χαρακτήρα (Bradley, 2012). Πιο συγκεκριμένα, ενώ η αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας ενός μουσικού έργου γενικά θεωρείται απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση της μουσικής που διδάσκεται, το αντίθετο δεν φαίνεται να συμβαίνει συχνά σε ένα τυπικό μάθημα Μουσικής. Δηλαδή, σπάνια ένα μουσικό είδος ή έργο θα αποτελέσει αφορμή για τη διδασκαλία και συζήτηση πάνω σε ιστορικά γεγονότα και κοινωνικά ζητήματα.

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με αφορμή δύο εκπαιδευτικές-καλλιτεχνικές δράσεις ιστορικού ενδιαφέροντος που υλοποιήθηκαν από τη χορωδία του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με έδρα την Άρτα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι στάσεις που ανέπτυξαν φοιτητές και φοιτήτριες ύστερα από τη συμμετοχή τους στις δύο αυτές δράσεις, διερευνώντας το κατά πόσο η εμπειρία αυτή τους βοήθησε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τα υπό μελέτη ιστορικά γεγονότα, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί την σημασία τέτοιων διαθεματικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών με ενδιαφέρον για τη διδακτική της Ιστορίας και των Κοινωνικών Επιστημών, συμφωνεί στο ότι οι τέχνες, και φυσικά η μουσική, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία των αντικειμένων αυτών. Για το μάθημα των Κοινωνικών Επιστημών ειδικότερα, οι Soden και Castro (2013), προτείνουν την αξιοποίηση σύγχρονων Αμερικανικών τραγουδιών, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά, ιστορικά γεγονότα όπως οι πρόσφατοι πόλεμοι των ΗΠΑ σε Ιράκ και Αφγανιστάν. Αντίστοιχα, οι Pellegrino et al. (2015) αναφέρουν τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση φαινόμενων όπως ο φασισμός. Μάλιστα, σε μία από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνουν, εξετάζεται η περίπτωση της Χρυσής Αυγής στην Ελλάδα, με αφορμή το τραγούδι «Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ» του δολοφονημένου Παύλου Φύσσα.

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, η σύνδεση γεγονότων με δημιουργίες καλλιτεχνών που έζησαν στην υπό εξέταση περίοδο, οδηγεί τους μαθητές στο να δουν την ιστορία ως κάτι περισσότερο από μία χρονολογική αφήγηση γεγονότων και ονομάτων. Τα καλλιτεχνικά επιτεύγματα του παρελθόντος μεταφέρουν πληροφορίες για τις ζωές, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες εκείνων που τα δημιούργησαν. Μας ωθούν να αναζητήσουμε περισσότερα για το παρελθόν, και να κοιτάξουμε διαφορετικά το παρόν και το μέλλον μας. Με άλλα λόγια, να αποκτήσουμε αυτό που ονομάζεται «ιστορική σκέψη» (Singer-Gabella, 2006). Επιπλέον, η αξιοποίηση της δημοφιλούς μουσικής μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, οδηγώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι η Ιστορία δεν είναι άσχετη με την καθημερινότητάς τους, σημαντικό μέρος της οποίας καταλαμβάνει η ακρόαση δημοφιλούς μουσικής (Burroughs & Hare, 2008).

Όσον αφορά τη μουσική χορωδιακή εκπαίδευση, πέρα από κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες (Rosenbloom, 2004, Clark, 2024), στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αποτυπώνεται μία σχετική απροθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για σύνδεση του μαθήματος της Χορωδίας με

την Ιστορία και τις Κοινωνικές Επιστήμες. Αυτό προκαλεί εντύπωση, αν αναλογισθεί κανείς τη γενικότερη τάση που παρατηρείται την τελευταία δεκαετία στον χώρο, για διδασκαλία «πολυπολιτισμικού» ρεπερτορίου με αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας που βασίζονται σε πορίσματα προερχόμενα από κλάδους όπως η Εθνομουσικολογία και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη σχέση του διδασκόμενου ρεπερτορίου με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Abrahams, 2017, Hill, 2021) και της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενος Διδασκαλίας (Bond, 2014, Shaw, 2020). Επιπλέον, μελέτες προτείνουν τρόπους προσέγγισης του «πολυπολιτισμικού» ρεπερτορίου με σεβασμό στο πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας του (Gratto, 2010, Bartolome, 2019) ακολουθώντας το γενικότερο αίτημα αποαποικιοποίησης της χορωδιακής εκπαίδευσης (Saplan, 2022).

Οι προαναφερθείσες μελέτες εξαίρουν τη σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου και της επαφής των μαθητών με φορείς του υπό μελέτη πολιτισμού. Παρ' όλα αυτά, οι στρατηγικές αυτές αφορούν κυρίως τη μελέτη μουσικής ξένων πολιτισμών ή υποεκπροσωπούμενων κοινωνικών ομάδων, αλλά σπάνια επεκτείνονται στη μελέτη χορωδιακού ρεπερτορίου λιγότερο «εξωτικού» χαρακτήρα. Επιπλέον, σε ένα τυπικό μάθημα μουσικής, ενώ η μελέτη του κοινωνικού πλαισίου αναγνωρίζεται ως αναγκαία για την κατανόηση ενός μουσικού έργου, το αντίθετο δεν φαίνεται να συμβαίνει συχνά. Δηλαδή, ελάχιστοι μουσικοπαιδαγωγοί θα δουν τη μουσική ως αφορμή συζήτησης με τους μαθητές για ιστορικά γεγονότα ή σχολιασμού ζητημάτων κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές σε περιπτώσεις διδασκαλίας πολυπολιτισμικού ρεπερτορίου. Όπως παρατηρεί η Bradley (2012), παρά τον σεβασμού που προσπαθούν να επιδείξουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται το διδασκόμενο ρεπερτόριο, αποφεύγεται σταθερά και μάλλον σκόπιμα, οποιαδήποτε αναφορά σε πολιτικά ζητήματα που αφορούν τη χώρα προέλευσής του, όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη δικτατορικών στρατιωτικών καθεστώτων, το ότι σημειώνονται κοινωνικές αναταραχές κ.τλ.

## 3. Η έρευνα

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι στάσεις πέντε φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν σε δύο εκπαιδευτικές-καλλιτεχνικές δράσεις ιστορικού ενδιαφέροντος που πραγματοποιήθηκαν από τη Χορωδία του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την οποία διευθύνει ο ερευνητής. Η πρώτη δράση πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2023 με αφορμή τη συμμετοχή της χορωδίας σε εκδηλώσεις του Δήμου Αρταίων για την εβραϊκή κοινότητα Άρτας με γενικό τίτλο «Η Άρτα θυμάται...». Ειδικότερα, φοιτητές και φοιτήτριες μελέτησαν χορωδιακά έργα των οποίων οι δημιουργοί τους συνέθεσαν όντας κρατούμενοι σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, όπου και βρήκαν τραγικό θάνατο (ενδεικτικά βλ. Jacobson, 1995). Συμπληρωματικά, τον Μάιο της ίδιας χρονιάς, πραγματοποιήθηκε συνάντηση-συζήτηση των χορωδών με τον ανθρωπολόγο Nir Avieli (Πανεπιστήμιο Ben Gurion, Ισραήλ), ο οποίος προσέγγισε το Ολοκαύτωμα και τη μνήμη του, με έναν αρκετά κριτικό τρόπο. Η δεύτερη δράση πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2024, με αφορμή τη συμμετοχή της χορωδίας σε επετειακή εκδήλωση για τα 80 χρόνια από τη σφαγή του Διστόμου. Με αφορμή τις εκδηλώσεις αυτές, τα μέλη της χορωδίας μετέβησαν στο Δίστομο και αφού συνομίλησαν με κατοίκους και φορείς της περιοχής, επισκέφθηκαν το Μαυσωλείο Διστόμου όπου παρουσίασαν ένα σύντομο πρόγραμμα με τραγούδια για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, αλλά και για τα θύματα του ναζισμού γενικότερα.

## 4. Μεθοδολογία

Τα δεδομένα ποιοτικού χαρακτήρα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέκυψαν ύστερα από διάλογο με πέντε μέλη της χορωδίας στο πλαίσιο *ομάδας εστιασμένης συζήτησης* (focus group). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια καλή μέθοδο έρευνας όταν σκοπός είναι η μελέτη απόψεων, αντιλήψεων και ιδεών των μελών μίας ομάδας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές προωθούνται, επεξεργάζονται και διαπραγματεύονται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου (Wilkinson, 1998). Ειδικά σε περιπτώσεις που εξετάζονται απόψεις φοιτητών, μαθητών κ.τλ., η ομάδα εστίασης θα πρέπει να αποτελείται από συμμετέχοντες που έχουν εκτεθεί σε παρόμοιες εμπειρίες (Breen, 2006). Εξάλλου, οι συμμετέχοντες καλούνται να συμμετάσχουν σε ομάδες εστίασης επειδή έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους το οποίο ενδιαφέρει τον ερευνητή και αποτελεί κινητήρια δύναμη πίσω από το θέμα ή τα θέματα που θα συζητηθούν (Parker & Tritter, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν πέντε φοιτητές και φοιτήτριες, όλοι μέλη της χορωδίας από το 2023 και έπειτα, οπότε είχαν συμμετάσχει και στις δύο προαναφερθείσες δράσεις. Ως μεθοδολογικό εργαλείο, οι ομάδες εστίασης βασίζονται στο στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, τα οποία συζητούν ένα θέμα που έχει θέσει ο ερευνητής, εκφράζοντας μία συλλογική και όχι ατομική άποψη. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους παρά με τον ερευνητή με στόχο να αναδειχθούν οι απόψεις τους, ενώ στη συζήτηση είναι δυνατό να κυριαρχήσει η ατζέντα των συμμετεχόντων και όχι του ερευνητή (Cohen et al., 2007). Στη περίπτωσή μας, πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση στην οποία συμμετείχαν οι πέντε φοιτητές και ο ερευνητής κατά την οποία προέκυψε μία ζωηρή συζήτηση αφού το θέμα φάνηκε να ενδιαφέρει όλους τους συμμετέχοντες. Από την αρχή, οι φοιτητές έδειξαν ιδιαίτερη αναστοχαστική διάθεση και επιθυμία να μιλήσουν. Έτσι η συζήτηση απέκτησε από μόνη της έναν γρήγορο ρυθμό, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που οι φοιτητές ήθελαν να μάθουν την άποψη του ερευνητή πάνω σε αυτές τις κοινά βιωμένες εμπειρίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση της Smithson (2000), σύμφωνα με την οποία, οι ομάδες εστίασης δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «φυσικές» συζητήσεις, αφού στην πραγματικότητα, λαμβάνουν χώρα σε ένα ειδικό και ελεγχόμενο περιβάλλον, γεγονός που τους προσδίδει και έναν επιτελεστικό χαρακτήρα από την πλευρά των συμμετεχόντων αλλά και του ερευνητή.

## 5. Παρουσίαση δεδομένων

Ξεκινώντας την εστιασμένη συζήτηση, ο ερευνητής ενδιαφέρθηκε να μάθει τί γνώριζαν οι συμμετέχοντες για τα δύο ιστορικά γεγονότα πριν πραγματοποιηθούν οι δύο δράσεις. Όσον αφορά τα γεγονότα στο Δίστομο, η Ανδριάνα και η Παρασκευή υποστήριξαν ότι γνώριζαν ορισμένα πράγματα, όχι όμως ιδιαίτερες λεπτομέρειες.

> *Εγώ ήξερα γενικά κάποια πράγματα για το Δίστομο, αλλά πηγαίνοντας εκεί κατάλαβα πόσο σοβαρό είναι.*
>
> Παρασκευή, φοιτήτρια 3ου έτους

> *Εγώ για το Δίστομο ήξερα κάποια πράγματα γιατί είχα ξαναπεράσει ταξιδεύοντας για άλλους προορισμούς, όπως η Αράχοβα που είναι πιο τουριστική. Οπότε ήξερα κάποια γενικά πράγματα, όχι τόσο εξειδικευμένα ή να έχω δει αυτά που είδαμε στο Μαυσωλείο.*
>
> Ανδριάνα, φοιτήτρια 5ου έτους

Αντίθετα, ο Νικόλας, ο Νίκος και ο Ανδρέας παραδέχθηκαν ότι δεν γνώριζαν κάτι. Ενδεικτικά, ο Νικόλας ανέφερε τα εξής:

> *Η αλήθεια είναι ότι εγώ δεν γνώριζα ούτε τα περί Διστόμου, ούτε για την Εβραϊκή κοινότητα της Άρτας. Τα έμαθα κυρίως μέσω των κομματιών και μετέπειτα όλα αυτά τα ιστορικά που μας εξήγησαν εκεί άνθρωποι... στο Δίστομο... οι Εβραίοι της Εβραϊκής κοινότητας εδώ στη συναυλία κτλ.*
>
> Νικόλας, φοιτητής 5ου έτους

Για την εβραϊκή κοινότητα Άρτας οι συμμετέχοντες φάνηκε να γνωρίζουν περισσότερα, είτε από το σχολείο (στην περίπτωση του Ανδρέα), είτε γιατί κατάγονται από πόλεις με εβραϊκό στοιχείο όπως η Θεσσαλονίκη και η Καστοριά.

> *Ούτε εγώ ήξερα κάτι για το Δίστομο και την ιστορία του. Για την Εβραϊκή κοινότητα της Άρτας ήξερα αρκετά γιατί είχαμε κάνει μία εργασία στο σχολείο μου, στο Μουσικό Σχολείο Αγρινίου, για τις Εβραϊκές κοινότητες, και είχα μάθει αρκετά πράγματα για αυτά που είχαν γίνει εδώ στην Άρτα.*
>
> Ανδρέας, φοιτητής 5ου έτους

> *Εγώ να είμαι ειλικρινής για το Δίστομο δεν ήξερα σχεδόν τίποτα. Το μόνο που γνώριζα ήταν αυτή η φωτογραφία η χαρακτηριστική. Η κοπέλα του Διστόμου. Για τους Εβραίους από την άλλη πλευρά ήξερα αρκετά πράγματα καθώς είμαι από τη Θεσσαλονίκη.*
>
> Νίκος, φοιτητής 3ου έτους

Ως προς τις δράσεις, από τη συζήτηση φάνηκε ότι και οι δύο άγγιξαν συναισθηματικά τους φοιτητές, αν και συμφωνήσαν ότι η επίσκεψη στο Δίστομο ήταν μία πιο δυνατή και συγκινησιακά φορτισμένη εμπειρία.

> *Από τις δύο ιστορίες, εμένα προσωπικά το Δίστομο με άγγιξε περισσότερο από θέμα ιστορίας. Η βιαιότητα εναντίον των παιδιών... Πήγαμε και στο οστεοφυλάκιο όπου μας είπαν ιστορίες για τους ανθρώπους εκεί πέρα, οπότε με άγγιξε περισσότερο.*
>
> Νίκος, φοιτητής 3ου έτους

Προσπαθώντας να εξηγήσουν τη διαφορά αυτή, αναφέρθηκαν στο ότι το Δίστομο αποτελεί μία ζωντανή κοινότητα, σε αντίθεση με την Εβραϊκή κοινότητα Άρτας που πλέον δεν υπάρχει, καθώς η τελευταία οικογένεια Αρτινών Εβραίων εγκατέλειψε την πόλη τη δεκαετία του 1970 (Κόντης et al., 2007). Επιπλέον, ένας παράγοντας που ίσως στάθηκε εμπόδιο στο να συνδεθούν περισσότερο με το ιστορικό αυτό γεγονός ήταν η μη συμπερίληψη στο πρόγραμμα της χορωδίας τραγουδιών στην ελληνική γλώσσα, στοιχείο που ενδεχομένως να βοηθούσε προς αυτή την κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, ανέφεραν ότι ένιωσαν όμορφα από την επαφή τους με απόγονους των θυμάτων, οι οποίοι με μεγάλη ειλικρίνεια εξέφρασαν τη χαρά και τη συγκίνηση που ένιωσαν βλέποντας νέους ανθρώπους να ασχολούνται με την ιστορία της κοινότητας, και μάλιστα στη γενέτειρα τον προγόνων τους, την Άρτα.

*Μετά τη συναυλία, περπατούσαμε μία παρέα από παιδιά στο δρόμο και τραγουδούσαμε τραγούδια και ήρθε μία κυρία και μας σταμάτησε και μας λέει ότι η οικογένειά της ήταν από την Άρτα, και μας είπε ότι τώρα έχουν φύγει στην Αθήνα, και πόσο χάρηκε και πόσο συγκινήθηκε. Εμένα αυτό μου έχει μείνει: η ανθρώπινη επαφή.*

Νίκος, φοιτητής 3ου έτους

*Θυμάμαι ότι είχαν κάνει και κάτι σαν μνημόσυνο με κεράκια στους δρόμους της Άρτας... και μας είχαν πει κάποιοι πιο μεγάλοι σε ηλικία ότι χαίρονται που μαθαίνουμε για την Εβραϊκή κοινότητα της Άρτας. Εμείς είμαστε φοιτητές στην Άρτα. Δηλαδή, ζούμε προσωρινά εδώ. Αλλά μαθαίνουμε την ιστορία της πόλης και αυτό δεν χάνεται.*

Ανδρέας, φοιτητής 5ου έτους

*Εγώ είχα μιλήσει με μία κυρία που είχε κάνει μία διάλεξη για τους ανθρώπους που έψαχναν τους δικούς τους ανθρώπους... και της είχα εκφράσει και εγώ πόσο σημαντικό είναι ότι ακόμα και τώρα ψάχνουν τι μπορεί να έχει απομείνει από δικούς τους ανθρώπους.*

Ανδριάνα, φοιτήτρια 5ου έτους

Όσον αφορά τη δεύτερη δράση, η επίσκεψη στο Δίστομο φαίνεται να έχει μείνει έντονα χαραγμένη στη μνήμη των φοιτητών, όπως φαίνεται και στις αναφορές τους στο Μαυσωλείο, το οστεοφυλάκιο, τον κατάλογο με το ονόματα των θυμάτων, αλλά και στον χώρο όπου διεξήχθη η εκδήλωση δίπλα ακριβώς από το Μαυσωλείο.

*Μου έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση η πλάκα που υπήρχε έξω από το οστεοφυλάκιο, όπου υπήρχαν ονόματα οικογενειών. Δηλαδή, μπορεί να ήταν δεκαπέντε άτομα με το ίδιο επώνυμο. Και εκεί καταλαβαίνεις ότι μία ολόκληρη οικογένεια ξεκληρίστηκε. Έτσι απλά.*

Παρασκευή, φοιτήτρια 3ου έτους

*Είναι διαφορετικό να δίνουμε μία συναυλία σε ένα μέρος, σε ένα αμφιθέατρο κάπου για να τιμήσουμε κάποιους, και είναι διαφορετικό να είμαστε εκεί, σε εκείνον τον χώρο τον αιματοβαμμένο... στον χώρο που πάνω από τα κεφάλια μας, ήταν οι δικοί τους νεκροί άνθρωποι.*

Νικόλας, φοιτητής 5ου έτους

Επιπλέον, συγκινητική χαρακτήρισαν τη θέρμη με την οποία τους υποδέχθηκε το κοινό του Διστόμου, κάτι που τους έγινε αμέσως αντιληπτό ενώ τραγουδούσαν.

*Εμένα με σόκαρε συναισθηματικά το Δίστομο και πιστεύω ότι ήταν και η ενέργεια που υπήρχε μεταξύ του κοινού και εμάς. Δηλαδή, εμένα μου έχει μείνει ότι έπεφταν τα φώτα πάνω μας, οπότε δεν μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε ποιος είναι στο κοινό. Αλλά όταν ξεκινήσαμε να τραγουδάμε, σηκώθηκαν όλοι και χειροκροτούσαν όσο εμείς τραγουδούσαμε. Αυτό πιστεύω ότι δεν το έχουμε ξαναζήσει.*

Ανδριάνα, φοιτήτρια 5ου έτους

*Εγώ θυμάμαι να έρχεται κόσμος και να μας σφίγγει το χέρι συγκινημένος και να μας μιλάει για το πόσο του άρεσε η συναυλία. Και επίσης, ήταν απόλυτα προσηλωμένοι. Σπάνια βλέπεις ένα κοινό να είναι έτσι. Ήταν απίστευτο.*

Παρασκευή, φοιτήτρια 3ου έτους

Στο σημείο αυτό, ας σημειωθεί ότι η περίπτωση του Διστόμου έχει κατά καιρούς προσελκύσει το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης σε Ελλάδα και εξωτερικό χάρη στις επίμονες νομικές διεκδικήσεις κατοίκων για την καταβολή αποζημιώσεων από το Γερμανικό κράτος (Σφοντούρης, 2015, Králová, 2021). Το γεγονός αυτό φαίνεται να έχει καλλιεργήσει στην τοπική κοινωνία ένα αίσθημα ανάγκης «αναγνώρισης και δικαίωσης» όπως φανερώνει εξάλλου ο τίτλος των επετειακών εκδηλώσεων μνήμης στον οποίο συμπεριλήφθηκε η φράση «Μνήμη – Δικαίωση». Δεν προκαλεί έκπληξη λοιπόν, η θερμή υποδοχή των κατοίκων που στην επίσκεψη μίας πανεπιστημιακής χορωδίας στο χωριό τους βλέπουν ενδεχομένως και μία πράξη τιμής και αναγνώρισης του αγώνα τους για δικαίωση.

*Οι παππούδες και οι γιαγιάδες που είχαν συγκινηθεί... που ήρθαν μετά και δεν μας έλεγαν απλά «συγχαρητήρια». Μιλούσαν με βάση τα βιώματά τους... ότι «μας άγγιξε γιατί θυμόμαστε αυτό. Θυμόμαστε τις ιστορίες της γιαγιάς και του παππού κτλ.» Και ήταν πολύ δυνατό το συναίσθημα. [..] Ήταν και για αυτούς κάτι σημαντικό το γεγονός ότι ήρθε και ένα Πανεπιστήμιο, μία χορωδία Πανεπιστημίου... ότι «κοίτα, μας θυμούνται, μας τιμούν».*

Νικόλας, φοιτητής 5ου έτους

Φτάνοντας προς το τέλος της συζήτησης, ο ερευνητής έθεσε το ερώτημα του κατά πόσο η συμμετοχή σε τέτοιες εκδηλώσεις μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της ιστορίας. Εδώ, και οι πέντε συμφώνησαν ομόφωνα, τονίζοντας τη σημασία βιωματικών τρόπων μάθησης προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Νίκος φάνηκε να δίνει μεγάλη σημασία στην πραγματοποίηση εκδηλώσεων στο χώρο που συνέβησαν τα γεγονότα, καθώς με αυτόν τον τρόπο δεν αφηγούμαστε απλά μία ιστορία αλλά γινόμαστε μέρος αυτής.

*Κάνοντας τη μουσική, ειδικά στον χώρο, γινόμαστε και εμείς μέρος της ιστορίας. Είναι πολύ διαφορετικό.*

Νίκος, 3ο έτος, Θεσσαλονίκη

Στην περίπτωση της χορωδιακής μουσικής ειδικότερα, η εκμάθηση ενός έργου μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας του.

*Έτσι και αλλιώς, η ιστορία είναι καλύτερα να βιώνεται για να μαθευτεί [..] Όταν μελετάμε ένα κομμάτι... να βρίσκουμε πληροφορίες για αυτό και για τον συνθέτη και για τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκε...*

Παρασκευή, φοιτήτρια 3ου έτους

*Σίγουρα. Ειδικά όταν αρχίζεις και μπαίνεις στη διαδικασία να ψάξεις για το κομμάτι. Γιατί πιστεύω ότι είμαστε πολλά παιδιά από τη χορωδία που ψάχνουν, και σε προσωπικό επίπεδο, την ιστορία του κομματιού, του συνθέτη, τους στίχους. Και μέσα από αυτό μαθαίνουμε πολλά.*

Ανδρέας, φοιτητής 5ου έτους

Στην περίπτωση του Νικόλα, η εκδήλωση στο Δίστομο αποτέλεσε αφορμή για να αναζητήσει στο διαδίκτυο οπτικοακουστικό υλικό για την ιστορία της σφαγής.

*Όταν ήταν να τραγουδήσουμε στο Δίστομο είχα ψάξει να βρω βιντεάκια, ντοκιμαντέρ κτλ., που να εξηγούν την ιστορία μνήμης και τι είχε γίνει εκεί. Γιατί πραγματικά δεν ήξερα τίποτα. Νομίζω ότι αυτό με βοήθησε πολύ στο να κατανοήσω τα κομμάτια που κάναμε.*

Νικόλας, φοιτητής 5ου έτους

Επιπλέον, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι μέσω της μουσικής μπορούμε να γνωρίσουμε πολιτισμικά στοιχεία μίας κοινωνικής ομάδας –στην περίπτωση μας το γλωσσικό ιδίωμα Yiddish των Εβραίων της ανατολικής Ευρώπης– γεγονός που με τη σειρά του, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση της ιστορίας τους. Κλείνοντας, όλοι εξέφρασαν την επιθυμία να οργανώσουν παρόμοιες δράσεις με τους μαθητές τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής.

## 5. Επίλογος

Συνοψίζοντας, πριν τη συμμετοχή τους στις δύο δράσεις, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι γνώριζαν ελάχιστα σχετικά με τα δύο ιστορικά γεγονότα για τα οποία προηγουμένως είχαν απλά «ακούσει ορισμένα πράγματα». Η συμμετοχή τους στις δράσεις αυτές φαίνεται ότι λειτούργησε ως αφετηρία για να αναζητήσουν πληροφορίες, όπως για παράδειγμα ιστορικά ντοκιμαντέρ στο διαδίκτυο, ενώ, μέσω του χορωδιακού ρεπερτορίου που μελέτησαν γνώρισαν πολιτισμικά στοιχεία των κοινοτήτων στις οποίες ήταν αφιερωμένες οι εκδηλώσεις, γεγονός που τους βοήθησε να έρθουν πιο κοντά σε αυτές. Αυτό όμως που τόνισαν ως σημαντικότερο στοιχείο της εμπειρίας τους αυτής ήταν η ανθρώπινη επαφή με μέλη των κοινοτήτων και οι συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί τους, σε συνδυασμό με την επίσκεψη στους χώρους που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα. Αυτός ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης των όσων συνέβησαν τους οδήγησε στο να αισθανθούν ότι αποτελούν και αυτοί ένα μικρό μέρος αυτής της ιστορίας, η οποία δεν περιορίζεται στις σελίδες ενός σχολικού βιβλίου. Το εγχείρημα αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα καλό παράδειγμα διαθεματικής σύνδεσης της μουσικής με τις κοινωνικές επιστήμες και την Ιστορία, με τη μουσική να λειτουργεί ως αφορμή για διδασκαλία και συζήτηση πάνω σε κοινωνικά φαινόμενα και ιστορικά γεγονότα.

## Βιβλιογραφία

Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Σ., & Κόντη, Ε. (2007). Η εβραϊκή κοινότητα Άρτας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Άρτα. Ιστορία και πολιτισμός 1881-2006* (σσ. 163-171). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σφοντούρης, Α. (2015). *Πενθώ για τη Γερμανία: Το παράδειγμα του Διστόμου*. Εκδόσεις Βεργίνα.

Abrahams, F. (2017). Critical pedagogy as choral pedagogy. Στο F. Abrahams & P.D. Head (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (σσ. 13-30). Oxford University Press.

Bartolome, S. (2019). *World music pedagogy, Volume V: Choral music education.* Routledge

Bond, V. (2014). Culturally responsive teaching in the choral classroom. *Choral Journal, 55*(2), 8-15.

Bradley, D. (2012). Avoiding the "p" word: Political contexts and multicultural music education. *Theory Into Practice, 51*(3), 188-195. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.690296

Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, *30*(3), 463–475. https://doi.org/10.1080/03098260600927575

Burroughs, S., & Hare, D. (2008). Music and messages from the past: Tuning into history. *Social Studies Research and Practice, 3*(2), 68-78. https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2008-B0006

Clark, K. (2024). *Beyond the score: Interdisciplinary connections in the High School choral ensemble* [Διδακτορική διατριβή, University of Kentucky]. University of Kentucky's Institutional Repository. https://uknowledge.uky.edu/music_etds/244

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6η εκδ.). Routledge.

Gabella, M. S. (1995). The art(s) of historical sense. *Journal of Curriculum Studies*, *27*(2), 139–163. https://doi.org/10.1080/0022027950270202

Gratto, S. D. (2010). More than "politically correct": Accuracy and authenticity in world choral music study and performance. *Choral Journal, 51*(2), 65-66.

Hill, S. (2021). Critical pedagogy and the choir. *Choral Journal*, *61*(7), 6-11. https://www.jstor.org/stable/27035395

Jacobson, J. (1995). Music in the Holocaust. *Choral Journal*, *36*(5), 9-21.

Králová, K. (2021). Breaking out of silence: Victims of the 1944 Distomo massacre in Greek-German relations. *Südosteuropa Mitteilungen*, *61*(02-03), 81-92.

Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, *29*(1), 23–37. https://doi.org/10.1080/01406720500537304

Pellegrino, A., Adragna, J.L., & Zenkov, K. (2015). Using the power of music to support students' understanding of fascism. *Social Studies Research and Practice, 10*(2), 67-72. https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2015-B0006

Rosenbloom, A. F. (2004). High school music studies and social studies: An interdisciplinary approach. Music *Educators Journal, 90*(3), 41-45. https://doi.org/10.2307/3399954

Saplan, J.K. (2022). 'Ai Pōhaku: A decolonial choral methodology. Στο B. Williams (Επιμ.), *Choral reflections: Insights from American choral conductor-teachers* (σσ. 198-200). Hal Leonard.

Shaw, J. (2020). *Culturally responsive choral music education.* Routledge.

Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, *3*(2), 103–119. https://doi.org/10.1080/136455700405172

Soden, G. J., & Castro, A. J. (2013). Using contemporary music to teach critical perspectives of war. *Social Studies Research and Practice, 8*(2), 55-67. https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2013-B0004

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology, 1(3), 181–203.* https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874

# Η επιρροή των κοινωνικοπολιτικών δράσεων στην προσωπική πρόοδο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των θεολόγων καθηγητών/τριών στην Ελλάδα

**Σπυριδούλα Αθανασοπούλου-Κυπρίου,**
*Πανεπιστήμιο Κρήτης, sathanasopouloukypriou@uoc.gr*
**Πολύκαρπος Καραμούζης,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pkaramouzis@rhodes.aegean.gr*

## Περίληψη

Βασισμένη στη θεωρητική θεμελίωση που αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικοπολιτικής δράσης για την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, η έρευνα επιχειρεί να κατανοήσει κατά πόσο και πώς η βιωμένη εμπειρία κοινωνικής συμμετοχής επιδρά στην προσωπική και επαγγελματική συγκρότηση των θεολόγων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Εφαρμόστηκε ποιοτική μεθοδολογία με χρήση της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, η οποία επιτρέπει εις βάθος προσέγγιση των βιωμένων εμπειριών, λαμβάνοντας υπόψη και τη θεσιακότητα των ερευνητών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η κοινωνική συμμετοχή δεν αποτελεί περιθωριακή δραστηριότητα, αλλά ουσιώδη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των θεολόγων εκπαιδευτικών. Συνδέεται με την εύρεση νοήματος, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αυθεντικότητας, ενώ μετασχηματίζει τη διδακτική πρακτική τους προς συμμετοχικές και κοινωνικά ευαίσθητες μορφές μάθησης διευρύνοντας και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** *επαγγελματική ανάπτυξη, κοινωνική δράση, δημοκρατικές πρακτικές, εκπαιδευτικοί, θρησκευτικά.*

## 1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και ωφελεί τόσο τη σχολική κοινότητα όσο και την κοινωνία. Δεν περιορίζεται σε επιμορφώσεις ή ενδοσχολικές δράσεις, αλλά περιλαμβάνει και την άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινωνικές δράσεις και οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (Lieberman, 1996, Μπαγάκης, 2012). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας (2021, 2024) αναγνωρίζει ρητά τη σημασία αυτής της συμμετοχής, θέτοντας ως δείκτη αξιολόγησης τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία των πολιτών θεωρείται προϋπόθεση για ένα δημοκρατικό σχολείο (Ζαμπέτα & Ζμας, χ.χ.), ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινωνικοπολιτικές δράσεις ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα και τη συγκρότηση της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, ενεργοποιεί και τους/τις μαθητές/τριες, προάγοντας τη συμμετοχική τους στάση (Journell, 2013).

Η θρησκεία έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που κινητοποιεί την πολιτική δράση (Harris, 1994, Djupe & Grant, 2001, Greenburg, 2000, McClerking & McDaniel, 2005, Widjaja, 2010), ενώ έχει αναδειχθεί και η σύνδεση κοινωνικής παιδαγωγικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης (Καραμούζης, 2012, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019). Επίσης, έχουν μελετηθεί οι μετασχηματιστικές δυνατότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011, Koukounaras-Liagkis, 2019, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2020).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών (ΠΣΜΘ, 2023) της Ελλάδας η βασική αποστολή του μαθήματος ορίζεται ως η «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης» των Ορθόδοξων μαθητών/τριών, η οποία είναι συνταγματική υποχρέωση του κράτους. Στο Γυμνάσιο οι τρεις βασικοί άξονες του μαθήματος σχετίζονται με την ταυτότητα του ανθρώπου-πολίτη στο πλαίσιο του κράτους, της Ευρώπης και του κόσμου (ΠΣΜΘ, 2023).

### 1.1 Η εμπειρία των εκπαιδευτικών: Ερευνητικό κενό

Παρά τη θεωρητική αναγνώριση της σημασίας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Κοινωνία των Πολιτών, η εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών από τέτοιες δράσεις δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Οι Reichert *et al.* (2000, σ. 553) αναφέρουν σχετικά: «Οι ερευνητές σπάνια θεωρούσαν τις συλλογικότητες και τους επαγγελματικούς οργανισμούς ως σημαντικά πλαίσια που επηρεάζουν τη διδασκαλία». Οι Knowles *et al.* (2018) επισημαίνουν ότι η σύνδεση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών και τη διδακτική τους πρακτική, παραμένει ανεπαρκώς διερευνημένη ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της σύνδεσης (Fullan & Hargreaves, 1992). Αντίστοιχα, ενώ έχει εξεταστεί η θρησκεία ως παράγοντας κινητοποίησης (Driskell *et al.*, 2008), λείπουν έρευνες που εστιάζουν στους θεολόγους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που βιώνουν τη συμμετοχή τους σε συλλογικότητες της Κοινωνίας των Πολιτών.

## 2. Ερευνητικά ερωτήματα

Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι τη συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών και πώς αυτή επιδρά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή;

Ποια είναι η σχέση μεταξύ του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών και της συμμετοχής των θεολόγων εκπαιδευτικών σε κοινωνικοπολιτικές δράσεις;

## 3. Αναστοχαστική τοποθέτηση

Οι ερευνητές διαθέτουν προσωπική και επαγγελματική εμπειρία στο πεδίο. Και οι δύο υποστηρίζουν ένα ανοιχτό, δημοκρατικό και διαπολιτισμικό μάθημα Θρησκευτικών που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων (Αθανασοπούλου-Κυπρίου, 2006, 2012, Καραμούζης, 2012).

Η αφορμή για την έρευνα προήλθε από την ερευνητική δράση της Αθανασοπούλου-Κυπρίου στο πλαίσιο της αξιολόγησης σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2023–2024) στην οποία δίδασκε ως θεολόγος. Η εμπειρία της έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσεις χωρίς να έχουν συνείδηση ότι πρόκειται για συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών και δυσκολεύονται να συνδέσουν τη συμμετοχή τους με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Αυτή η διαπίστωση οδήγησε στον σχεδιασμό της παρούσας ποιοτικής έρευνας, που αποσκοπεί στην εις βάθος κατανόηση του πώς οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη συμμετοχή τους σε κοινωνικοπολιτικές δράσεις. Ο περιορισμός του δείγματος στους θεολόγους τεκμηριώνεται θεωρητικά, λόγω του ρόλου της θρησκείας ως κινητήριου παράγοντα κοινωνικής δράσης και ερευνητικά, λόγω των ενδιαφερόντων των ερευνητών στο πεδίο της θρησκείας και της εκπαίδευσης.

## 4. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα αξιοποιεί την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA) (Smith *et al*., 2009), η οποία επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Noon, 2018, Πυργιωτάκης, 2024).

### 4.1 Δείγμα

Χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (Smith *et al*., 2009), με μικρό δείγμα τεσσάρων (4) θεολόγων εκπαιδευτικών — δύο άνδρες και δύο γυναίκες, ηλικίας 34–55 ετών, με πάνω από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Δύο εργάζονται σε δημόσια και δύο σε ιδιωτικά σχολεία της Αττικής. Κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών.

### 4.2 Εντοπισμός

Οι συμμετέχοντες εντοπίστηκαν μέσω του επαγγελματικού δικτύου των ερευνητών, με επικοινωνία μέσω τηλεφώνου και κοινωνικών μέσων. Όλοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους όρους της έρευνας και έδωσαν ενημερωμένη συγκατάθεση.

### 4.3 Ερευνητική δεοντολογία

Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με δικαίωμα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο. Τηρήθηκαν οι αρχές ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Οι συμμετέχοντες διατηρούν δικαίωμα πρόσβασης στα αποτελέσματα.

### 4.4 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων ανοικτού τύπου, ώστε να αναδειχθεί η προσωπική εμπειρία των θεολόγων εκπαιδευτικών.

## 5. Οργάνωση και ανάλυση δεδομένων

Οι πληροφορίες από τις συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν σε τρία βασικά θέματα και τα σχετικά υποθέματά τους, με βάση τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Τα θέματα αποτυπώνουν την πορεία των συμμετεχόντων από την αυθόρμητη και συχνά ασυνείδητη εμπλοκή σε συλλογικότητες προς μια στοχαστική κατανόηση της ίδιας τους της δράσης και των νοημάτων που της αποδίδουν.

### 5.1 Συνειδητοποιώντας την εμπειρία τους

#### 5.1.1 Ανάδειξη των συλλογικοτήτων: «Οι συλλογικότητες είναι πάρα πολύ καλό να υπάρχουν διότι συσπειρώνουν οπωσδήποτε κάποιους ανθρώπους γύρω από έναν κοινό και ενδεχομένως ιερό σκοπό» (Πέτρος)

Οι αφηγήσεις καταγράφουν ένα πλούσιο φάσμα συλλογικοτήτων: από Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς και ενώσεις αποφοίτων μέχρι συνδικαλιστικά σχήματα (ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ), εκκλησιαστικές κοινότητας, ακαδημαϊκές εταιρείες και θεματικά δίκτυα. Το διαδίκτυο αναδεικνύεται ως «υπερ-συλλογικότητα», δηλαδή ως μετωνυμία δημόσιου χώρου όπου τέμνονται πολλαπλές μορφές συμμετοχής και λόγου.

Σημαντική είναι και η ενδοσχολική διάσταση: πολλές δράσεις εκκινούν εντός του σχολείου (π.χ. μαθητικά συνέδρια, καμπάνιες, συνεργασίες για σχολεία της Ίμβρου) και συνδέονται με την καθημερινότητα της τάξης, ενώ ταυτόχρονα «ανοίγονται» σε ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα.

Η κατάθεση του Πέτρου —«Οι συλλογικότητες είναι πάρα πολύ καλό να υπάρχουν...»— φωτίζει τη διπλή λειτουργία των συλλογικοτήτων: α) συσπείρωση γύρω από «κοινό και ενδεχομένως ιερό σκοπό» και β) δημόσια αποτύπωση ρευμάτων, αντιπαραθέσεων και δυναμικών της θεολογικής επιστήμης και της κοινωνίας (π.χ. «συντηρητικές ή προοδευτικές» τάσεις). Το εύρος και η ποικιλία των συλλογικοτήτων υποδηλώνει ότι η συμμετοχή δεν είναι δευτερεύουσα αλλά διαρθρωτική στη βιογραφία των θεολόγων.

#### 5.1.2 Νοηματοδότηση συμμετοχής: «Εγώ θέλω την ανατροπή [...] πώς θα γίνει κάτι διαφορετικό» (Πέτρος)

Εδώ κυριαρχούν βιωματικές αξίες: ελευθερία, αυτονομία, αυθεντικότητα, νόημα, απόλαυση χωρίς οικονομικό κίνητρο. Η Μαρία επισημαίνει: «η συμμετοχή μου σε αυτές τις συλλογικότητες είναι ότι πάντα μου έδιναν την αίσθηση ενός πλαισίου που λειτουργεί ελεύθερα και αυτόνομα...». Η Νίκη προσθέτει την εμπειρία της ανεπιτήδευτης παρουσίας: «Το θετικό είναι ότι πηγαίνεις εκεί ελεύθερα, είσαι απολύτως ο εαυτός σου...». Η συμμετοχή, έτσι, βιώνεται ως αντίστιξη σε μια εργαλειακή, «συναλλακτική» πρακτική: «να δουλεύεις για μια ιδέα» χωρίς προσδοκία κέρδους. Αυτό το πλαίσιο παράγει εσωτερικές ανταμοιβές που υπερβαίνουν το «κόστος χρόνου», όπως αναδεικνύει η Νίκη: «...δεν με πειράζει καθόλου..., γιατί εμένα με γεμίζει πολύ αυτό». Παράλληλα, ο συνδικαλισμός αναδύεται ως ηθική θέση και πράξη ευθύνης —«κάποιος πρέπει να τραβάει το κουπί» (Λουκάς)— προσδίδοντας στην εμπλοκή πολιτική και αξιακή πυκνότητα. Η προταγματική φράση «Εγώ θέλω την ανατροπή...πώς θα γίνει κάτι διαφορετικό (Πέτρος)» συμπυκνώνει την μετασχηματιστική στόχευση που διαπερνά τις αφηγήσεις: η συμμετοχή νοηματοδοτείται ως αναζήτηση εναλλακτικών μορφών κοινότητας και πράξης.

## 5.2 Επίδραση στους εκπαιδευτικούς

Στην δεύτερη θεματική, οι επιδράσεις είναι διακριτές αλλά αλληλένδετες: προσωπική ανάπτυξη και μετασχηματισμός της διδασκαλίας συνιστούν δύο όψεις της ίδιας διαδικασίας.

### 5.2.1 Προσωπική ανάπτυξη: «Ολοκληρώνομαι και εγώ ως προσωπικότητα» (Λουκάς)

Οι συμμετέχοντες συνδέουν την κοινωνική τους δράση με μια διαδικασία αυτοσυνειδησίας και αυτοπραγμάτωσης. Η πρόταση «Ολοκληρώνομαι και εγώ ως προσωπικότητα» συνοψίζει το βίωμα ότι η προσφορά «προς τα έξω» ανακλάται ως καλλιέργεια του εαυτού. Η Μαρία αναδεικνύει τη δημόσια διάσταση της βιογραφίας: «...οι πρωτοβουλίες... ήταν αναγκαίο να μπουν μέσα [στο βιογραφικό]... μέρος μιας δημόσιας εικόνας και μιας δημόσιας στάσης...». Ακόμη και όταν η κοινωνική δράση δεν κεφαλαιοποιείται «τυπικά» (π.χ. στο βιογραφικό), οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι ορίζει την προσωπική και επαγγελματική ταυτότητά τους. Η έννοια της «οργανωμένης εξωστρέφειας» λειτουργεί ως καθρέφτης που διευρύνει την οπτική της Μαρίας: «οποιαδήποτε προσωπική πεποίθηση έχει κοινωνικό αντίκτυπο όταν εκφέρεται». Έτσι, η συμμετοχή δεν είναι μόνο πεδίο δράσης αλλά και εργαστήριο αυτογνωσίας όπου ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται ρόλους, αξίες και ευθύνες.

### 5.2.2 Επίδραση στη διδασκαλία τους: «Αυτό ήτανε μία τεράστια αλλαγή παραδείγματος της διδασκαλίας της ίδιας» (Μαρία)

Στις αφηγήσεις αποτυπώνεται μια αλλαγή παραδείγματος: από την παραδοσιακή μετάδοση εννοιών σε κοινωνικά εμπλεκόμενη μάθηση με έμφαση στον προβληματισμό, τον διάλογο και τη συμπερίληψη. Η μαρτυρία της Μαρίας είναι χαρακτηριστική: «Αυτό ήτανε μία τεράστια αλλαγή παραδείγματος... Πολύ απελευθερωτική...». Η συμμετοχή πυκνώνει την ενσυναίσθηση και φέρνει στην τάξη εργαλεία και «ήθη» από τις συλλογικότητες (π.χ. συνεργασία, φροντίδα, εθελοντική πρωτοβουλία). Η Νίκη μεταφέρει πρακτικές από τον προσκοπισμό, ενώ ο Πέτρος αξιοποιεί συστηματικά πολυμέσα και αναφέρεται σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (βιοηθική, φύλο) για να καλλιεργήσει ενημερωμένο και κριτικό διάλογο. Η μαθητοκεντρικότητα ενισχύεται: «έφυγε από... ανάλυση εννοιών... και μπήκε στο πλαίσιο του κοινωνικού προβληματισμού... (Μαρία)». Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν ενεργά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συλλογικές δράσεις —μια στάση που, όπως ομολογεί η Μαρία, θα ήταν «αδιανόητη» πριν από την προσωπική της εμπλοκή: «...δεν θα προέτρεπα ποτέ... (Μαρία)». Τα αποτελέσματα γίνονται ορατά: ο Λουκάς περιγράφει μεταστροφή στάσεων και αύξηση ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα: «... τώρα... είναι 100% μες στο μάθημα...». Συνολικά, η διδασκαλία μετατρέπεται σε χώρο κοινωνικής μάθησης και ο εκπαιδευτικός σε συντονιστή διαλόγου.

## 5.3 Σύνδεση θεωρίας (περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών) και πράξης

Η τρίτη θεματική χαρτογραφεί τον δίαυλο ανάμεσα στο περιεχόμενο του μαθήματος και τις κοινωνικοπολιτικές δράσεις. Η σχέση είναι κυκλική: το μάθημα εμπνέει δράσεις και οι δράσεις ανατροφοδοτούν το μάθημα, διευρύνοντας τους ορίζοντες και το εννοιολογικό τους λεξιλόγιο (π.χ. δικαιώματα, συμπερίληψη, βιοηθική). Η εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών δείχνει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως θεολογικο-κοινωνικό εργαστήριο που συνδέει αφηγήσεις, έννοιες και αξίες με χειροπιαστές πρακτικές κοινωφελούς συμμετοχής.

### 5.3.1 Το μάθημα των Θρησκευτικών ως πηγή έμπνευσης «Έτσι το ελθέτω η Βασιλεία σου: το λέμε και το κάνουμε». (Πέτρος)

Οι συνεντεύξεις φανερώνουν ότι βασικές θεολογικές έννοιες (π.χ. αγάπη, κοινότητα, οικουμενικότητα) λειτουργούν ως κινητήρες κοινωνικής εμπλοκής. Ο Πέτρος συνδέει τη συλλογικότητα με λόγια του Χριστού: «... Ὅπου εἰσί δύο ἤ τρεῖς...' ...μια πρώτη συλλογικότητα...», ενώ ο Λουκάς ανάγει μια «εκστρατεία αγάπης» σε πράξη της «μεταμορφωτικής δύναμης της αγάπης» που διδάσκεται στο μάθημα: «...αυτό είναι η πράξη». Εδώ, η θεωρία σαρκώνεται σε κοινωνική δράση και η δράση νοηματοδοτεί τη θεωρία, δημιουργώντας μια διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, η οποία καθιστά το μάθημα υπαρξιακά ουσιαστικό και κοινωνικά επίκαιρο.

### 5.3.2 Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Κοινωνία των πολιτών ως μέσο διεύρυνσης και εμπλουτισμού του μαθήματος

Η εμπλοκή στις συλλογικότητες εμπλουτίζει το μάθημα με νέες οπτικές και ερμηνευτικά σχήματα. Η Μαρία αναφέρει: «...να αντιλαμβάνομαι οποιοδήποτε θεολογικό ή φιλοσοφικό θέμα... μέσα από τον άξονα των δικαιωμάτων...». Η οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γίνεται οργανωτική αρχή για την επιλογή θεμάτων, την ερμηνεία κειμένων και τη διαχείριση της τάξης. Παράλληλα, οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στη δράση (συνεργασία, μέριμνα, καθολική πρόσβαση) μεταφέρονται μεθοδικά στην τάξη, όπως περιγράφει η Νίκη: «...να συνεργάζονται και να νοιάζονται για το όνειρο...». Ο Πέτρος αξιοποιεί το μάθημα ως ενημερωτικό βήμα για σύνθετα κοινωνικά και βιοηθικά ζητήματα, αναγνωρίζοντας τη «διακινδύνευση» αλλά και την παιδαγωγική αναγκαιότητα: «...στα ζητήματα βιοηθικής... και την υπόθεση των φύλων... για τα intersex άτομα... είναι μία διακινδύνευση... προσπαθώ να το κάνω τεκμηριωμένα». Η κίνηση αυτή συνιστά παιδαγωγική γενναιότητα: διευρύνει τα όρια της ύλης του μαθήματος, ενσωματώνει κοινωνικά αιτήματα και προσφέρει στους/τις μαθητές/τριες εργαλεία κατανόησης του σύγχρονου κόσμου.

## 6. Συζήτηση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρεις κεντρικούς άξονες που ερμηνεύουν τη βιωμένη εμπειρία των θεολόγων εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών.

### 6.1 Το όραμα της αλλαγής του κόσμου ως κίνητρο

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεολόγων φαίνεται να εμφορείται από ένα κοινό όραμα κοινωνικής αλλαγής και ανανέωσης του σχολείου. Αν και τα κίνητρα ποικίλλουν – από την προσωπική απόλαυση έως το επαγγελματικό όφελος – κυριαρχεί η ανάγκη για ουσιαστική συμβολή στη βελτίωση του κόσμου και του σχολικού περιβάλλοντος. Η εμπλοκή τους δεν περιορίζεται σε έναν ατομικό ή επαγγελματικό ορίζοντα, αλλά εκφράζει μια ανθρωπιστική και κοινωνικά προσανατολισμένη ηθική. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη βιβλιογραφία για τα κίνητρα συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών (Lieberman, 1996, Μπαγάκης, 2012) και ερμηνεύεται εύστοχα υπό το πρίσμα της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Freire (1970), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και κοινωνικού μετασχηματισμού. Οι συμμετέχοντες δρουν ως «φορείς αλλαγής», μεταφέροντας στο σχολείο το όραμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

### 6.2 Η άτυπη εκπαίδευση ως πεδίο μετασχηματιστικής μάθησης

Το δεύτερο εύρημα αφορά τη συμβολή της άτυπης εκπαίδευσης στην προσωπική και επαγγελ-

ματική ανάπτυξη των θεολόγων εκπαιδευτικών. Οι εμπειρίες τους στο πλαίσιο συλλογικοτήτων λειτούργησαν ως μετασχηματιστικά γεγονότα, που προκάλεσαν επαναπροσδιορισμό αξιών, στάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow *et al*. (2000) προσφέρει ένα γόνιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για αυτή τη διαδικασία: μέσα από στοχασμό και εμπειρική δράση, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν την αυτογνωσία τους και αναθεωρούν τα παιδαγωγικά τους παραδείγματα. Οι αφηγήσεις δείχνουν αλλαγή παραδείγματος στη διδασκαλία, από μια παραδοσιακή, γνωσιοκεντρική προσέγγιση σε μια μαθητοκεντρική και συμμετοχική. Παράλληλα, η θετική εμπειρία από τις κοινωνικές δράσεις ενίσχυσε τη διάθεση των μαθητών/τριών να εμπλακούν ενεργά σε συλλογικά εγχειρήματα, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Κουκουνάρα-Λιάγκη (2019, 2020) για τη Μετασχηματίζουσα Θρησκευτική Εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής αγωγής στο δημοκρατικό σχολείο.

### 6.3 Αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης στο μάθημα των Θρησκευτικών

Το τρίτο εύρημα αναδεικνύει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών και στις κοινωνικοπολιτικές δράσεις των εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη: από τη μία, οι θεολογικές έννοιες λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης για κοινωνική δράση· από την άλλη, οι εμπειρίες από τις δράσεις μετασχηματίζουν το μάθημα, εμπλουτίζοντάς το με νέα εννοιολογικά λεξιλόγια, θέματα και οπτικές. Τα ευρήματα συμφωνούν με μελέτες που αναγνωρίζουν τη θρησκεία ως παράγοντα κοινωνικής κινητοποίησης (Djupe & Grant, 2001, McClerking & McDaniel, 2005), αλλά προχωρούν παραπέρα: δείχνουν ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν κινούνται από θρησκευτικά κίνητρα επηρεάζουν και ανανεώνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με βάση τα κοινωνικά τους ενδιαφέροντα. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται κριτική και διαλογική, προωθώντας την ανεκτικότητα, τον σεβασμό στην ετερότητα και την ενεργό πολιτειότητα. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να υιοθετούν μια νέα θεώρηση της θεολογικής γνώσης, που δεν επικεντρώνεται στη μετάδοση μιας απόλυτης αλήθειας, αλλά στη συνάντηση πολλαπλών φωνών και προοπτικών.

## 7. Κριτική αποτίμηση και περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη ανέδειξε πτυχές της εμπειρίας των θεολόγων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το μικρό και σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ η εγγύτητα των ερευνητών με το πεδίο, αν και συνέβαλε στην εμβάθυνση της ερμηνείας, ενδέχεται να επηρέασε τη διαδικασία ανάλυσης. Επίσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων αποτυπώνουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Αττική), το οποίο μπορεί να διαφέρει από άλλες περιοχές.

## 8. Συνέπειες για την εκπαιδευτική πράξη

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, προωθώντας πολιτικές που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Κοινωνία των Πολιτών. Παράλληλα, προσφέρουν τεκμηριωμένο υπόβαθρο για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργού πολιτειότητας. Τα ευρήματα μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν για τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενισχύοντας τη σύνδεση της διδασκαλίας με την κοινωνική πραγματικότητα και συμβάλλοντας στη συζήτηση για τη φυσιογνωμία και τον ρόλο του μαθήματος στη σύγχρονη δημοκρατική εκπαίδευση.

## 9. Μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το δείγμα, να διερευνήσουν συγκριτικά άλλες ειδικότητες ή να εστιάσουν στη μακροχρόνια επίδραση της κοινωνικής συμμετοχής στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Η περαιτέρω μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικοπολιτικές δράσεις των εκπαιδευτικών μετασχηματίζουν τη σχολική κουλτούρα θα εμπλουτίσει τη συζήτηση για την κοινωνική αποστολή της εκπαίδευσης γενικά και του μαθήματος των Θρησκευτικών ειδικότερα.

## Βιβλιογραφία


Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Σ. (2006). Η θρησκευτική αγωγή στα όρια της δημόσιας λογικής, *Νέα Εστία* 159, 993-1002.

Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Σ. (2012). Το μάθημα των Θρησκευτικών και η έμφυλη στάση μας απέναντι στην Παράδοση και στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις. Στο Σ. Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Π. Βουτσινά, Μ. Κοτζάμπαση, Μ. Νικηφορίδης & Ρ. Ποθητάκη (Επιμ.), *Να κοιτάς με άλλα μάτια, να βλέπεις διαφορετικά: Έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*, Επιστημονική Ημερίδα, Σχολή Μωραΐτη, Ψυχικό, 7 Σεπτεμβρίου, 2010 (σελ. 139-150). Σχολή Μωραΐτη.

Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (χ.χ.) *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2025, από https://tinyurl.com/2ybu69ux

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021 Φεβρουάριος) *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων, Ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης των θεματικών αξόνων*. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2025, από https://www2.iep.edu.gr/images/axiologisi/ergaleia/%CE%95%CE%BD%CE%B4%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%B1%CE%BE%CF%8C%CE%BD%CF%89%CE%BD_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%BF_%CE%94_%CE%93_%CE%9B.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2024 Σεπτέμβριος). *Συλλογικός Προγραμματισμός Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας: Οδηγός Εφαρμογής*. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2025, από https://www2.iep.edu.gr/images/axiologisi/odigos/2024-12-03_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3._Sep._2024.pdf

Καραμούζης, Π., Αθανασιάδης, Η. (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα: Η Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο*. Κριτική.

Καραμούζης, Πολύκαρπος. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Επίκεντρο.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά Χρειάζεται η Εκπαίδευση Σήμερα; Μια πολυδιάστατη Έρευνα σε Ελληνικό Περιβάλλον*. Gutenberg.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2020). Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, *3*(1), 67-109. http://doi.org/10.30457/031120205

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2021). Εκπαίδευση στη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη μέσω των Θρησκευτικών/Democratic Citizenship Education through Religious Education. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, *4*(1), 9-14. https://doi.org/10.30457/040120211

Λιοναράκης, Α. (2013). Κοινωνία των πολιτών και άτυπη μάθηση: δύο διαμορφωτές του πολιτικού γίγνεσθαι και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και νοήματα* (σελ. 163 – 175), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Διάδραση.

Μπαγάκης, Γ. (2012). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου (ΠΣΘΓ) (2023) Απόφ. Αρ. 8766/Δ2 ΦΕΚ 30-1-2023 τεύχος 2ο , αρ. Φύλλου 416. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2025 από το

https://ia37rg02wpsa01.blob.core.windows.net/fek/02/2023/20230200416.pdf

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2024). *Ποιοτική Έρευνα και Ερμηνευτική Θεωρία. Συμβολή στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ηρόδοτος.

Djupe, P. A., & Grant, T. (2001). Religious institutions and political participation in America. *Journal for the Scientific Study of Religion, 40*(2), 303-314. https://doi.org/10.1111/0021-8294.00057

Driskell, R., Embry, E. & Lyon L. (2008). Faith and Politics: The Influence of Religious Beliefs on Political Participation. *Social Science Quarterly, 89*(2), 294-314. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00533.x

Greenburg, A. (2000). The church and the revitalization of politics and community. *Political Science Quarterly, 115*(3), 377-394. https://doi.org/10.2307/2658124

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum International Publishing Group.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press.

Harris, F. C. (1994). Something within: Religion as a mobilizer of African American political activism. *The Journal of Politics, 56*(1), 42-68. https://doi.org/10.2307/2132345

Journell, W. (2013). What preservice social studies teachers (don't) know about politics and current events and why it matters. *Theory and Research in Social Education, 41*(3), 316-351. https://doi.org/10.1080/00933104.2013.812050

Knowles, R. T. (2017). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory & Research in Social Education*, *46*(1), 68–109. https://doi.org/10. 1080/00933104.2017.1356776

Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, *13*(1), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1

Koukounaras-Liagkis, M. (2019). Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece. *British Journal of Religious Education, 42*(2), 152-166. https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1653262

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In Mc Laughling, M. W. & Oberman, I. (Eds), *Teacher Learning: New policies, New Practices*, (pp. 185-200). Teachers College Press.

McClerking, H. K., & McDaniel, E. L. (2005). Belonging and doing: Political churches and black political participation. *Political Psychology, 26*(5), 721-733. http://www.jstor.org/stable/3792309

Mezirow, J. & Associates. (2000). *Learning As Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass Inc Pub.

Noon, E. J. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 6*(1), 75-83. https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304

Reichert, F., Torney-Purta, J., & Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory & Research in Social Education*, *48*(4), 552–582. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764

Smith, J.A., Flower, P & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research.* Sage.

Widjaja, E. (2010). *Motivation Behind Volunteerism*. CMC Senior Theses. Paper 4. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2025 από http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/4

# Από τη θεωρία στην πράξη: Χαρτογραφώντας τη δημοκρατική εκπαίδευση μέσα από τις φωνές των εκπαιδευτικών

**Θωμαή Κόγια,**
*Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, thomikogia@gmail.com*
**Σουλτάνα Βαρελτζίδου,**
*Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, taninav@gmail.com*

## Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τους κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της στη σχολική πράξη. Η έρευνα υιοθέτησε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 71 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με μη παραμετρικές στατιστικές τεχνικές (Shapiro-Wilk, $p < 0.001$) μέσω του λογισμικού Jamovi. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλό επίπεδο γνωσιακής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα δημοκρατικών πρακτικών ($M = 3.48$, $SD = 1.17$) και θετική αντίληψη επάρκειας για την εφαρμογή τους ($M = 3.52$, $SD = 1.04$). Η επιμόρφωση αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης ($M = 3.44$, $SD = 1.26$). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες αποτιμούν θετικά τη συμβολή των δημοκρατικών μεθόδων στη μαθησιακή εμπειρία ($M = 4.20$, $SD = 0.95$) και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ($M = 4.35$, $SD = 0.812$). Ωστόσο, εντοπίζονται δομικά εμπόδια, κυρίως η έλλειψη χρόνου ($M = 2.31$, $SD = 1.09$) και πόρων ($M = 2.11$, $SD = 1.15$). Η ανάλυση ανέδειξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ δημοκρατικών πρακτικών και μαθητικής εμπλοκής (Spearman's rho = 0.740, $p < 0.001$), καθώς και διαφοροποιήσεις μεταξύ βαθμίδων ($\chi^2 = 9.01$, $df = 3$, $p = 0.029$). Τα ευρήματα τεκμηριώνουν την ανάγκη θεσμικής ενίσχυσης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης για την υπέρβαση κοινωνικο-οργανωτικών εμποδίων στην υλοποίηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί παράγοντες, μαθητική εμπλοκή, επιμόρφωση, εκπαιδευτική πολιτική.*

## 1. Εισαγωγή

Η έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνιολογικό πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας, συμμετοχής και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σε μια εποχή αυξανόμενων κοινωνικών ανισοτήτων και κρίσης δημοκρατικών θεσμών, το σχολείο αναδεικνύεται σε θεμελιώδη χώρο διαμόρφωσης του πολιτικού υποκειμένου. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε διαδικασίες τυπικής συμμετοχής, αλλά εκτείνεται σε μορφές καθημερινής πρακτικής που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, την αμοιβαιότητα στις σχέσεις και τη συλλογική διαπραγμάτευση της γνώσης (Almeida, 2024, Barton et al., 2024).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστική σημασία, καθώς οι ίδιοι λειτουργούν ως βασικοί διαμεσολαβητές μεταξύ θεσμικών στόχων και σχολικής πράξης (Ata, 2019). Ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν, ενστερνίζονται ή απορρίπτουν τις αξίες της δημοκρατίας (Barton et al., 2024), καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη μορφή της κοινωνικοποίησης που παρέχεται στους μαθητές. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών, στους τρόπους εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών στην καθημερινή διδακτική πράξη και στους παράγοντες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν την υλοποίησή τους.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

#### 1.1.1 Η δημοκρατική εκπαίδευση ως κοινωνικοπαιδαγωγικό ιδεώδες

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική συγκρότηση της κοινωνίας. Το δημοκρατικό πρόταγμα της αγωγής υπερβαίνει τη διδασκαλία των αρχών της δημοκρατίας, συγκροτώντας μια ολιστική παιδαγωγική που εστιάζει στην καλλιέργεια αξιών όπως η συμμετοχή, η αυτονομία, η κοινωνική δικαιοσύνη και η κριτική σκέψη (Omodan et al., 2025). Στοχεύει στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών με αίσθηση του ανήκειν και προσωπικής αποτελεσματικότητας (Sapkota & Niure, 2024), προάγοντας τη φωνή των μαθητών, τη συμμετοχική διακυβέρνηση και τη χάραξη συμπεριληπτικών πολιτικών ως εργαλεία για την άμβλυνση των ανισοτήτων (Korth, 2024). Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στην κριτική θεωρία, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Adorno, ο οποίος υπογράμμισε τη σημασία της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης και στην πρόληψη του αυταρχισμού (Sünker, 2007).

#### 1.1.2 Θεωρητικές ρίζες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Οι παιδαγωγικές θεωρήσεις των John Dewey και Paulo Freire αποτελούν δύο συμπληρωματικούς πυλώνες της δημοκρατικής παιδαγωγικής. Παρά τις διαφορετικές τους αφετηρίες, συγκλίνουν στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως διαδικασίας κοινωνικού μετασχηματισμού. Ο Dewey αντιλαμβάνεται τη δημοκρατία ως «τρόπο ζωής», δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση, την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση ως θεμέλια της εκπαίδευσης (Garrison et al., 2012, Fabre, 2024). Η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως προετοιμασία για την ενεργό πολιτειότητα μέσω της συμμετοχής και της εμπειρίας.

Αντίστοιχα, ο Freire ανέπτυξε μια παιδαγωγική της απελευθέρωσης, προσανατολισμένη στον διάλογο και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έννοια της «συνειδητοποίησης» (conscientization) αναφέρεται στην κατανόηση των κοινωνικών δομών και στη δυνατότητα συλλογικής δράσης για τον μετασχηματισμό τους (Kester & Booth, 2010, Muraro, 2012).

Παρά τις θεωρητικές τους διαφοροποιήσεις, οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στην ανάγκη υπέρβασης της παθητικής μετάδοσης γνώσεων προς μια κριτική και συμμετοχική εκπαίδευση

(Glassman & Patton, 2014). Ο συνδυασμός του πραγματισμού του Dewey και της κριτικής παιδαγωγικής του Freire συγκροτεί ένα ενιαίο πλαίσιο απελευθερωτικής και ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης (Shyman, 2011).

### 1.1.3 Εφαρμογή και προκλήσεις στη σχολική πράξη

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφράσουν τις δημοκρατικές αρχές σε παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η συνεργατική λήψη αποφάσεων, οι συμμετοχικές συζητήσεις και οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (Berliana et al., 2024, Dockan, 2024). Παράλληλα, βιωματικές προσεγγίσεις, όπως προσομοιώσεις δημοκρατικών διαδικασιών και έργα κοινωνικής υπηρεσίας, συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας (Zahra & Nabila, 2024).

Μολαταύτα, η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών συναντά θεσμικά και πολιτισμικά εμπόδια. Η πίεση των αναλυτικών προγραμμάτων, η έλλειψη χρόνου και πόρων, καθώς και η επικράτηση παραδοσιακών διδακτικών προτύπων περιορίζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών (Omodan et al., 2025). Επιπλέον, η ετερογένεια στις στάσεις και την ετοιμότητα των μαθητών αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής ενίσχυσης των δεξιοτήτων δημοκρατικής συμμετοχής (Mennes et al., 2023).

### 1.1.4 Η ελληνική πραγματικότητα

Η εξέλιξη των δημοκρατικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα έχει βαθιές ρίζες στην αρχαιοελληνική παράδοση, όπου η παιδεία συνδεόταν με τη διαμόρφωση του πολίτη και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Στη σύγχρονη εποχή, η κριτική παιδαγωγική έχει επηρεάσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, προωθώντας τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Noula & Govaris, 2018). Παρά τη θεσμική αναγνώριση των δημοκρατικών αρχών, η εφαρμογή τους παραμένει αντιφατική. Η έμφαση στις εξετάσεις και η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους συχνά περιορίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών (Noula, 2018, Bestias & Balias, 2020). Ωστόσο, εγχειρήματα εκπαιδευτικών κοινοτήτων καταδεικνύουν τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως πεδίο δημοκρατικού μετασχηματισμού (Kioupkiolis, 2023).

### 1.1.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και προοπτικές

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της δημοκρατικής παιδαγωγικής. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και κοινωνικής υπευθυνότητας, ωστόσο η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης δυσχεραίνει την πρακτική εφαρμογή της (Alvarez-Hevia et al., 2023· Moreno-Medina et al., 2024). Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και για ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα που ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη συμμετοχή αναδεικνύεται ως κεντρική προϋπόθεση για την ενίσχυση της δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας (Hennessy et al., 2021· Stitzlein, 2022).

Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανιχνεύσει τη διάσταση ανάμεσα στη ρητορική και την πράξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις θεσμικές και ιδεολογικές αντιφάσεις που καθορίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Στόχος δεν είναι η μονομερής κριτική, αλλά η χαρτογράφηση των εμποδίων και των δυνατοτήτων που προκύπτουν όταν η δημοκρατία επιχειρεί να εφαρμοστεί στο εσωτερικό του σχολείου.

## 2. Ερευνητικά Ερωτήματα και Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση, εστιάζοντας τόσο στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν και εφαρμόζουν τις δημοκρατικές αρχές στη διδακτική πράξη, όσο και στα εμπόδια που επηρεάζουν την υλοποίησή τους. Σκοπός της είναι να αναδείξει τον βαθμό ενσωμάτωσης των δημοκρατικών αξιών στη σχολική καθημερινότητα και να καταγράψει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αυτή.

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις δημοκρατικές πρακτικές στη διδασκαλία και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή τους;

Υποερωτήματα:

Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δημοκρατικές πρακτικές στην εκπαίδευση;

Σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δημοκρατικές πρακτικές στη διδακτική τους μεθοδολογία;

Πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επίδραση των δημοκρατικών πρακτικών στη μαθησιακή εμπειρία και την ανάπτυξη των μαθητών;

Ποιοι είναι οι κύριοι περιοριστικοί παράγοντες (π.χ. έλλειψη χρόνου, πόρων, αντίσταση μαθητών) που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των δημοκρατικών πρακτικών;

Πόσο ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για περαιτέρω επιμόρφωση στις δημοκρατικές πρακτικές και πώς εκτιμούν ότι αυτή μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή τους;

## 3. Μεθοδολογία

Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποσοτική προσέγγιση, καθώς αυτή επιτρέπει τη συστηματική ανάλυση στάσεων και αντιλήψεων, παρέχοντας τη δυνατότητα διερεύνησης συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών και εξαγωγής γενικεύσιμων τάσεων (Creswell, 2014, Cohen, Manion & Morrison, 2018). Σε κοινωνιολογικό επίπεδο, η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας εδράζεται στην ανάγκη αποτύπωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας ως μορφής κοινωνικής αναπαράστασης, δηλαδή ως συλλογικά διαμορφωμένης αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που επιτελούν στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης (Moscovici, 1984· Κυριαζή, 2011).

### 3.1 Περίγραμμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε βάσει της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας για τη δημοκρατική εκπαίδευση (Marzouk, 2023). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης) καθώς και κλίμακες μέτρησης αντιλήψεων και πρακτικών σχετικά με τη δημοκρατική διδασκαλία. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Πριν από τη χορήγηση στο κύριο δείγμα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με σκοπό την αποτίμηση της σαφήνειας και καταλληλότητας των ερωτήσεων. Οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν ουσιαστικές δυσκολίες κατανόησης· ωστόσο, βάσει των σχολίων τους έγιναν μικρές γλωσσικές προσαρμογές για την αποφυγή πιθανών ασαφειών.

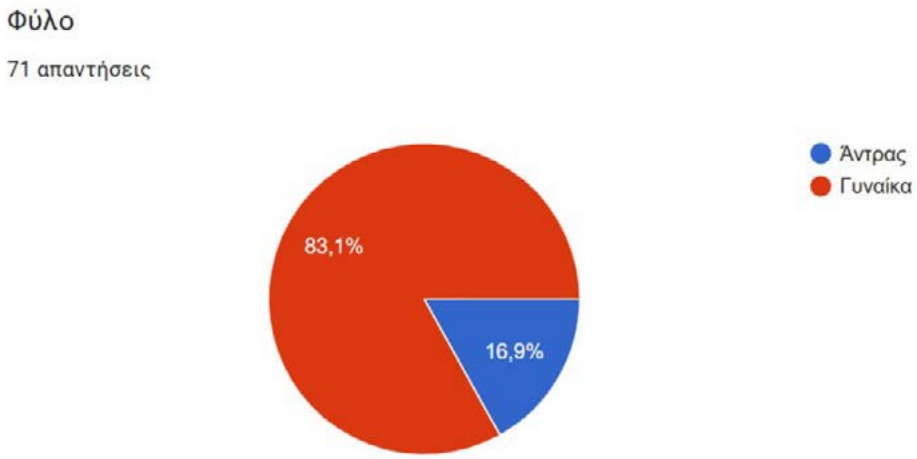
Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2024, διαδικτυακά και ανώνυμα μέσω Google Forms, με χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης δύο εβδομάδων. Το ερωτη-

ματολόγιο διανεμήθηκε είτε μέσω διευθυντών σχολικών μονάδων που προώθησαν τον σύνδεσμο στους εκπαιδευτικούς, είτε μέσω απευθείας αποστολής σε άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και τη δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μη παραμετρικές στατιστικές τεχνικές, καθώς δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις κανονικότητας (έλεγχος Shapiro–Wilk, $p < 0{,}001$). Χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Spearman και Kruskal–Wallis, οι οποίοι κρίνονται κατάλληλοι για την αποτύπωση στάσεων και συσχετίσεων σε μικρότερα και ετερογενή δείγματα εκπαιδευτικών (Μπατσίδης κ.ά., 2023).

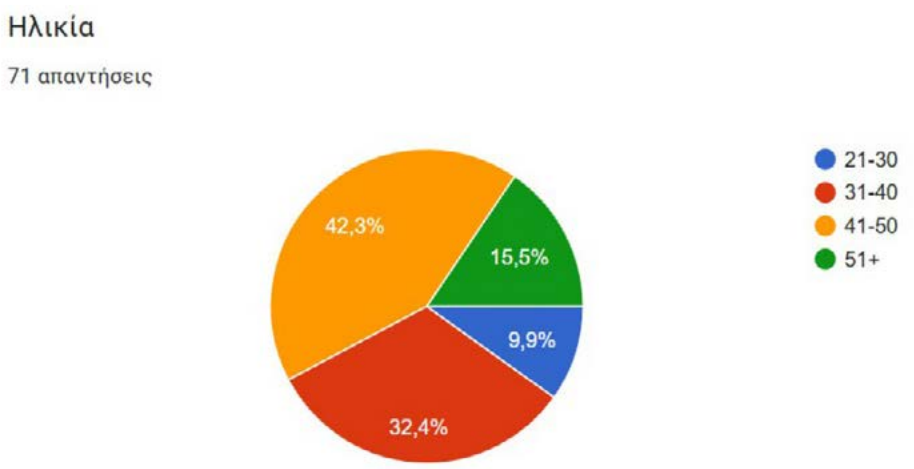
## 3.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 71 εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προερχόμενοι από τις περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Από το συνολικό δείγμα, 59 ήταν γυναίκες και 12 άνδρες. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, γεγονός που αντανακλά τη γενική εικόνα του κλάδου της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.




**Εικόνα 1.** Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ανά φύλο (πηγή: Google Forms)

Ως προς την ηλικία, 7 άτομα ανήκαν στην κατηγορία 20–30 ετών, 23 στην κατηγορία 31–40, 30 στην κατηγορία 41–50 και 11 άνω των 51 ετών. Η Εικόνα 2 παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα, με την πλειονότητα να ανήκει στην κατηγορία των 36–45 ετών.



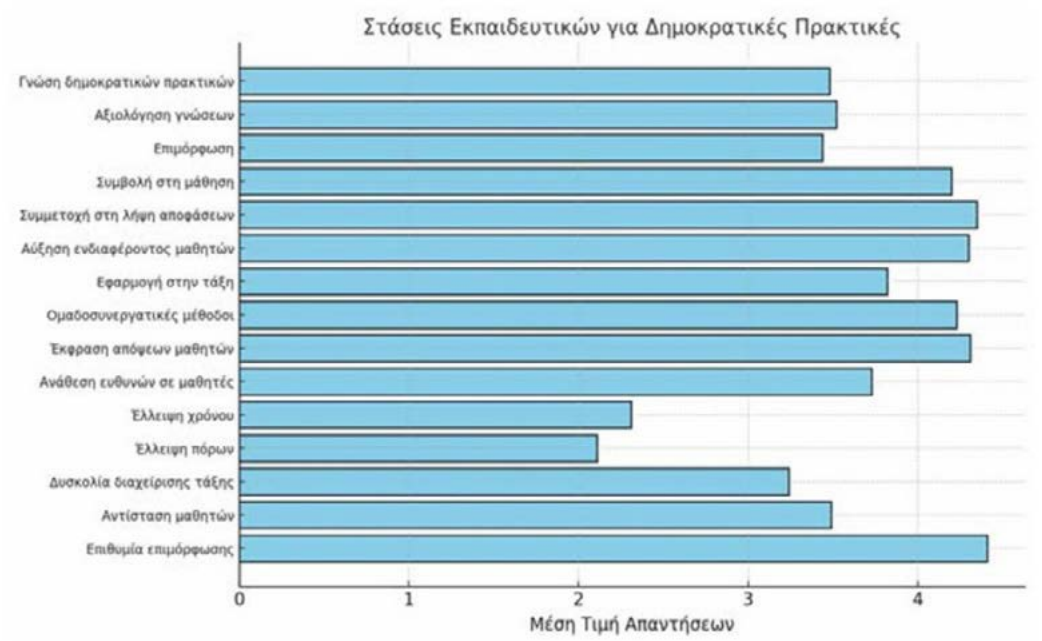

**Εικόνα 2.** Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή κατηγορία (πηγή: Google Forms)

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, 15 εκπαιδευτικοί είχαν 0–5 έτη υπηρεσίας, 15 είχαν 6–10, 18 είχαν 11–15 και 23 περισσότερα από 16 έτη. Ως προς τη βαθμίδα, συμμετείχαν 25 νηπιαγωγοί, 28 δάσκαλοι, 8 καθηγητές γυμνασίου και 10 καθηγητές λυκείου. Το δείγμα θεωρείται επαρκές για την εξαγωγή τάσεων και ενδεικτικών στατιστικών συμπερασμάτων εντός του ευρύτερου εκπαιδευτικού πεδίου, καθώς σε ποσοτικές εκπαιδευτικές έρευνες, δείγματα άνω των 30 συμμετεχόντων κρίνονται ικανοποιητικά για την ανίχνευση βασικών συσχετίσεων και προτύπων (Cohen, Manion & Morrison, 2018, Creswell, 2014, Tabachnick & Fidell, 2019).

## 4. Αποτελέσματα και συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ένα σύνολο ευρημάτων που σκιαγραφούν με σαφήνεια τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από τη δημοκρατική εκπαίδευση, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Συνολικά, οι συμμετέχοντες εμφανίζουν θετική στάση και υψηλό βαθμό θεωρητικής κατανόησης του δημοκρατικού παραδείγματος στη διδασκαλία, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον μέσο όρο γνώσεων σχετικά με τις δημοκρατικές πρακτικές (M = 3.48, SD = 1.17).

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 3, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλές μέσες τιμές στις μεταβλητές που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργατική μάθηση, ενώ χαμηλότερες τιμές εντοπίζονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες διαχείρισης της τάξης.




**Εικόνα 3.** Στάσεις εκπαιδευτικών για δημοκρατικές πρακτικές στη διδασκαλία (πηγή: Επεξεργασία δεδομένων στο Jamovi)

Η αυτοαντίληψη επάρκειας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών παρουσιάζει ανάλογη τιμή (M = 3.52, SD = 1.04), στοιχείο που υποδηλώνει μια συνειδητοποιημένη, αλλά όχι απόλυτα εμπεδωμένη, επάρκεια παιδαγωγικής ετοιμότητας. Επιπλέον, η θετική αξιολόγηση της συμβολής επιμορφωτικών δράσεων (M = 3.44, SD = 1.26) φανερώνει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας στην κατανόηση και υλοποίηση δημοκρατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Ως προς την εφαρμογή των πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ουσιαστική αποδοχή των δημοκρατικών αρχών στη διδακτική πράξη. Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλές τιμές στις μεταβλητές που αφορούν την επίδραση των πρακτικών στη μαθησιακή εμπειρία (M = 4.20, SD = 0.95) και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (M = 4.35, SD = 0.81). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την άποψη ότι η δημοκρατική διδασκαλία δεν περιορίζεται στη διαχείριση της τάξης, αλλά συνιστά έναν μηχανισμό κοινωνικής ενδυνάμωσης, μέσα από τον οποίο οι μαθητές αποκτούν κριτική συνείδηση, αίσθημα ευθύνης και συμμετοχικότητας. Ωστόσο, ταυτόχρονα, αναδεικνύονται και σημαντικά εμπόδια. Η έλλειψη χρόνου (M = 2.31, SD = 1.09) και πόρων (M = 2.11, SD = 1.15) εμφανίζονται ως κυριότεροι περιοριστικοί παράγοντες, επιβεβαιώνοντας τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρητική αποδοχή των δημοκρατικών αρχών και στις πρακτικές συνθήκες υλοποίησής τους στο σχολείο.

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δημοκρατικών πρακτικών και της εμπλοκής των μαθητών (Spearman's rho = 0.740, $p < 0.001$), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η αυξημένη χρήση δημοκρατικών μεθόδων συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι

δημοκρατικές μορφές διδασκαλίας λειτουργούν πολλαπλασιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στην Εικόνα 4. Ο έλεγχος Kruskal–Wallis αποκάλυψε, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($x^2$ = 9.01, df = 3, p = 0.029) μεταξύ βαθμίδων εκπαίδευσης, κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου (W = -3.942, p = 0.027), υποδεικνύοντας διαφοροποιημένες αντιλήψεις ως προς την ένταση και τη συχνότητα εφαρμογής των δημοκρατικών πρακτικών. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με το διαφορετικό βαθμό αυτονομίας που χαρακτηρίζει τις σχολικές βαθμίδες και τις εκάστοτε παιδαγωγικές απαιτήσεις. Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων ($x^2$ = 2.23, p = 0.526), γεγονός που καταδεικνύει μια γενικευμένη αποδοχή τους ως αποτελεσματικού εργαλείου συνεργατικής μάθησης ανεξαρτήτως βαθμίδας.

**One-Way ANOVA (Non-parametric)**

Kruskal-Wallis

| | $\chi^2$ | df | p | $\varepsilon^2$ |
|---|---|---|---|---|
| Η εφαρμογή δημοκρατικών πρακτικών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα | 9.01 | 3 | 0.029 | 0.129 |

**Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons**

Pairwise comparisons - Η εφαρμογή δημοκρατικών πρακτικών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα

| | | W | p |
|---|---|---|---|
| Γυμνάσιο | Δημοτικό | −1.936 | 0.519 |
| Γυμνάσιο | Λύκειο | −3.942 | 0.027 |
| Γυμνάσιο | Νηπιαγωγείο | −1.757 | 0.600 |
| Δημοτικό | Λύκειο | −3.083 | 0.129 |
| Δημοτικό | Νηπιαγωγείο | 0.223 | 0.999 |
| Λύκειο | Νηπιαγωγείο | 3.209 | 0.105 |

**Εικόνα 4.** Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal–Wallis για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ενδιαφέροντος μαθητών (πηγή: Jamovi)

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων επιτρέπει μια κοινωνιολογική ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δημοκρατική εκπαίδευση ως ζητούμενο πολιτισμικό και παιδαγωγικό κεφάλαιο, το οποίο όμως προσκρούει σε δομικές και οργανωτικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι περιορισμοί σε χρόνο, πόρους και θεσμική υποστήριξη υπονομεύουν την πραγμάτωση ενός συμμετοχικού και κριτικού μοντέλου μάθησης, μεταθέτοντας το βάρος της υλοποίησης στην ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, το υψηλό επίπεδο γνωστικής και αξιακής αποδοχής των δημοκρατικών πρακτικών καταδεικνύει τη δυναμική ενός επαγγελματικού πεδίου που επιδιώκει την υπέρβαση της τυποποιημένης διδακτικής ρουτίνας προς ένα περισσότερο συμπεριληπτικό, διαλογικό και κοινωνικά προσανατολισμένο σχολείο.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τρεις βασικούς άξονες: την

ύπαρξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημοκρατική εκπαίδευση, την αναγκαιότητα ενίσχυσης της επιμόρφωσης και την ανάγκη αναβάθμισης των υλικών και θεσμικών υποδομών για τη στήριξή της. Παρά τους περιορισμούς του δείγματος και τη χρήση αυτοαναφερόμενων δεδομένων, τα ευρήματα συμβάλλουν ουσιαστικά στη συζήτηση για τον ρόλο του σχολείου ως πεδίου κοινωνικής ένταξης και δημοκρατικής συνδιαμόρφωσης. Η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα θα μπορούσε να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών μηχανισμών που καθορίζουν τη δημοκρατική κουλτούρα στην εκπαιδευτική πράξη.

## 5. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η παρούσα έρευνα, αν και ανέδειξε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Καταρχάς, η αποκλειστική χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας περιορίζει την εμβάθυνση στις προσωπικές εμπειρίες και τις υποκειμενικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύονται πλήρως οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να ενσωματώνει την οπτική των μαθητών, γεγονός που περιορίζει την κατανόηση της πραγματικής επίδρασης των δημοκρατικών πρακτικών στη μαθησιακή εμπειρία και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, η δειγματοληψία περιορίζεται γεωγραφικά και χρονικά, γεγονός που δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών. Τέλος, δεν εξετάστηκαν διεξοδικά άλλοι παράγοντες, όπως το σχολικό περιβάλλον, η υποστήριξη από τη διοίκηση και οι υλικοτεχνικοί πόροι, που μπορεί να επηρεάζουν την εφαρμογή της δημοκρατικής παιδαγωγικής.

Για την υπέρβαση αυτών των περιορισμών, προτείνεται η μελλοντική έρευνα να υιοθετήσει μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικές τεχνικές όπως συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης, να ενσωματώσει τη φωνή των μαθητών και να διερευνήσει συστηματικά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να υποστηριχθεί η αποτελεσματική εφαρμογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πράξη.

## Βιβλιογραφία

Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Μπατσίδης, Α., Παπασταμούλης, Π., Πετρόπουλος, Κ., &Ρακιτζής, Α. (2023). *Υλοποίηση μη παραμετρικών στατιστικών τεχνικών στο SPSS και στην R* [Κεφάλαιο]. Στο Μπατσίδης, Α., Παπασταμούλης, Π., Πετρόπουλος, Κ., & Ρακιτζής, Α. 2022. *Μη Παραμετρική Στατιστική* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-102

Alvarez-Hevia, D. M., Hidalgo, N. J., & Cerrillo, R. (2023). Beyond liberal discourse: Teachers' conceptions of democracy and education in England and Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. https://doi.org/10.1177/17461979231162066

Almeida, K. S. (2024). EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE. *ARACÊ*, *6*(2), 2936-2954. https://doi.org/10.56238/arev6n2-149

Ata, A. (2019). *Fostering Students' Civic Skills: Education for Sustainable Democracy*. *16*(1), 74–91. https://doi.org/10.20429/ger.2019.160107

Barton, G., Riddle, S., & Lowien, N. (2024). The last bastion of democracy: teachers' perceptions of the democratic potential of English curriculum. *English Teaching-Practice and Critique*. https://doi.org/10.1108/ETPC-08-2024-0127

Bestias, G., & Balias, S. (2020). *Respect for diversity in Greek schools and the role of democratic educational leadership: a survey of secondary school teachers*. https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V15I1.16107

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Dockan, D. (2024). Democratic Practices in the Elementary Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/21627223.242.03

Fabre, M. (2024). John Dewey : la démocratie comme forme de vie et ses implications éducatives. *Éducation et Socialisation*. https://doi.org/10.4000/12yxg

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Times*.

Glassman, M., & Patton, R. (2014). Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire, and Dewey. *Educational Philosophy and Theory*. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.828582

Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting practitioner-led inquiry into classroom dialogue with a research-informed professional learning resource: A design-based approach. *Review of Education, 9*(3). https://doi.org/10.1002/rev3.3269

Kester, K., & Booth, A. (2010). Education, Peace and Freire: A dialogue. *Development*. https://doi.org/10.1057/DEV.2010.86

Kioupkiolis, A. (2023). Common education in schools. Gauging potentials for democratic transformation: a case study from Greece. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1209816

Korth, C. E. (2024). Democratic Schooling Practices. *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership Book Series*. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0867-8.ch011

Marzouk, F. G. A. H. (2023). Perspective Chapter: Pedagogical Approaches and Institutional Policy for Democratic Practices in Education. In *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*. IntechOpen. https://doi.org/ 10.5772/intecopen.113093

Mennes, H. I., Munniksma, A., Dijkstra, A. B., et al. (2023). Inequalities in democratic outcomes among young citizens: The role of access to and participation in democratic activities in school in 15 countries. *Acta Politica, 58*(4), 895–917. https://doi.org/10.1057/s41269-022-00276-1

Moreno-Medina, I., Martínez-Garrido, C., & Allen, R. (2024). Teachers' conceptions of democracy in education in schools in challenging and favorable contexts. *International Journal of New Education*. https://doi.org/10.24310/ijne.14.2024.20507

Moscovici, S. (1984). *The Phenomenon of Social Representations.* In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social Representations (pp. 3–69). Cambridge University Press.

Mousena, E. (2023). Democratic Pedagogy and Inclusive Education in Greece. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*. https://doi.org/10.20431/2349-0381.1004004

Muraro, D. N. (2012). *Democracia como forma de vida: relações entre as idéias de john dewey e paulo freire*.

Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. *Educação & Realidade*. https://doi.org/10.1590/2175-623674799

Noula, I., & Govaris, C. (2018). Neoliberalism and Pedagogical Practices of Alienation: A Case Study Research on the Integrated Curriculum in Greek Primary Education. *British Journal of Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1314446

Omodan, T. C., Tsotetsi, C. T., & Makhasane, S. D. (2025). Implementation of democratic classroom management at a university: Practices and perceptions. *Interdisciplinary Journal of Education Research*. https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.1.02

Pechtelidis, Y., Chronaki, A., & Tselepi, N. (2024). *Democratic Nowtopias from the Educational Commonsverse in Greece*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_10

Sapkota, M., & Niure, D. P. (2024). Promoting Inclusion through Democratic Education: Strategies and Implications. *ILAM*, *20*(1), 109–118. https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67313

Shyman, E. (2011). A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*. https://doi.org/10.1111/J.1469-5812.2009.00625.X

Stitzlein, S.M. Divisive Concepts in Classrooms: A Call to Inquiry. *Stud Philos Educ* 41, 595–612 (2022). https://doi.org/10.1007/s11217-022-09842-8

Sünker, H. (2007). Democratic Education: Educating for Democracy. *Transnational Curriculum Inquiry*. https://doi.org/10.14288/TCI.V3I2.26

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.

Zahra, F. A., & Nabila, D. (2024). *Pendidikan Demokrasi Sebagai Alat Penguat Kebhinekaan Dan Toleransi Di Sekolah*. https://doi.org/10.61722/jipm.v2i4.259

# Κοινωνική ενδυνάμωση σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον μέσω της Παιδαγωγικής Φρενέ: Η Συνέλευση τάξης και σχολείου ως παράδειγμα αυτοδιαχείρισης και ενεργούς πολιτειότητας στην Α΄ Δημοτικού

**Παναγιώτα Κοκμοτού,**
*132ο Δ.Σ. Αθηνών (Σχολικό Συγκρότημα Γκράβας), nayakok@hotmail.gr*

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αφορά μια συμμετοχική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο πολυπολιτισμικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας στα πλαίσια της εφαρμογής της Παιδαγωγικής Φρενέ. Συγκεκριμένα, άντλησε δεδομένα από τα πλαίσια της συμμετοχής των παιδιών στη Συνέλευση του σχολείου (παιδιά και εκπαιδευτικοί) με κεντρικό ερευνητικό ερώτημα το πώς η συμμετοχή των παιδιών της Α' Δημοτικού σε αυτή τη συλλογική διαδικασία επηρέασε τα ίδια ως προς τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη συμμετοχικότητά τους σε ζητήματα που τα αφορούν άμεσα αλλά και της ενίσχυσης της εικόνας του εαυτού. Καταλήγει στις δυνατότητες που προσφέρει η συμμετοχικότητα των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και αναδεικνύει όρια και περιορισμούς των εφαρμογών αυτών.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Παιδαγωγική Φρενέ, συνέλευση, ενεργός πολιτειότητα, συμμετοχικότητα των παιδιών.*

## 1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας γίνεται ολοένα πιο σύνθετος και εμφανής αναδεικνύοντας έντονα την ανάγκη για νέες κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις που θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα διαφορετικά πληθυσμιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες που προκύπτουν.

Σε αυτή την κοινωνική συνθήκη οφείλει να ανταποκριθεί και η εκπαιδευτική κοινότητα αναπροσαρμόζοντας τα σχολεία, τα οποία αποτελούν τον μικρόκοσμο της κοινωνίας, στις ανάγκες όλων των παιδιών. *«Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21ο αιώνα πρέπει να τους εκπαιδεύσουν ώστε να μπορούν να είναι πολίτες του κόσμου. Η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου απ' ό, τι σε μια τάξη όπου αυτή είτε καταπιέζεται είτε αγνοείται»* (Cummins, 2005, σ.279).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η προσέγγιση της παιδαγωγικής Φρενέ, ειδικότερα μέσω της τεχνικής του Συμβουλίου ή αλλιώς Συνέλευσης, καλλιεργεί ένα κλίμα μεταστροφής των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και αφετηρίες αναδιαμορφώνοντας, έτσι, το σχολικό κλίμα και ενδυναμώνοντας όλα τα παιδιά βάζοντάς τα στο επίκεντρο της εκφοράς γνώμης και της λήψης αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν.

## 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 2.1 Η Παιδαγωγική Φρενέ

Το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει την παρούσα εργασία είναι οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία της παιδαγωγικής του Σελεστέν Φρενέ (1896-1966) υπό το πρίσμα του πώς ο ίδιος αντιλαμβανόταν την εκπαίδευση ως έναν από τους βασικότερους τρόπους για την κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση (Freinet, 1969, 1990) .

Το παιδαγωγικό του όραμα ήταν ένα Νέο Λαϊκό Σχολείο το οποίο θα συντελούσε στην εκπαιδευτική και πολιτική μεταμόρφωση της κοινωνίας (LeGal, 2003). Πίστευε ότι μια γενικευμένη δημοκρατική παιδαγωγική, που θα εφαρμοζόταν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, θα κατάφερνε να διαμορφώσει μια γενιά ανθρώπων που θα αναδιαμόρφωνε με τη σειρά της την κοινωνία δημιουργώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης με μικρότερες κοινωνικές αδικίες. Έτσι, το παιδαγωγικό του όραμα αποκτά έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα και γίνεται πολιτικό (Muñoz & Meleán, 2008). Η παιδαγωγική του, η οποία μέσα από την πράξη προσλαμβάνει πολιτικές προεκτάσεις για το κοινωνικό πεδίο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνιο-κεντρική προσέγγιση εφόσον στοχεύει στην αναδόμηση της κοινωνίας (Καρακατσάνη & Νικολοπούλου, 2015).

Όσον αφορά τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο σκοπός του ήταν, όχι η δημιουργία μίας παιδαγωγικής θεωρίας ή ενός δόγματος, αλλά η ανακάλυψη πρακτικών και η εφαρμογή τους σε ένα σχολείο που θα συγκέντρωνε τα παιδιά των λαϊκών τάξεων. Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε στο «πνεύμα» ή παιδαγωγική Φρενέ, έμμεσα αναφερόμαστε στην ύπαρξη ορισμένων θεμελιακών αρχών που ορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου νοηματοδοτούνται οι τεχνικές της τάξης (Καρακατσάνη & Νικολοπούλου, 2015). Αυτές οι βασικές θεμελιακές αρχές είναι:

- η συνεργασία και πολιτειότητα
- η κοινοτική –συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής
- η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία

- η «φυσική» μέθοδος μάθησης με επίκεντρο το ενδιαφέρον
- η έρευνα- πειραματικός ψηλαφισμός-παιδαγωγική της εργασίας
- η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία (Λάχλου, 2017).

Οι αρχές αυτές εκτείνονται γύρω από δύο βασικούς άξονες της παιδαγωγικής σκέψης του Σελεστέν Φρενέ οι οποίοι είναι η αυτονομία του παιδιού, αφενός, και, αφετέρου, η προετοιμασία και η εκπαίδευση για την ενεργή εξάσκηση της δημοκρατίας (Frétigne, 2000). Άλλωστε, ο Φρενέ συνέδεε άμεσα το ατομικό με το κοινωνικό στοιχείο και, καθώς η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κατ' εξοχήν κοινωνική, έτσι και το Παιδί, ως κοινωνικό ον, δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένο από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει (Ασκούνη, 1994).

Μέσω των διαφόρων τεχνικών του -οι οποίες δεν αναλύονται στην παρούσα εργασία- ο Σελεστέν Φρενέ είχε σκοπό αφενός την ενδυνάμωση των παιδιών μέσω της ενίσχυσης σκέψης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και, αφετέρου, τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσω της αναβάθμισης του φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου. Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια δημοκρατικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη-κοινότητα καθώς και η προάσπιση των κοινοτικών αξιών στο σχολείο όπως η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοβοήθεια σε θετικό κλίμα και χωρίς ανταγωνισμούς (Μπαδικιάν, 2017).

## 2.2 Η Συνέλευση των Παιδιών στο επίκεντρο των παιδαγωγικών τεχνικών

Υπηρετώντας τις ανωτέρω αξίες, ο ακρογωνιαίος λίθος των τεχνικών, αλλά και ολόκληρης της φιλοσοφίας της Παιδαγωγικής Φρενέ, είναι το Συμβούλιο ή αλλιώς η Συνέλευση, καθώς θέτει τα παιδιά, τον λόγο τους και τις ανάγκες τους στο επίκεντρο και τα βάζει σε θέση να συνδιαμορφώσουν τις συνθήκες της ίδιας τους της ζωής.

Οι σχολικές συνελεύσεις ή τα σχολικά συμβούλια σχετίζονται άμεσα με τα άρθρα 12 και 15 της Διεθνούς Σύμβασης Δικαιωμάτων των Παιδιών (ΟΗΕ, 1989), τα οποία κατοχυρώνουν το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους αλλά και να συνέρχονται και να συζητούν για θέματα που τα αφορούν και τα ενδιαφέρουν. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά υποκείμενα ή άβουλα όντα όπως συχνά λανθασμένα οι ενήλικες τα αντιλαμβάνονται αλλά, αντιθέτως, είναι ενεργά Υποκείμενα της ίδιας τους της ζωής, άρα και της μάθησης, και ως τέτοια οφείλουμε να τα λαμβάνουμε υπόψη και να συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις της καθημερινότητάς τους που τα αφορούν.

Η φιλοσοφία της Παιδαγωγικής Φρενέ, και πιο συγκεκριμένα ο θεσμός της Συνέλευσης, αφενός καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη σχολική ζωή και καθημερινότητα λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών και, αφετέρου, επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις εξουσίας και επιβολής μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Σκοπός είναι να αλλάξει η θέση του δασκάλου ή της δασκάλας από θέση αυθεντίας σε θέση συνοδοιπόρου δίπλα στα παιδιά. Προκειμένου να γίνει αυτή η αξιακή μετατόπιση χρειάζεται να γίνει μια ολόκληρη αναπροσαρμογή όχι μόνο του σχολικού προγραμματισμού αλλά ολόκληρων των κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου. Η σχολική κοινότητα οφείλει να δημιουργήσει τους κατάλληλους χώρους εντός του σχολείου, μέσω συστηματικών και σταθερών θεσμών, όπως είναι η Συνέλευση, ώστε τα παιδιά να μπορούν να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τα δικαιώματά τους. Ωστόσο, η κουλτούρα δημοκρατίας που διέπει τη συνέλευση των παιδιών δεν εξαντλείται μόνο στις μία ή δύο ώρες διεξαγωγής της Συνέλευσης αλλά διέπει το σύνολο των στιγμών της σχολικής ζωής και οργάνωσης μέσω της ισότιμης, πλέον, συνύπαρξης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά (Μόσχος & Καλησώρα, 2019).

### 2.3 Η Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο»

Στην Ελλάδα ο βασικός φορέας διάδοσης των ιδεών της παιδαγωγικής Φρενέ στην Ελλάδα είναι η παιδαγωγική ομάδα *«Το Σκασιαρχείο – Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας»*, η οποία αποτελεί, επίσης, μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας για το Μοντέρνο Σχολείο FIMEM . *«Το Σκασιαρχείο»* είναι μια παιδαγωγική ομάδα με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων για ένα δημόσιο σχολείο της κοινότητας, με στόχο την αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων, στο οποίο η Κριτική και η Θεσμική Παιδαγωγική θα βρει τη θέση της, έτσι όπως την οραματίστηκε ο Φρενέ, ο Φρέιρε και άλλοι εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής υπηρετώντας ένα κοινωνικοπολιτικό όραμα (https://skasiarxeio.wordpress.com/).

## 3. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η Συμμετοχική Έρευνα Δράση κατά την οποία η ίδια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποτελεί μέρος της διαδικασίας, αναλαμβάνοντας έναν διπλό ρόλο: αφενός, «συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οργανώνει, την υλοποιεί αλλά και ταυτόχρονα την ερευνά» (Κατσαρού, Τσάφος, 2016, σ.631).

Η στοχοθεσία της Έρευνας Δράσης ευθυγραμμίζεται με την Παιδαγωγική Φρενέ ως προς την επιδίωξη του κοινωνικού μετασχηματισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, το επιθυμητό σχολείο δεν έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την αποτελεσματικότητα ή την παραγωγικότητα αλλά τον δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας με βασικότερο παιδαγωγικό στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών, αναγνωρίζοντας έτσι την πολιτική διάσταση της παιδαγωγικής. Η συμμετοχικότητα, ο ενεργός ρόλος, ο διάλογος, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός είναι τα απαραίτητα εφόδια του χειραφετημένου και ενδυναμωμένου ατόμου, εκπαιδευτικού ή μαθητή, δίνοντάς του την ικανότητα να επενεργήσει στην κοινωνική πραγματικότητα επιφέροντας την όποια αλλαγή (Τσιάμη, 2013).

Η Συμμετοχική Έρευνα Δράση ως μεθοδολογικό εργαλείο λαμβάνει υπόψη τον πλουραλισμό των βιωμάτων μιας τόσο πολυπολιτισμικής τάξης, προσπαθεί να γεφυρώσει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες βελτιώνοντας τις συνθήκες των παιδιών τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της έρευνας, συμμετέχουν ενεργά, επηρεάζουν και καθοδηγούν, ενώ η εκπαιδευτικός παρατηρεί τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, της οποία αποτελεί και η ίδια μέλος, τροποποιώντας τα ερωτήματα, την πορεία και τη δράση εφόσον αυτό φανεί αναγκαίο. Προωθεί τη γνώση «με» και όχι «εκ μέρους» των ατόμων με τρόπο που τα ίδια να εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία επιτρέποντας, έτσι, τη δέσμευση μέσω της κοινωνικής και πολιτικής δράσης και σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές αρχές και αξίες, πράγμα που σημαίνει τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη βελτίωση των βιωμένων συνθηκών των πληθυσμών τους οποίους αφορά (Godrie & Heck, 2021).

## 4. Η έρευνα

### 4.1 Το σχολικό πλαίσιο

Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα αφορά ένα 10θέσιο δημόσιο σχολείο του κέντρου της Αθήνας με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και έντονο το στοιχείο της συμπερίληψης, της αποδοχής, του πλουραλισμού έτσι όπως αποτυπώνεται στις παιδαγωγικές πρακτικές, τις στάσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σε μια προσπάθεια αξιοποίησης του πολυπολιτισμικού πλούτου και προώθησης της ενεργού εμπλοκής παιδιών και γονέων, στο σχολείο πραγματοποιούνται πολυπολιτισμικές γιορτές, μαθήματα μητρικής γλώσσας, μαθήματα ελληνικών για γονείς, συνεργασίες με φορείς και κοινοτικές

δομές, συνέργειες γονέων και άλλες δράσεις. Επίσης, η κουλτούρα συμμετοχικής λήψης αποφάσεων διέπει ολόκληρο το σχολείο. Ξεκινάει από τους συλλόγους διδασκόντων/διδασκουσών στους οποίους συνδιαμορφώνεται κατά το δυνατόν μια κοινή παιδαγωγική προσέγγιση, συναποφασίζονται σημαντικά ζητήματα και καταλήγει σε συλλογικές διαδικασίες παιδιών και εκπαιδευτικών, συνελεύσεις τάξεων και σχολείου, όπου παιδιά και δασκάλες/οι συναποφασίζουν για θέματα της σχολικής καθημερινής ζωής. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειονότητα των τάξεων (7 στα 10 τμήματα) πραγματοποιούνται τακτικές εβδομαδιαίες Συνελεύσεις Τάξης στη λογική της φιλοσοφίας και των αξιών της Παιδαγωγικής Φρενέ, επομένως η Συνέλευση Σχολείου, την οποία πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, προέκυψε φυσικά σαν το επόμενο βήμα αυτής της κοινοτικής οργάνωσης.

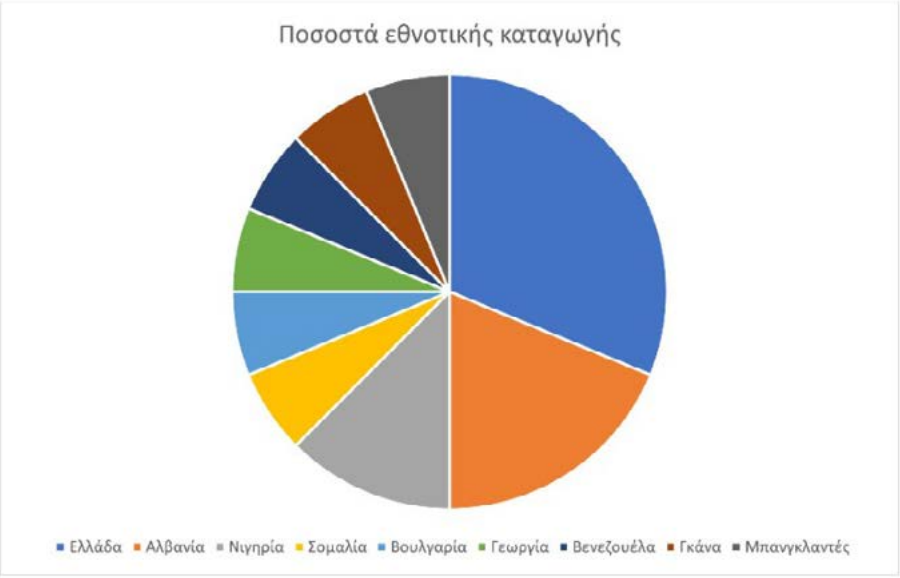
Όλα τα παραπάνω αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία που διέπουν και καθορίζουν το προφίλ του σχολείου και είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη στην παρούσα εργασία.



**Εικόνα 1:** Συνέλευση σχολείου

## 4.2 Τα χαρακτηριστικά της ομάδας παρατήρησης

Η τάξη η οποία αποτέλεσε την ομάδα παρατήρησης και έρευνας είναι η Α' Δημοτικού και αποτελείται από 16 παιδιά εκ των οποίων το βιολογικό φύλο είναι 10 κορίτσια και 6 αγόρια. Είναι μια μικτή πολιτισμικά τάξη αποτελούμενη από παιδιά με ελληνική καταγωγή και παιδιά μεταναστευτικού υπόβαθρου. Ειδικότερα, οι χώρες καταγωγής τους είναι οι: Ελλάδα, Αλβανία, Γεωργία, Βουλγαρία, Μπαγκλαντές, Νιγηρία, Σομαλία, Γκάνα, Βενεζουέλα. Τα περισσότερα είναι παιδιά μετανάστες δεύτερης γενιάς γεννημένα στην Ελλάδα είτε έχουν έρθει από πολύ μικρή ηλικία. Το επίπεδο ελληνομάθειας είναι αρκετά ικανοποιητικό.




**Σχήμα 1:** Ποσοστά εθνοτικής καταγωγής

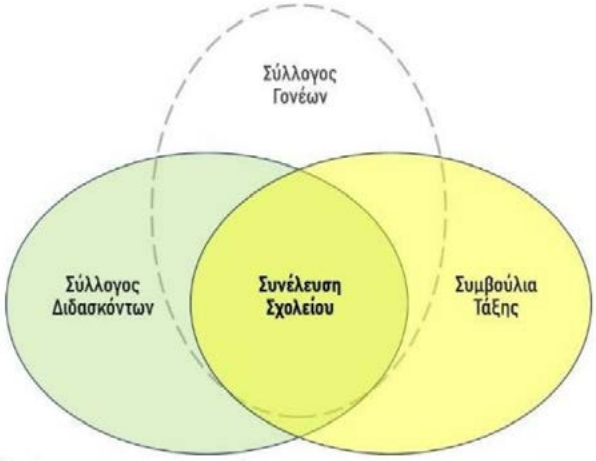
Στην τάξη χρησιμοποιούνται αρκετές από τις τεχνικές Φρενέ, ενδεικτικά αναφέρονται: Συνέλευση Τάξης, Τι Νέα, Ελεύθερα Κείμενα, Αλληλογραφία, Έξοδοι στην Κοινότητα, Αλληλοβοήθειες, Ραδιόφωνο και άλλες. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη συμμετοχή των παιδιών της Α' τάξης στη Συνέλευση Σχολείου και τις επιδράσεις της ως προς την κοινωνική ενδυνάμωση και το πώς αυτή αποτυπώνεται μέσα από την αυτοδιαχείριση της ομάδας, την διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος τόσο στην τάξη όσο και στο σύνολο του σχολείου, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των συμμετεχόντων/ουσών.

## 4.3 Η Συνέλευση

Η Συνέλευση Σχολείου αποτελεί τη συνάντηση των επιμέρους συνελεύσεων: δασκάλων και παιδιών ανά τάξη.

Ήταν η πρώτη φορά που στο συγκεκριμένο σχολείο επιχειρήθηκε μια τόσο μεγάλη συλλογική διαδικασία, η οποία θα εμπλέκει όλα τα παιδιά και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η ανάγκη προέκυψε τόσο από τις δασκάλες και τους δασκάλους, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά τα οποία συχνά στις συνελεύσεις των τάξεών τους έφερναν ζητήματα που αφορούσαν την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου και, άρα, ξεπερνούσαν τα όρια επιρροής της Συνέλευσης της εκάστοτε τάξης.

Κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025 πραγματοποιήθηκαν 3 Συνελεύσεις Σχολείου με κεντρικό θέμα την αυλή και το διάλειμμα, καθώς αυτό αναδείχθηκε ως φλέγον τόσο για τα παιδιά όσο και για τις/τους εκπαιδευτικούς. Η κάθε τάξη (Α' ως Στ' Δημοτικού) προετοιμάστηκε στη δική της εβδομαδιαία Συνέλευση Τάξης ως προς τα θέματα και τις προτάσεις που ήθελε να θέσει για την αυλή και το διάλειμμα και επέλεξε δύο αντιπροσώπους παιδιών που θα εξέφραζαν τις προτάσεις της ομάδας τους. Σ' αυτή την πιλοτική εφαρμογή της Συνέλευσης Σχολείου αποφασίσαμε η κάθε τάξη να συμμετέχει με αντιπροσώπους για λόγους οργάνωσης και χρόνου καθώς κρίναμε ότι η εξοικείωση του συνόλου των παιδιών του σχολείου με τόσο μεγάλες –και ίσως χρονοβόρες–




**Σχήμα 2:** Παιδιά και εκπαιδευτικοί, ένα αλληλένδετο σχήμα

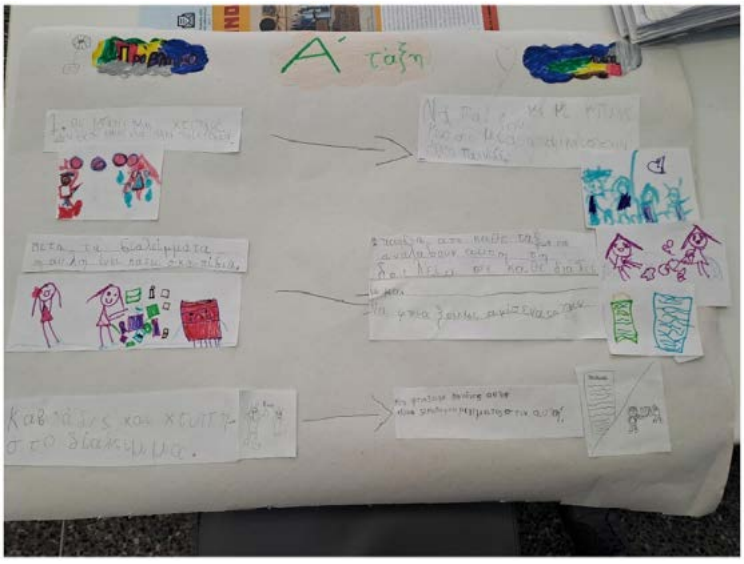
διαδικασίες πρέπει να γίνει σταδιακά. Οι αντιπρόσωποι θα αλλάζουν κάθε φορά ώστε πολλά παιδιά να βιώσουν τη διαδικασία. Στο επόμενο στάδιο στόχος μας είναι η Συνέλευση Σχολείου σε ολομέλεια, δηλαδή με όλα τα παιδιά, χωρίς αντιπροσώπους. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει επιγραμματικά τις ιδέες και τις αποφάσεις που πάρθηκαν γύρω από τα προς συζήτηση θέματα.

| Συνέλευση | Θέματα | Προτάσεις | Αποφάσεις |
|---|---|---|---|
| 1η | Μπάλες<br>Τάπες<br>Καβγάδες<br>Σκουπίδια<br>Κτιριακά ζητήματα<br>Διακόσμηση αυλής | Πρόγραμμα παιχνιδιών αυλής<br>Γωνιά επίλυσης συγκρούσεων/ Βοηθοί φιλίας<br>Πρόγραμμα καθαριότητας αυλής/τάξη<br>Επιδαπέδια παιχνίδια | Εβδομαδιαία καθαριότητα αυλής ανά τάξη<br>Ομαδική δημιουργία πολύγλωσσων αφισών για τα σκουπίδια<br>Ζωγραφική επιδαπέδιων παιχνιδιών: φιδάκι, twister |
| 2η | Απολογισμός υλοποίησης δράσεων:<br>«Τα παιδιά του συστεγαζόμενου σχολείου πετάνε σκουπίδια.»<br>«Οι αφίσες μας δεν φαίνονται καλά.» | Να γίνει ομάδα ενημέρωσης διπλανών σχολείων<br>Να κάνουμε πανό | 5 ομάδες εκστρατείας καθαριότητας και ενημέρωσης<br>Ομαδική δημιουργία πανό σε κεντρικό σημείο της αυλής |
| 3η | (θέματα σε εκκρεμότητα)<br><br>Μπάλες<br>Τάπες | Διαχωρισμός αυλής ανά τάξη ή παιχνίδι<br>Ορισμός κανόνων και διαιτητή<br>Όχι ανταλλαγές ταπών<br>Ορισμός συγκεκριμένου χώρου για τάπες | Τάπες μόνο στο 2ο και 3ο διάλειμμα σε ορισμένο χώρο (υπόστεγα)<br>Όχι ανταλλαγές |

**Πίνακας 1.** Θέματα, προτάσεις και αποφάσεις των Συνελεύσεων Σχολείου (εκπαιδευτικοί και παιδιά)

Η ανταπόκριση των παιδιών της Α' Δημοτικού για τη *«μεγάλη Συνέλευση»* ήταν ενθουσιώδης και πολύ εξωστρεφής. Η διαδικασία του Συμβουλίου τους ήταν οικεία καθώς από τον Σεπτέμβρη πραγματοποιούσαμε στην τάξη εβδομαδιαίες συνελεύσεις. Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά που αυτό-προτάθηκαν να πάνε σαν αντιπρόσωποι στη 1η Συνέλευση Σχολείου ήταν παιδιά συνεσταλμένα, που δεν αναλαμβάνουν εύκολα πρωτοβουλίες στο Συμβούλιο της τάξης, δυσκολεύονται με τον λόγο και την έκθεση και που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική.

Η συμπεριληπτικότητα στην καταγραφή των ιδεών και των προτάσεων με τρόπο που να μπορούν όλα τα παιδιά να ανταποκριθούν έπαιξε μεγάλο ρόλο ως προς την αυτοπεποίθηση της έκθεσης καθώς κάποια παιδιά δεν είχαν ακόμα άνεση στην ανάγνωση. Έτσι, αφού καταλήξαμε στις ιδέες και τις προτάσεις μας τις καταγράψαμε σε ένα μεγάλο χαρτί με διπλό τρόπο: με γράμματα και με ζωγραφιές ώστε η πληροφορία να είναι προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά που θα χρειαστεί να εκπροσωπήσουν. Οι πρόβες που κάναμε στην τάξη για να ελέγξουμε την ένταση της φωνής, τη δομή του λόγου, την καθαρότητα των επιχειρημάτων και κυρίως να φύγει το στρες, ενδυνάμωσαν πολύ τα παιδιά που ανέλαβαν να μας εκπροσωπήσουν και τα έκανε να νιώσουν την απαραίτητη σιγουριά και υποστήριξη της ομάδας.




**Εικόνα 2:** Οι προτάσεις της Α΄ τάξης

Κατά τη διάρκεια των Συνελεύσεων Σχολείου συμμετείχαν ισότιμα όλα τα παιδιά από την Α' ως την Στ' τάξη. Έπαιρναν τον λόγο, εξέφραζαν τις προτάσεις της τάξης τους που είχαν ήδη συζητηθεί σε επίπεδο τάξης και ψήφιζαν όποτε χρειαζόταν τις αποφάσεις που προτείνονταν. Σε αυτή τη διαδικασία, οι δασκάλες/οι άκουγαν, κατέγραφαν, έπαιρναν τον λόγο ή ψήφιζαν ισότιμα με τα παιδιά όπως ορίζει η διαδικασία ενός Συμβουλίου Φρενέ. Η εμπειρία την οποία βίωσαν τα παιδιά της Α' Δημοτικού ως τα μικρότερα παιδιά του σχολείου ήταν, αφενός, στρεσογόνα λόγω έκθεσης αλλά, αφετέρου, ένιωθαν μεγάλη ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ακόμα κι αν δυσκολεύονταν να παραμείνουν συγκεντρωμένα και να ακολουθήσουν όλη τη ροή της συζήτησης, το ίδιο το βίωμα της συλλογικής διαδικασίας με όλη τη σχολική κοινότητα ήταν σημαντικό.

Ενδιαφέρον έχει ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς προέκυπταν διάφορες ιδέες ή προβλήματα τα οποία δεν έβαζαν πια στο Συμβούλιο της τάξης μας γιατί καταλάβαιναν ότι δεν ήταν μια απόφαση να παρθεί σε επίπεδο τάξης: *«Θα περιμένω στο μεγάλο κύκλο να το πω αυτό γιατί είναι κάτι για όλο το σχολείο»* αποτυπώνοντας, έτσι, την αίσθηση της σχολικής κοινότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικοί, συχνά διακατέχονται από τον φόβο πως αν παραχωρήσουν στα παιδιά χώρο και λόγο εκείνα θα διατυπώσουν ουτοπικές ή ανέφικτες λύσεις. Ωστόσο, ο φόβος αυτός δεν αντανακλά τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών αλλά περισσότερο τη δυσκολία των ενηλίκων να αποτινάξουν τον ρόλο της αυθεντίας και να μοιραστούν την εξουσία τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, η αναγνώριση των παιδιών ως ενεργών Υποκειμένων με φωνή και ευθύνη συμβάλλει τόσο στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου όσο και στη διαμόρφωση μιας σχέσης αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Τσάφος, 2012).

Κλείνοντας, η πειραματική εφαρμογή της Συνέλευσης σχολείου, παρά τις αρχικές προκλήσεις, αποδείχτηκε εξαιρετικά γόνιμη και με μεγάλη συνεισφορά στη σχολική ζωή, ανέδειξε πολλές προοπτικές αλλά και περιορισμούς. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των κανόνων μείωσε ή έστω πλαισίωσε την ένταση και τη βία της αυλής αφού τα παιδιά είχαν τα ίδια φτιάξει και, άρα, συναινέσει στους κανόνες. Ανέλαβαν ενεργό δράση, σκέφτηκαν κριτικά, οικειοποιήθηκαν ουσιαστικά τον σχολικό χώρο στον οποίο περνάνε τις περισσότερες ώρες της μέρας τους. Καλλιέργησαν την εξωστρέφεια, τον λόγο, την απεύθυνση και την αποτελεσματική επικοινωνία ενισχύοντας το κλίμα της συνεργασίας και των κοινοτικών αξιών.





**Εικόνα 3 & Εικόνα 4:** Ομάδες εργασίας για πιο καθαρό σχολείο

## 5. Συζήτηση

Ο κεντρικός άξονας ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αφορά κυρίως στην ανάδειξη του πώς μπορούν οι τεχνικές Φρενέ, και συγκεκριμένα η Συνέλευση, να αλλάξουν τη δυναμική της τάξης, να δώσουν λόγο στα ίδια τα παιδιά να αναλάβουν την ίδια τους τη ζωή και μάθηση δεσμεύοντας τα πιο ουσιαστικά στη σχολική ζωή και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τι αλληλεπιδράσεις και προσωπικές μετατοπίσεις επιτρέπει αυτό το συνεργατικό πλαίσιο ανάμεσα σε ξενόγλωσσα και αλλόγλωσσα παιδιά σε πολυπολιτισμικά πλαίσια.

Ταυτόχρονα, αναδείχτηκαν δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία οργάνωσης ενός τέτοιου συλλογικού εγχειρήματος αλλά, κυρίως, η προσωπική και συλλογική πρόκληση -παιδιών και ενηλίκων- της εσωτερικής μετατόπισης που απαιτείται σε συλλογικές διαδικασίες.

Τέλος, σε αυτό το πρώτο στάδιο εμπλέξαμε μόνο εκπαιδευτικούς και παιδιά αλλά στόχος μας σε κάποιο επόμενο στάδιο είναι η ισότιμη εμπλοκή και των γονέων, ως μελών της σχολικής κοινότητας. Για ένα ανοιχτό συνεργατικό σχολείο της κοινότητας είναι σημαντικό όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, να έχουν λόγο και συμμετοχή και αποτελεί το επόμενο βήμα-στόχο. Άλλωστε η ίδια η ερευνητική διαδικασία αποτελεί ένα συνεχές το οποίο εμπλουτίζεται σε κάθε στάδιο.

Έγιναν ορατά τα πρακτικά όρια παρέμβασης μιας τέτοιας δράσης, ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές αποτελούν προκλήσεις να ξεπεραστούν και όχι εμπόδια που θα μας ματαιώσουν αλλά, αντιθέτως, θα μας οδηγήσουν σε βαθύτερη συνειδητοποίηση και αναστοχασμό για την ίδια μας την πρακτική. Και το πιο σημαντικό από αυτά είναι ότι σε αυτή την πρωτόγνωρη διαδικασία τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εμπλεκόμενους ενήλικες, δεν εμφανιζόμαστε ως αυθεντίες στα παιδιά αλλά μαζί κάνουμε λάθη, πειραματιζόμαστε, εξερευνούμε και βελτιωνόμαστε. Αυτή, άλλωστε, είναι η πεμπτουσία της Παιδαγωγικής Φρενέ στο βαθμό που καλλιεργεί πραγματικά την κοινοτική σχολική ζωή και την άρση των κοινωνικών δομών εξουσίας στο σχολείο αρχικά και μετέπειτα στην κοινωνία.

## Βιβλιογραφία


Ασκούνη, Ν. (1994). Η εργασία στο σχολείο: αφετηρίες, όροι και προοπτικές της παιδαγωγικής πρότασης του C. Freinet. Στο *Σύγχρονα Θέματα*. (No.50), 78-87

Καρακατσάνη, Δ., & Νικολοπούλου, Π. (2015). *Ο Celestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική*. Ανακτήθηκε από www.skasiarxeio.wordpress.com στις 26-8-2017

Κατσαρού Ε., & Τσάφος, Β. (2016*). Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική: Αθήνα

Λάχλου, Σ. (2017). *Η Παιδαγωγική του Σελεστίν Φρενέ. Μια παιδαγωγική πρόταση για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10-12-2017 από www.skasiarxeio.wordpress.com

Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών. Τα πρώτα βήματα άσκησης στη Δημοκρατία*. Αθήνα: Έκδοση της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12

Μπαδικιάν, Σ. (2019). *Συνεργατικά Σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet : διαδικασίες εφαρμογής*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο»

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1989). Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών

Το Σκασιαρχείο-Παιδαγωγική Ομάδα. (2025). https://skasiarxeio.wordpress.com/

Τσάφος, Ν. (2012). Η φωνή των μαθητών στο σχολείο: Δημοκρατία και συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσιάμη, Δ. (2013). *Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης : Κοινές προβληματικές και απόψεις*. Στο Action Researcher in Education, τεύχος 4. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση (Σ. Αργύρη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Freinet, C. (1996). Το Σχολείο του Λαού. Αθήνα: Οδυσσέας

Freinet, C. (1990). Cooperative learning and social change. OISHE : Toronto

Frétigné, C. (2000). Gasparini Rachel. *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. *Revue Française de Sociologie, 42*(4), 774–776. https://www.persee.fr

Godrie, B., Heck, I. (2021). *L'approche participative, la recherche-action et leurs principales stratégies d'enquête et d'inclusion des groupes subalternisés*. Στο: Florens, P, Arsenault, E. (επιμ.) Guide decolonise et pluriversel de formation a la recherche en sciences sociales et humaines. ESBC

Le Gal, J. (2003). Liberté et autorité. Pédagogie Freinet et discipline. *Bulletin des Amis de Freinet, 78*, 19–39. https://www.meirieu.com/

Muñoz, J. G., & Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 3*(4), 48–55. https://www.revistas.uam.es

# Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές πρακτικές: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

**Ελένη Κοροσίδου,**
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ekorosidou@uowm.gr*
**Ελένη Γρίβα,**
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, egriva@uowm.gr*

## Περίληψη

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί αλλά και να αξιοποιήσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάται στις σύγχρονες τάξεις. Στην παρούσα εργασία αποτιμάται η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Το πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς του προγράμματος, δημιουργήθηκε πρωτότυπο έντυπο και ψηφιακό υλικό, με βάση τις αρχές της μάθησης μέσω παιχνιδιού. Η αποτίμηση του προγράμματος, με ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία, κατέδειξε την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων και των μεθόδων που υιοθετήθηκαν. Συνολικά, καταδεικνύεται ότι ένα καλά σχεδιασμένο, πρακτικά προσανατολισμένο και ψηφιακά ενισχυμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να ενδυναμώσει τους/ τις εκπαιδευτικούς, ώστε να καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά (ψηφιακά) μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα συμπεράσματα της έρευνας προσφέρουν σημαντικές προεκτάσεις για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα κατάλληλα δομημένο πρόγραμμα μπορεί να ενδυναμώσει τους/ τις εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξει αποτελεσματικά περιθωριοποιημένες ομάδες μαθητών/ μαθητριών.

**Λέξεις-κλειδιά:** *επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, ελληνική ως Γ2, μάθηση μέσω παιχνιδιού, ψηφιακό περιβάλλον.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά στην εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος με απώτερο στόχο την κατάρτιση σε θέματα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα, τοποθετείται έμφαση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος με εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) σε δημοτικά σχολεία στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας στην Ελλάδα. Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την καλλιέργεια τόσο παιδαγωγικών όσο και τεχνολογικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την υποστήριξη μαθητών/ μαθητριών με γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία αποτέλεσαν πυλώνες του σχεδιασμού του προγράμματος. Η μελέτη καθοδηγείται από τρία ερευνητικά ερωτήματα, συγκεκριμένα:

1) Ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο και η δομή του επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να καταρτιστούν οι εκπαιδευτικοί με άξονα τη γλωσσική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

2) Ποιος είναι ο αντίκτυπος του επιμορφωτικού προγράμματος στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στην προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/ μαθητριών;

Μετά από ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο, η μελέτη σκιαγραφεί τη μεθοδολογία και παρουσιάζει τα ευρήματα και τις προεκτάσεις της μελέτης.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει την εμπειρία, την ταυτότητα και την ενσυναίσθηση κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και συμβολικά συστήματα, τα οποία επηρεάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (Samovar et al., 2010). Ο Barrett (2018) ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως το σύνολο των αξιών, των στάσεων, των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται για την κατανόηση και τον σεβασμό ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δημιουργία θετικών και εποικοδομητικών διαπολιτισμικών σχέσεων.

Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αποτελεσματικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και στρατηγικές επιτρέπουν στους/ στις μαθητές/μαθήτριες να αλληλεπιδρούν, να κατανοούν και να διαπραγματεύονται τα νοήματα και να ενσωματώνουν ενεργά τις πολιτισμικές τους διαφορές, με άξονα την κοινή κατανόηση (Portera, 2010). Οι Byram, Holmes και Savvides (2013) τονίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην εκμάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελούν ένα υποσύνολο στρατηγικών επικοινωνίας, που αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής κατανόησης και επιτρέπουν στους/ στις μαθητές/ τριες (Zou & Supinda, 2022): α) να αντιμετωπίζουν εμπόδια και να αντισταθμίζουν προβλήματα επικοινωνίας, β) να ενισχύουν την αυτονομία τους στη χρήση της γλώσσας, γ) να διαχειρίζονται την αβεβαιότητα στις γλωσσικές και διαπολιτισμικές συναντήσεις και να αποτρέπουν παρεξηγήσεις, δ) να διαχειρίζονται αποτελεσματικά στοιχεία συνομιλίας, όπως η έναρξη και η ολοκλήρωση των αλληλεπιδράσεων, η ανάληψη σειράς και η διόρθωση λαθών ή ακατάλληλων εκφράσεων.

Στο ελληνικό πλαίσιο, έχει καταβληθεί προσπάθεια για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, μέσω των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Οι ΖΕΠ εισήχθησαν το 2010 με απώτερο στόχο την προώθηση της ισότιμης ένταξης όλων των

μαθητών/ μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι ζώνες στοχεύουν στη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων μέσω στοχευμένων μηχανισμών υποστήριξης, όπως οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, την υποστήριξη της εκπαιδευτικής συνέχειας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μέσω της εκπαιδευτικής συμμετοχής.

Μεταβαίνοντας από την εκπαιδευτική πολιτική στην πράξη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται όλο και περισσότερο να διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες προκειμένου να υποστηρίξουν ένα σύστημα που βασίζεται στην αρχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τα παιδιά (Jokikokko & Uitto, 2017). Πολλοί/ πολλές εκπαιδευτικοί παραμένουν αβέβαιοι για το πώς να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές αρχές στην πρακτική της τάξης (Roiha & Sommier, 2021). Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία συχνά παραμένει επικεντρωμένη στην ανάδειξη πολιτισμικών ή εθνικών διαφορών παρά στην ενίσχυση της αναγνώρισης κοινών εμπειριών και αξιών (Piller, 2017). Υπό αυτό το πρίσμα, προκύπτει η ανάγκη για συστηματική, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών μεθόδων.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Συμμετέχοντες και πλαίσιο υλοποίησης

Το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα  υλοποιήθηκε σε όλη την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, στο σύνολο των δημοτικών σχολείων όπου συστάθηκαν και λειτούργησαν ΤΥ (8 τάξεις). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στις ΤΥ το τρέχον σχολικό έτος (6 εκπαιδευτικοί, 5 σχολικές μονάδες), καθώς και οι διευθυντές/ τριες των εν λόγω σχολείων (5 διευθυντρές/ διευθύντριες). Το σύνολο των μαθητών/ μαθητριών που φοιτούσαν στις ΤΥ ήταν 102 μαθητές κυρίως αλβανικής καταγωγής, καθώς και Ρομά, ενώ ένας μικρός αριθμός ατόμων ήταν ουκρανικής καταγωγής.

### 3.2 Διεξαγωγή της μελέτης και ανάλυση δεδομένων

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις (Φάση Ι, ΙΙ και ΙΙΙ) και διήρκεσε συνολικά οκτώ μήνες (36 εβδομάδες). Οι φάσεις σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικά οι ερευνητικοί στόχοι και να καταγραφεί λεπτομερώς η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και να αξιολογηθεί διαμορφωτικά η εφαρμογή του υλικού από τις εκπαιδευτικούς στις ΤΥ. Το υλικό, το οποίο διανεμήθηκε στις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια εξ αποστάσεως επιμορφωτικών συναντήσεων, ήταν τόσο επιμορφωτικό (επιμορφωτικές διαλέξεις) όσο και μαθησιακό (εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων κατανόησης και διαλόγου και την υιοθέτηση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, μοντελοποιήθηκε η χρήση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τοποθετήθηκε έμφαση στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και την εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι τρεις φάσεις διεξαγωγής της μελέτης.

*Φάση Ι (πριν από την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος):* Οι ερευνήτριες αξιολόγησαν τους στόχους των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, τις ανάγκες τους και τις προσδοκίες τους, προσδιορίζοντας τες μέσα από ένα ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών. Καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εργασιακή κατάσταση, έτη εμπειρίας, επίπεδο εκπαίδευσης και πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ), οι προσδοκίες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα, καθώς και η

διαθεσιμότητα ψηφιακών εργαλείων στη σχολική μονάδα και η αναγκαιότητα ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, μέσω μιας 5βάθμιας κλίμακας Likert, και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επίσης, πριν από την έναρξη του προγράμματος διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών/ διευθυντριών μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αφορούσαν στο υπάρχον πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη λειτουργία των ΤΥ.

*Φάση ΙΙ (κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος):* Αξιολογήθηκαν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που ανέπτυξαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, καθώς και οι πρακτικές τους, όπως αυτές καλλιεργήθηκαν μέσω της εμπλοκής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση βασίστηκε σε ποιοτική ανάλυση των καταγεγραμμένων συζητήσεων στις ομάδες εστίασης, οι οποίες λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

*Φάση ΙΙΙ (μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος):* Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, ώστε να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Επίσης, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία καταγράφηκαν μέσω κλείδας παρατήρησης από τις ερευνήτριες.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1 Ερωτηματολόγια ανάλυσης αναγκών

Βάσει της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ανάλυσης αναγκών, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν διαφορετικά ακαδημαϊκά υπόβαθρα, γεγονός που ανέδειξε ποικίλες ανάγκες σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στις ΤΥ (100%), καθώς και στην ανάγκη επιμόρφωσης αναφορικά με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας (83%). Παράλληλα, σημαντική θεωρήθηκε η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και εκπαιδευτικού λογισμικού (67%), ενώ οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονη διάθεση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, καινοτομίας και δημιουργίας κοινότητας μάθησης μέσω συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών. Καταγράφηκαν, επίσης, εμπόδια όπως η αδυναμία παρακολούθησης δια ζώσης μαθημάτων (83%), οι χρονικοί περιορισμοί και οι ανεπαρκείς υποδομές σε σχολεία (40%), τα οποία φαίνεται πως είχαν επίδραση στη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών.

Οι διευθυντές/διευθύντριες συνέβαλαν καθοριστικά στον σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε πως εκτίμησαν ότι οι ΤΥ αποτελούν κρίσιμες δομές για τη γλωσσική υποστήριξη και κοινωνική ένταξη μαθητών, με έμφαση σε εξατομικευμένη βοήθεια και σε συνεργατικές δράσεις πέρα από το μάθημα της γλώσσας (60%). Παράλληλα, διατύπωσαν ανησυχίες για την εξάρτηση από ευρωπαϊκή χρηματοδότηση (20%) και την αστάθεια προσωπικού λόγω προσωρινών θέσεων (40%). Σημαντική θεωρήθηκε επίσης η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας (100%). Σχετικά με τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών που φοιτούσαν στις ΤΥ, τα βασικά εμπόδια αφορούσαν περιορισμένο χρόνο και γλωσσικά προβλήματα. Οι διευθυντές/ διευθύντριες, τέλος, υπογράμμισαν την ανάγκη για έγκαιρη στελέχωση με μόνιμο προσωπικό (70%), ανανέωση εκπαιδευτικού υλικού (100%) και άρση περιορισμών στις εγγραφές που εμποδίζουν τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής (20%).

### 4.2 Συζητήσεις σε ομάδες εστίασης

Οι συζητήσεις σε ομάδες εστίασης αποτέλεσαν ουσιαστικό εργαλείο για την καταγραφή των εμπειριών, απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος επιμόρφωσης και του επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τρεις βασικούς άξονες: α) το πρόγραμμα επιμόρφωσης και την εφαρμογή του, β) το διδακτικό υλικό και την αξιοποίησή του, μέσα από την ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών, γ) την εφαρμογή παιγνιωδών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επιμόρφωση ενίσχυσε τη γνώση τους σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, η ψηφιακή αφήγηση και η μάθηση μέσω παιχνιδιού (100%). Επισήμαναν ότι ο πρακτικός προσανατολισμός του προγράμματος διευκόλυνε την εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας στις ΤΥ, μέσω παιχνιδιών, λογισμικού και τεχνικών που μπορούσαν να προσαρμοστούν εύκολα στις ανάγκες των μαθητών/ μαθητριών (100%). Συγκεκριμένα, σημείωσαν πως μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενδυναμώθηκε η ικανότητά τους να καλλιεργούν γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες με δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και κατάλληλες για τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ μαθητριών τους.

Σε ότι αφορά το διδακτικό υλικό, οι συμμετέχοντες το χαρακτήρισαν *ελκυστικό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό*. Η χρήση παιχνιδιών, ψηφιακών εργαλείων και πολυτροπικών μέσων (κείμενο, εικόνα, ήχος) φαίνεται πως ενίσχυσε τη γλωσσική ανάπτυξη, την ανάκληση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή. Ενδεικτικά, αναφέρθηκε ότι δραστηριότητες όπως παζλ, διαδραστικοί χάρτες και ψηφιακές ιστορίες καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και την ικανότητα των μαθητών/ μαθητριών να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμών, ενώ ταυτόχρονα προώθησαν τη θετική εικόνα των παιδιών που φοιτούσαν στις ΤΥ για τον εαυτό τους, τη μάθησή τους και την αμοιβαία αποδοχή.

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς έδωσε κίνητρο στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες, ενίσχυσε την προφορική έκφραση ακόμα και των πιο διστακτικών παιδιών και προσέφερε χώρο για την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι μέσα από παιχνίδια και συνεργατικές δραστηριότητες ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση και η ουσιαστική (διαπολιτισμική) επικοινωνία.

### 4.3 Κλείδα παρατήρησης

Η χρήση της κλείδας παρατήρησης αποτέλεσε βασικό εργαλείο για την καταγραφή ποσοτικών δεδομένων κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των μαθημάτων στις ΤΥ, μετά την ολοκλήρωση των επιμορφωτικών συναντήσεων του προγράμματος. Η αξιοπιστία του εργαλείου ενισχύθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών σημειώσεων, όπως και των ηχητικών καταγραφών. Επίσης, τα δεδομένα που αναλύθηκαν εξετάστηκαν υπό το πρίσμα των επιπλέον ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν, δηλαδή των ερωτηματολογίων ικανοποίησης και των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν σε σημαντικό βαθμό τις μεθόδους που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων, ενθαρρύνοντας την εφαρμογή στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας (80%). Ενδεικτικά, φάνηκε πως οι μαθητές/ μαθήτριες καθοδηγήθηκαν να εντοπίζουν πολιτισμικά στοιχεία, να αναστοχάζονται πάνω σε στρατηγικές (διαπολιτισμικής) επικοινωνίας και να διαπραγματεύονται τρόπους αλληλεπίδρασης σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, αξιοποιώντας τόσο την ελληνική όσο και τη μητρική τους γλώσσα.

Η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών όπως η ψηφιακή αφήγηση, οι εικονικές περιηγήσεις και το εκπαιδευτικό λογισμικό, υποστήριξε αποτελεσματικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας σε δημιουργικό και ελκυστικό πλαίσιο (67%). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό (83%), προωθώντας την καλλιέργεια γλωσσικών, γνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού από πλευράς των μαθητών/ μαθητριών. Σημειώνεται πως η συστηματική εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας παρατηρήθηκε σε πιο περιορισμένο βαθμό (33%).

Η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού υπήρξε καθολική (100%), με σαφή προσαρμογή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ μαθητριών (83%). Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές/ μαθήτριες ανέπτυξαν και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στη γλώσσα-στόχο, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και την ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών φάνηκε πως οι μαθητές/ μαθήτριες συνέδεσαν τα προσωπικά τους βιώματα με την ψηφιακή αφήγηση, διεύρυναν το λεξιλόγιό τους και καλλιέργησαν στοιχεία ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση.

## 4.4 Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης

Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης δόθηκε προς συμπλήρωση στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα. Οι απαντήσεις τους ανέδειξαν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης, καθώς το πρόγραμμα θεωρήθηκε ωφέλιμο, ενδιαφέρον και πλήρως εναρμονισμένο με τις προσδοκίες τους. Όλες οι συμμετέχουσες τόνισαν ότι η εμπειρία συνέβαλε ουσιαστικά στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και στη βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας τους σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, δήλωσαν ότι θα προέτρεπαν και άλλους συναδέλφους να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δράσεις στο μέλλον.

Αναλυτικότερα, υπογραμμίστηκε η σημαντικότητα του πρακτικού προσανατολισμού του προγράμματος. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδείχθηκε ότι κατανόησαν και μπόρεσαν να εφαρμόσουν συγκεκριμένες στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παράλληλα, η παροχή εκπαιδευτικού υλικού που επέτρεπε την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών/ μαθητριών θεωρήθηκε πως συνέβαλε στην αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων. Το διδακτικό υλικό αξιολογήθηκε ως κατανοητό, ολοκληρωμένο και απόλυτα ευθυγραμμισμένο με τους στόχους του προγράμματος, διευκολύνοντας την εφαρμογή του στην τάξη χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (80%). Επιπλέον, η πλειονότητα των συμμετεχουσών ανέφεραν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις ή βελτίωσαν δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, οι οποίες τους επέτρεψαν να διευκολύνουν την επίτευξη των γλωσσικών στόχων σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (20%) δήλωσαν ότι αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένες για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικός σκοπούς.

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι ίδιες, η διεύθυνση του σχολείου και οι συνάδελφοι/ συναδέλφισσές τους ενθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ωστόσο, η ουσιαστική ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών παραμένει περιορισμένη (20%), κυρίως λόγω έλλειψης υποδομών στις ΤΥ (40%) και περιορισμένης θεσμικής στήριξης (100%).

### 4.5 Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, με στόχο την αποτύπωση των εμπειριών τους. Μέσω θεματικής ανάλυσης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, οι κωδικοί που προέκυψαν ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κύριους άξονες: α) γνώσεις που αποκτήθηκαν, β) εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη, και γ) προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν.

Ως προς τις γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατανόησαν καλύτερα τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, επιτρέποντας συνδέσεις της ελληνικής με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/ μαθητριών. Επιπλέον, ενθάρρυναν την ανάπτυξη λεξιλογίου μέσω ψηφιακής αφήγησης και τη χρήση αυθεντικών σεναρίων επικοινωνίας.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, αξιοποίησαν δραστηριότητες μάθησης μέσω παιχνιδιού, δραστηριότητες σε πολυτροπικό περιβάλλον και δραστηριότητες με τη χρήση ψηφιακών μέσων (π.χ. ψηφιακή αφήγηση, διαδικτυακά εκπαιδευτικά παιχνίδια). Με τον τρόπο αυτό υλοποίησαν καινοτόμες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, εστιάζοντας τόσο στη γλωσσική επικοινωνία όσο και στον ψηφιακό γραμματισμό. Οι απαντήσεις τους ανέδειξαν, επιπλέον, την ουσιαστική αξιοποίηση του υλικού που τους δόθηκε, καθώς αυτό παρείχε ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία, απομακρύνοντας τη γλωσσική διδασκαλία από παραδοσιακές προσεγγίσεις και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών/ μαθητριών στην καθημερινή επικοινωνία.

Αναφορικά με τις προκλήσεις, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν σοβαρές δυσκολίες. Ωστόσο, κάποιοι τόνισαν περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό ή έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών/ μαθητριών, γεγονός που οδήγησε σε προσαρμογές δραστηριοτήτων.

## 5. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω, οδηγούμαστε σε έναν αριθμό συμπερασμάτων, αναφορικά με:

α) τον σχεδιασμό και τη δομή επιμορφωτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως καταδεικνύεται, η αποτελεσματική επιμόρφωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να σκιαγραφεί τις ανάγκες των εμπλεκόμενων, να συνδυάζει θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο και να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς και ψηφιακών δεξιοτήτων.

β) το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται. Φαίνεται πως η ενσωμάτωση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών και πρακτικών που αξιοποιούν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία οδηγεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο. Επίσης, η αξιοποίηση της μάθησης μέσω παιχνιδιού, καθώς και βιωματικών δραστηριοτήτων ενισχύει την κινητοποίηση των μαθητών/ μαθητριών και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

γ) την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επέτρεψαν τη μετάβαση από την επιφανειακή και πιο «φολκλορική» θεώρηση του πολιτισμού προς την αυθεντική διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν δημιούργησαν ασφαλές και συμπεριληπτικό περιβάλλον, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, την ανοιχτότητα και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/ μαθητριών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων.

δ) την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η χρή-

ση της ψηφιακής αφήγησης, των διαδραστικών εφαρμογών και άλλων ψηφιακών εργαλείων υποστήριξε τη γλωσσική εκμάθηση, την πολυτροπικότητα και την εξατομίκευση. Παράλληλα, ενίσχυσε τον ψηφιακό γραμματισμό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/ μαθητριών. Ωστόσο, παρά τα θετικά αποτελέσματα, επισημάνθηκαν περιορισμοί λόγω ανεπαρκούς υποδομής και δυσκολιών στον σχεδιασμό πρωτότυπου ψηφιακού υλικού.

ε) την αποτελεσματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Το πρόγραμμα βελτίωσε την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν και να προσαρμόζουν καινοτόμες δραστηριότητες, να ενισχύουν την επικοινωνιακή επάρκεια και τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών/ μαθητριών, καθώς και να προσαρμόζουν το υλικό στις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Η διασύνδεση της μάθησης με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/ μαθητριών συνέβαλε στη μακροπρόθεσμη ανάκληση του λεξιλογίου και στη βελτίωση της ενεργούς συμμετοχής.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν φαίνεται ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπου λαμβάνονται υπόψη τα παραπάνω, μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με πρακτικές στρατηγικές και να τους εξοικειώσει με ψηφιακά εργαλεία, τα οποία ενσωματώνονται με επιτυχία στις πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις τους. Από την πλευρά τους, οι μαθητές/ μαθήτριες έχουν ευκαιρίες να λειτουργούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου διευκολύνονται να εκφράσουν στοιχεία ταυτότητας και πολιτισμού που συνήθως παραμένουν αθέατα, ενώ η ελκυστική φύση των δραστηριοτήτων ενισχύει τα κίνητρά τους. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την κλείδα παρατήρησης κατέδειξε ότι ο συνδυασμός μεθόδων επιμόρφωσης, εκπαιδευτικού υλικού και ψηφιακών εργαλείων συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/ μαθητριών, με έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, τη διαπολιτιμσική επικοινωνία αλλά και τη γραπτή έκφραση.

Στη βάση των συμπερασμάτων της μελέτης, προτείνεται η ετήσια οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ΤΥ αλλά και σε γενικές τάξεις με υψηλό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών/ μαθητριών. Στόχος είναι η προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως πολλαπλασιαστών γνώσης. Παράλληλα, α) η διάχυση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης μέσω δράσεων για όλη τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, και β) η επέκταση του προγράμματος σε περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες, με τη συμμετοχή συμβούλων και συντονιστών, κρίνονται ως ουσιαστικές κινήσεις που θα ενισχύσουν τη στήριξη των ΤΥ, τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

## Βιβλιογραφία

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist, 23*(1), 93–104. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal, 41*, 251–253. https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343

Jokikoto, K., & Uitto, M. (2016). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society, 25*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128

Piller, I. (2017). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic

aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 12–30). New York: Routledge.

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education, 32*(4), 446–463. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986

Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication between cultures.* Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Zou, B., & Supinda, L. (2022). Oxford's strategy inventory for language learning: English learning of Chinese students in Thai university. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 15*(2), 705–723.

# Η εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης: Δημιουργώντας σχολικές κοινότητες εμπιστοσύνης

**Επαμεινώνδας Παναγόπουλος,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, pameinondaspanagopoulos@gmail.com*
**Βικτωρία Κονιδάρη,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, ickonidari@upatras.gr*
**Γεώργιος Μπέστιας,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, gbestias@gmail.com*
**Ιωάννης Καμαριανός,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kamarian@uoi.gr*

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση της εφαρμογής πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Γίνεται εστίαση στην εισαγωγή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης στις σχολικές μονάδες και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η εμπιστοσύνη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συνεργασίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και έχοντας αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης υλοποιείται μέσω ποιοτικής προσέγγισης και της τεχνικής των focus groups, στα οποία θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές από σχολικές μονάδες, οι οποίες βρίσκονται στην Πάτρα. Τα focus groups επικεντρώνονται στην εμπειρία εφαρμογής των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης, τις προοπτικές, αλλά και τις προκλήσεις που αναδεικνύονται από την εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις αλλαγές που επιφέρει η εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης στην καθημερινή ζωή στη σχολική μονάδα. Απώτερος σκοπός είναι η κατασκευή ενός οδηγού για μελλοντικές πολιτικές που προάγουν την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

**Λέξεις-κλειδιά:** *πρωτόκολλα εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, focus group.*

## 1. Εισαγωγή

Η εμπιστοσύνη θεωρείται το βασικό κονίαμα για τις ανθρώπινες σχέσεις, αποτελώντας θεμέλιο για την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα. Εάν δεν υπήρχε η εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον, τότε οι εκπαιδευτικοί δε θα ήταν δυνατόν να μοιραστούν με τους υπόλοιπους ιδέες ή και ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Οι διευθυντές δε θα μπορούσαν να παρέχουν υποστήριξη, παρά μόνο να ελέγχουν (Bryk & Schneider, 2002). Η εμπιστοσύνη λοιπόν φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος που υφίσταται σε μία σχολική μονάδα, της ποιότητας των σχέσεων και αυτό το σχήμα να έχει αντίκτυπο στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό (Tschannen-Moran, 2014). Με άλλα λόγια η εμπιστοσύνη αποτελεί πυλώνα για την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και σαφώς έχει κυρίαρχο ρόλο αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Παναγόπουλος κ.ά., 2024, Van Maele et al., 2014).

Δομική συνθήκη που υφίσταται και στα πλαίσια της οποίας πράττει ο εκπαιδευτικός στη σχολική καθημερινότητα είναι αυτή του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) (Collins English Dictionary, 2022, Παναγόπουλος κ.ά., 2023). Ως συνεχές της κρίσης ορίζεται μία περίοδος επαναλαμβανόμενων κρίσεων, όπου η αβεβαιότητα και η αστάθεια κατακλύζουν τον βίο των κοινωνικών υποκειμένων. Αφετηρία για την Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί το 2010, όταν και ζητήθηκε η υποστήριξη από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, εισερχόμενη η χώρα σε μία αέναη οικονομική κρίση και κοινωνώντας σε μία δίνη κρίσεων. Στις κρίσεις που ακολούθησαν περιλαμβάνονται οι μεταναστευτικές, οι πολιτικές, οι υγειονομικές, καθώς και οι γεωπολιτικές. Το συνεχές της κρίσης φαίνεται να υφίσταται έως και σήμερα. Με αυτές τις κρίσεις να πετυχαίνουν ισχυρά πλήγματα στην κοινωνική συνοχή, όπως και στην εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν τα κοινωνικά υποκείμενα μεταξύ τους, στους θεσμούς, καθώς και στις εκάστοτε ηγεσίες (Fukuyama, 2018, Seligman, 1997).

Σε εκθέσεις φανερώνεται ότι το συνεχές της κρίσης δεν είναι ένα θεωρητικό σχήμα, αλλά τεκμηριώνεται σε εκθέσεις και μελέτες. Σε έκθεση αναδεικνύεται ότι μετά την οικονομική κρίση του 2008 υπήρξε αυξανόμενη αβεβαιότητα, υψηλότερα ποσοστά ανεργίας και διόγκωση των κρατικών χρεών. Αυτό το κράμα συνέβαλε στην κρίση εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς (Eurofound, 2018). Σε άλλη μελέτη εντοπίζουμε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται στο πλαίσιο του συνεχούς της κρίσης, επηρεάζοντας τη λειτουργία της και καθορίζοντας ζητήματα εμπιστοσύνης στους θεσμούς (European Policy Centre, 2024). Η Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστες από αυτό το ζήτημα (Panagopoulos et al., 2024).

Για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας εκτεταμένης κρίσης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για υιοθέτηση μακροχρόνιων πρακτικών, οι οποίες θα λειτουργήσουν καταλυτικά ως προς την αποκατάσταση και ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης στις σχολικές κοινότητες. Σε αυτό το σημείο γίνεται φανερή η σημαντικότητα των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης. Κάνουμε λόγο για κοινά αποδεκτά πλαίσια επικοινωνίας και στάσεων μέσω των οποίων είναι εφικτή η διασφάλιση της συνεργασίας, της διαφάνειας και η διάχυση σταθερότητας σε ένα περιβάλλον ρευστό. Τα συγκεκριμένα πρωτόκολλα δεν αποτελούν μόνο ένα διοικητικό εργαλείο, αλλά μία παιδαγωγική και ηθική επιλογή, υπό το πρίσμα της συλλογικής ευθύνης του σχολείου. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο εφαρμογής των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης στο ελληνικό πλαίσιο, τα βιώματα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών από αυτά, καθώς και τον τρόπο συμβολής στη διαμόρφωση ανθεκτικών σχολικών κοινοτήτων, χαρακτηριζόμενες από συνεργασία και τάση για περαιτέρω μάθηση.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Η έννοια της εμπιστοσύνης στην εκπαίδευση: Χτίζοντας μία κουλτούρα;

Η εμπιστοσύνη αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας. Ο Simmel (1950) αναφέρει ότι η μη ύπαρξη εμπιστοσύνης σημαίνει μη ύπαρξη κοινωνικής ζωής. Εξασφαλίζεται μέσω της εμπιστοσύνης η λειτουργία των θεσμών και η συνεργασία ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα. Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, οι σχέσεις εμπιστοσύνης έχουν ως θεμέλια την ικανότητα του εκπαιδευτικού, την καλή πρόθεση και την ακεραιότητα που τον χαρακτηρίζει (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Εάν αυτές οι συνθήκες ικανοποιούνται, τότε στη σχολική κοινότητα εκφράζονται ιδέες και προτάσεις, εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διαχειρίζονται κρίσιμα ζητήματα χωρίς πίεση. Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη (relational trust) φαίνεται να μην υφίσταται μόνο λόγω συμπαθειών που μπορεί να υπάρχουν, αλλά εδράζεται στην αμοιβαιότητα, στο αίσθημα δικαιοσύνης και στον επαγγελματισμό που χαρακτηρίζει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στην περίπτωση που τα επίπεδα εμπιστοσύνης είναι υψηλά, υφίσταται πιο αποτελεσματική συνεργασία, οι μαθητές δεν έχουν το αίσθημα της ανασφάλειας και το παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό βελτιώνεται.

Στα σχολεία που έχουν μία κουλτούρα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης, αφού οι ίδιοι κατανοούν ότι παράγουν έργο εντός ενός πλαισίου χαρακτηριζόμενο από σεβασμό και υποστήριξη. Η κουλτούρα εμπιστοσύνης είναι υπό συνεχή διαμόρφωση μέσω των αλληλεπιδράσεων και της ποιότητας της επικοινωνίας που ανιχνεύεται και σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως στατική (Maele & Van Houtte, 2012). Εκτός από τα παραπάνω, η εμπιστοσύνη έχει και λειτουργία βαλβίδας αποσυμπίεσης από τον απότοκο του συνεχούς της κρίσης. Όταν παρατηρείται θεσμική αβεβαιότητα, η εμπιστοσύνη προσφέρει ανθεκτικότητα στις κοινότητες. Κατά συνέπεια, η εμπιστοσύνη δύναται να υποστηρίξει ουσιαστικά τη συνοχή των σχολικών μονάδων (Fukuyama, 2018, O'Neill, 2018). Μάλιστα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η διοίκηση είναι συγκεντρωτική και ιεραρχική, τα χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές έχουν συνδεθεί με την έλλειψη συνεργασίας και τη μη ανάληψη πρωτοβουλιών από κάθε πλευρά (Παναγόπουλος κ.ά., 2024).

### 2.2 Από την κρίση εμπιστοσύνης στα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης

Η κρίση εμπιστοσύνης (trust crisis) που υφίσταται στα πλαίσια της δομικής συνθήκης του συνεχούς της κρίσης θέτει ως αναγκαία τη μετάβαση σε νέες μορφές διοίκησης της σχολικής μονάδας, οι οποίες ως θεμέλιο θα έχουν αξίες και όχι κανονιστικά πλαίσια. Η κλασική γραφειοκρατική διοίκηση φτάνει στο σημείο παραγωγής μίας τεχνικής ορθολογικότητας, υποσκάπτοντας την επικοινωνιακή ορθολογικότητα. Με άλλα λόγια παράγεται συμμόρφωση, αλλά λείπει η εμπιστοσύνη και η κατανόηση (Habermas, 1971). Από αυτό το πλαίσιο απορρέει η αναγκαιότητα ύπαρξης πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης. Τα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης αναφέρονται σε προσυμφωνημένες διαδικασίες συνεργασίες, οι οποίες σαν απώτερο σκοπό έχουν την επαναφορά της αμοιβαιότητας, της διαφάνειας και της επικοινωνίας στα πλαίσια των σχολικών κοινοτήτων. Αποτελούν συμβόλαια εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Panagopoulos et al., 2024).

Τα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να καθίσταται εφικτή η διατύπωση σαφών προσδοκιών, να μειώνεται η αβεβαιότητα και να οδηγείται η σχολική μονάδα προς την καλλιέργεια ενός κλίματος δικαιοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Μελέτες φανερώνουν ότι στοιχεία όπως τα παραπάνω τονώνουν τα επίπεδα εμπιστοσύνης στους οργανισμούς (Tschannen-Moran, 2015). Τα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης νοούνται ως δυναμικά εργαλεία, τα

οποία βασίζονται κατά κύριο λόγο στην εφαρμογή, στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η ακολουθία αυτή παραπέμπει στην προσέγγιση του Habermas (1971) περί επικοινωνιακής δράσης, κατά την οποία η κατανόηση και η εν δυνάμει συναίνεση είναι το θεμέλιο της κοινωνικής συνοχής. Η συστηματική καλλιέργεια και τόνωση των σχέσεων εμπιστοσύνης δεν επιδρά μόνο στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό, στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αλλά και στη δημοκρατικής τους λειτουργία. Ένα "σχολείο εμπιστοσύνης" να επιβιώσει εντός του συνεχούς της κρίσης και συγχρόνως να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ασφάλεια, γραμμικότητα και σταθερότητα.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήσαμε την ποιοτική προσέγγιση, καθώς θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση του υπό εξέταση φαινομένου που σχετίζεται τόσο με αντιλήψεις, όσο και με βιώματα. Ως εργαλείο χρησιμοποιήσαμε τις ομάδες εστίασης (focus groups), οι οποίες λειτουργούν προτρεπτικά για συζήτηση και καταγραφή συλλογικών κατανοήσεων (Kitzinger, 1995). Στην έρευνα έλαβαν μέρος 12 εκπαιδευτικοί και 2 διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες βρίσκονται στο αστικό κέντρο της πόλης των Πατρών. Η επιλογή έγινε με βάση την πρόθεση των συμμετεχόντων για συμμετοχή στην έρευνα και αφού πρώτα είχαν εφαρμοστεί τα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

### 3.2 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Έλαβαν χώρα τρεις συναντήσεις ανά σχολική μονάδα, καθεμία εκ των οποίων είχε διάρκεια περίπου δύο ωρών και οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τα βιώματα που αποκόμισαν έπειτα από την εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης, τα οφέλη που είχαν, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν. Έγινε θεματική ανάλυση, εντοπίστηκαν κώδικες και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες (Creswell & Poth, 2024). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, προχωρήσαμε και σε αντιπαραβολή των ευρημάτων από τους ερευνητές (peer debriefing).

## 4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τα επαναλαμβανόμενα focus groups που υλοποιήθηκαν στις δύο σχολικές μονάδες. Η ανάλυση που έγινε φανέρωσε τέσσερις κατά κύριο λόγο θεματικές κατηγορίες, οι οποίες ήταν οι εξής: α. βιώματα μετά την εφαρμογή, β. μεταβολές στις διαπροσωπικές ή επαγγελματικές σχέσεις, γ. επίδραση και δ. εμπόδια. Επιπλέον, μία κατηγορία περικλείει τις προτάσεις από τους συμμετέχοντες.

### 4.1 Βιώματα των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες σκιαγραφούν τα πρωτόκολλα ως μία παρέμβαση που πρόσφερε νόημα και ηρεμία στη σχολική καθημερινότητα. Ως προς τα βιώματα καταγράφουμε τα παρακάτω:

Από τις πρώτες συναντήσεις ήταν εναργές ότι η σχολική μονάδα άλλαξε πρόσφατα διεύθυνση και υπήρχε η ανάγκη για να επανέλθουν οι σχέσεις εμπιστοσύνης.

Ε1 (Σ1): "*Τα πρωτόκολλα βοήθησαν, καθώς πριν δύο χρόνια είχαμε αλλαγή διεύθυνσης – η εμπι-*

*στοσύνη ήταν ζητούμενο. Το προσωπικό κομμάτι παίζει πάντα ρόλο βέβαια."*

Άλλος συμμετέχων ανέφερε ότι ήταν επιφυλακτικός στην αρχή, αλλά μετέπειτα η συμμετοχή των συναδέλφων ανέτρεψε την αρχική του προσέγγιση.

Ε2 (Σ1): *"Ήθελα πολύ να συμμετέχω από την πρώτη στιγμή... είχα αμφιβολίες αν θα είχαν όρεξη οι συνάδελφοι, αλλά τελικά λειτούργησε."*

Ένα ακόμα σημείο που αναδείχθηκε ήταν το ερώτημα σχετικά με τη μη πρόβλεψη για θεσμική υποστήριξη νωρίτερα.

Ε4 (Σ2): *"Αναρωτιόμουν γιατί το Υπουργείο δεν έχει κάνει κάτι... Εξασφαλίστηκε ηρεμία και διαφάνεια στις διαδικασίες."*

Οι παραπάνω καταγραφές που αναδεικνύουν βιώματα φανερώνουν ότι η εφαρμογή των πρωτοκόλλων εισήγαγε ένα περιβάλλον σταθερό και διαπνεόμενο από ασφάλεια.

Στη συνέχεια, καταγράφουμε τα λεγόμενα των δύο διευθυντών, οι οποίοι εστιάζουν στα πρωτόκολλα ως ένα συμβόλαιο συνεργασίας και επισημαίνεται η ηρεμία που επέφεραν.

Δ1: *"Από την αρχή παρατήρησα ότι τα πρωτόκολλα βοήθησαν να ξεκαθαρίσει το τοπίο στο σχολείο. Δόθηκε ένα πλαίσιο και ήταν σαν να βάζαμε κάτω ένα συμβόλαιο συνεργασίας."*

Δ2: *"Τα πρωτόκολλα λειτούργησαν σαν ένα φίλτρο, όπου σου έδινε τη δυνατότητα να δεις τι όντως με αφορά και τι είναι θόρυβος. Οι συνάδελφοι ήταν πιο ήρεμοι, οπότε ήμουν πιο ήσυχος και εγώ να κάνω το έργο μου".*

## 4.2 Μεταβολές στις διαπροσωπικές ή επαγγελματικές σχέσεις

Η επίδραση των πρωτοκόλλων αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε ως πολυεπίπεδη. Καταγράφηκε η προσέγγιση ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν άλλαξαν:

Ε1 (Σ2): *"Οι διαπροσωπικές και πριν και μετά... δεν γίνεται να αλλάξουν. Μιλάω με τη μικρή ομάδα που μιλούσα και πριν."*

Την ίδια στιγμή όμως αναδείχθηκε και σημαντική μεταβολή, επιτυγχάνοντας τον αναστοχασμό σε επίπεδο εαυτού.

Ε3 (Σ1): *"Με τα πρωτόκολλα προσπαθήσαμε εμείς να αλλάξουμε... αναγνωρίσαμε λάθη μας, σκεφτήκαμε τι να κάνουμε διαφορετικά, είδαμε την αλήθεια του άλλου."*

Ίσως η πιο ξεχωριστή διαφορά αφορά τη σχέση με τον διευθυντή και τον θεσμό, όπως καταγράφεται.

Ε4 (Σ1): *"Έχουμε καλύτερες σχέσεις μεταξύ μας και με τον διευθυντή. Μπορούμε να εμπιστευτούμε και το σχολείο σαν θεσμό. Νιώθουμε ασφάλεια· αυτό βγαίνει και στους γονείς."*

Μέσω των παραπάνω μπορούμε να προχωρήσουμε σε μία πρώτη διαπίστωση ότι τα πρωτόκολλα λειτούργησαν ως εργαλείο προσωπικής και επαγγελματικής αναπλαισίωσης.

Αναφορικά με τους διευθυντές, οι ίδιοι έκαναν λόγο για αλλαγή στις επαγγελματικές σχέσεις, πιο ποιοτική επικοινωνία και σε μικρότερο βαθμό καχυποψία.

*Δ1: "Δεν ανέμενα ότι θα αλλάξουν σε μεγάλο βαθμό οι διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς έχουν δημιουργηθεί με τα χρόνια. Άλλαξαν οι επαγγελματικές σχέσεις, η επικοινωνία ήταν πιο ξεκάθαρη και όλοι είχαν να συνεισφέρουν."*

*Δ2: "Ήταν χειροπιαστό αυτό που είδα, λιγότερη καχυποψία. Πριν όλοι σκέφτονταν ότι οι άλλοι έχουν κάποιο σκοπό και λειτουργούν έτσι, τώρα όλοι φαίνεται να ακολουθούν ένα κοινό πλαίσιο. Νομίζω έδωσαν μία σταθερή βάση για συνεργασία."*

### 4.3 Επίδραση των πρωτοκόλλων

Οι συμμετέχοντες προχώρησαν στη διαπίστωση ότι η εφαρμογή των πρωτοκόλλων επέφερε θετικές συνέπειες. Αυτές που διακρίνονται ιδιαίτερα είναι η αξιοπιστία και η διαφάνεια.

Ε1 (Σ2): *"Το πιο σημαντικό ήταν η αξιοπιστία. Να μη βγαίνουν οι αποφάσεις του συλλόγου έξω από το σχολείο."*

Επιπλέον, ο ρόλος του διευθυντή ως προς την εφαρμογή τους κρίθηκε ως ζωτικής σημασίας.

Ε1 (Σ2): *"Ο διευθυντής έπαιξε καθοριστικό ρόλο... άλλοι διευθυντές δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να τα εφαρμόσουν."*

Φάνηκε να βελτιώνεται η επικοινωνία, καθώς και η διαχείριση κρίσεων.

*Ε5 (Σ1): "Η επικοινωνία μας βελτιώθηκε και διαχειριζόμαστε κρίσεις από κοινού. Ίσως έτσι αυξήθηκε λίγο η εμπιστοσύνη μου στον θεσμό της Εκπαίδευσης."*

Η θετική συνεισφορά είναι φανερή, ωστόσο καταγράφεται κατά κόρον η ανάγκη για χρόνο, προκειμένου να αποκρυσταλλωθούν οι αλλαγές.

*Ε2 (Σ1): "Η αξιοπιστία και η διαφάνεια πάνε βήμα-βήμα... θα φανεί σε βάθος χρόνου."*

Από τα λεγόμενα των διευθυντών γίνεται κατανοητό ότι η επίδραση της εφαρμογής των πρωτοκόλλων συνοψίζεται σε τρεις λέξεις: αξιοπιστία, συνέπεια και διαχείριση κρίσεων.

*Δ1: "Ένα μου έρχεται στο μυαλό και είναι η αξιοπιστία. Οι διαδικασίες έχουν μία συνέπεια. Λειτουργούμε πιο συγκροτημένα πλέον και αυτό φαίνεται και στη σχέση ανάμεσα στη μονάδα και στους γονείς θεωρώ."*

### 4.4 Εμπόδια στην εφαρμογή

Εκτός των θετικών σημείων, αναδείχθηκαν και ορισμένα εμπόδια αναφορικά με την εφαρμογή τους. Ένα πρώτο εμπόδιο ήταν οι προγενέστερες διαπροσωπικές τριβές που δεν επιλύθηκαν.

*Ε1 (Σ2): "Οι μακροχρόνιες τριβές δύσκολα επιλύονται μέσω των πρωτοκόλλων... οι κλίκες δεν διαλύθηκαν."*

Οι παθογένειες και η ηλικία σε ορισμένες περιπτώσεις αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες.

Ε1 (Σ1): *"Ο μέσος όρος ηλικίας είναι ανεβασμένος, οι απόψεις αποκρυσταλλωμένες... στους νέους έτρεξε περισσότερο."*

Καταγράφεται μάλιστα και ένα είδους αντίστασης στην εφαρμογή των πρωτοκόλλων, περισσότερο ακολουθώντας πιστά μία a priori στάση άρνησης.

Ε5 (Σ2): *"Μέλη της σχολικής κοινότητας που αντιστέκονται γενικά στις αλλαγές, έτσι αντιστάθηκαν και στα πρωτόκολλα. Περισσότερο από ιδεοληψίες."*

Εν κατακλείδι, σημειώνεται η δυσκολία εφαρμογής σε ένα πλαίσιο που είναι φορτισμένο με αρνητικά γεγονότα από το παρελθόν.

*Ε3 (Σ1): "Ιδανικά να εφαρμοζόταν σε καινούργιο πλαίσιο... να είναι βάση από την αρχή."*

Τα παραπάνω φανερώνουν ότι τα πρωτόκολλα και η επιτυχής εφαρμογή αυτών ίσως σε έναν βαθμό να εξαρτάται από το ιστορικό των σχέσεων και κάποια σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος.

Οι διευθυντές επεσήμαναν ότι οι ομαδώσεις (κλίκες) και οι τριβές του παρελθόντος, μαζί με την ηλικία, να ήταν τα βασικότερα εμπόδια για την εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης.

*Δ1: "Οι τριβές και οι κλίκες ήταν οι κύριες δυσκολίες που συναντήσαμε. Άλλο ήταν η ηλικία και*

*συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι. Υπήρχαν και εκείνοι που δεν τους αρέσουν οι αλλαγές, οπότε και σε αυτό το εργαλείο ήταν αρνητικοί."*

*Δ2: "Το σχολείο έχει μαζί του και το παρελθόν, δυναμικές, ξέρετε, τα προηγούμενα που υπάρχουν. Ωστόσο, τα εμπόδια δεν ήταν τόσο δυνατά, η προσπάθεια έγινε. Η κουλτούρα για να μπει θέλει χρόνο."*

### 4.5 Προτάσεις και αποκρυστάλλωση της συνολικής εικόνας

Ανάμεσα στις προτάσεις που καταγράφηκαν, καταγράφουμε ορισμένες, οι οποίες φανερώνουν ίσως τη διάθεση των συμμετεχόντων για συνέχιση της προσπάθειας και πιθανώς μία διεύρυνση της παρέμβασης. Σε αυτές τις προτάσεις περιλαμβάνονται: τακτικά workshops, επιμορφώσεις, εμπλοκή και των γονέων, καθώς και υποτυπώδεις ποινές για τυχόν παραβίαση των πρωτοκόλλων. Ως προς την εικόνα που αποτυπώθηκε, φαίνεται να ενισχύθηκε το αίσθημα της ασφάλειας και να βελτιώθηκε η επικοινωνία σε επίπεδο ποιότητας. Η ηγεσία διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο, όπως και η στάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί για μία ουσιαστική αλλαγή. Τα πρωτόκολλα εμπιστοσύνης φαίνεται να λειτουργούν, ωστόσο το ερώτημα που παραμένει είναι πώς μπορούν να επεκταθούν σε ευρύτερο πεδίο και να αποκτήσουν μία θεσμοθέτηση;

## 5. Αντί συμπεράσματος

Μέσω των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης δεν είχαμε ως σκοπό την εισαγωγή μίας ακόμα τεχνικής παρέμβαση ή μιας a priori καινοτομίας. Αλλά μια ενεργεία που θα θεμελίωνε εκ νέου τη σχολική καθημερινότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τη σημαντικότητά τους για την αποκατάσταση της συνεργασίας και της συνοχής της σχολικής κοινότητας. Η εμπιστοσύνη, όπως κατεγράφη και από τους εκπαιδευτικούς και από τους διευθυντές δεν είναι δεδομένη. Μπορεί εύκολα να καταστραφεί, το ιστορικό πλαίσιο είναι σημαντικό και μπορεί οι ρωγμές στην επικοινωνία τελικά να είναι βαθιές.

Οι συμμετέχοντες κατανόησαν ότι δεν είναι εύκολη η εξαφάνιση τριβών του παρελθόντος και η αλλαγή της κουλτούρας είναι μία μακροχρόνια διαδικασία. Την ίδια στιγμή όμως, διαπίστωσαν μία μετατόπιση στον τρόπο επικοινωνίας, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθυνών. Και αυτή η μετατόπιση ξεκίνησε από τους ίδιους μέσω των ενεργειών τους. Ενέργειες που μπορεί να φαίνονται απλές, αλλά ήταν ο πυρήνας αυτής της μετατόπισης. Σε αυτές περιλαμβάνεται η ένδειξη σεβασμού, η κατανόηση των όσων αναφέρει ο άλλος, η ενάργεια του λόγου και η συμπερίληψη της προσέγγισης του άλλου.

Για όλα τα παραπάνω, επιλέξαμε να μην κάνουμε λόγο για συμπεράσματα, αλλά για προκλήσεις. Να συλλάβουμε το σχολείο ως μία κοινότητα με δεσμούς, να δούμε την εμπιστοσύνη ως κάτι που καλλιεργείται και την παραγωγή του εκπαιδευτικού αγαθού, καθώς και την εκπαιδευτική πράξη, ως συνάντηση κοινωνικών υποκειμένων που συναντώνται. Η εμπιστοσύνη φαίνεται να είναι η πιο σταθερή βάση πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχθεί το οικοδόμημα της Εκπαίδευσης. Η αλλαγή της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα φαίνεται να είναι εφικτή, αλλά και αναγκαία. Αυτό που αναδύεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων είναι ότι η ουσιαστική αλλαγή μπορεί να ξεκινήσει από την επικοινωνία, την ειλικρίνεια και τη συνεργασία μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων.

## Βιβλιογραφία

Παναγόπουλος, Ε., Αδαμοπούλου, Α., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2024). Σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης. Στα Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, *Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις* (σσ. 234–240). Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Παναγόπουλος, Ε., Αδαμοπούλου, Α., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Στα Πρακτικά του 8ου Τακτικού Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, *Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα* (σσ. 695–706). Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* Russell Sage Foundation.

Collins Dictionary (2022). *Permacrisis*. Retrieved from: https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Eurofound (2018). *Societal change and trust in institutions - European Union.* Publications Office of the European Union.

European Policy Centre (2024). *Making the EU fit for the permacrisis.* European Policy Centre. Retrieved from: https://www.epc.eu/publication/Making-the-EU-fit-for-the-permacrisis-5be370/

Fukuyama, F. (2018). *Identity: The demand for dignity and the politics of resentment.* Farrar, Straus and Giroux.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*(3), 184–208.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

O'Neill, O. (2018). *A question of trust*. Cambridge University Press.

Panagopoulos, E., Adamopoulou, A., & Kamarianos, I. (2024). Establishing trust in Greek primary schools: Key principles and impact on school culture. *International Journal of Education, 16*(4), 132–147. https://doi.org/10.5296/ije.v16i4.22256

Panagopoulos, E., Kyridis, A., Stamelos, G., & Kamarianos, I. (2024). Trust relationships and professional identities in Greek primary schools: A study in the context of permacrisis. *European Journal of Social Sciences Studies, 10*(1), 52–70. https://doi.org/10.46827/ejsss.v10i1.1726

Seligman, A. B. (1997). *The problem of trust.* Princeton University Press.

Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel* (K. H. Wolff, Ed. & Trans.). Free Press.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. *Societies, 5*(2), 256-276. https://doi.org/10.3390/soc5020256

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (Eds.). (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, and schooling*. Springer.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 879–889. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001

# ΕΝΟΤΗΤΑ 9

## Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Βιώσιμη Ανάπτυξη – Αποανάπτυξη

# Βιωσιμότητα και αειφορία στα νέα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Γεώργιος Αμπατζίδης,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, gampatzidis@uth.gr*

## Περίληψη

Η έννοια της βιωσιμότητας/αειφορίας άρχισε να απασχολεί τα Ηνωμένα Έθνη ήδη από τη δεκαετία του 1970 και σήμερα είναι σε ισχύ η Ατζέντα 2030, η οποία περιλαμβάνει 17 στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Σημαντικό ρόλο στην προώθηση των 17 στόχων για τη βιώσιμη ανάπτυξη διαδραματίζει η εκπαίδευση για την αειφορία, η οποία αναβαθμίζει το σχολείο από ενεργό συστατικό της κοινωνίας σε εταίρο στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός αειφόρου μέλλοντος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκε η παρουσία των όρων «βιωσιμότητα» και «αειφορία» (και παράγωγων όρων) στα νέα προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται πως οι όροι εμφανίζονται περιορισμένα (27 φορές), ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις η αναφορά γίνεται στις εισαγωγικές σελίδες των κειμένων των προγραμμάτων σπουδών, ενισχύοντας έτσι τη σημασία τους ως στοιχείων του περιεχομένου των αντίστοιχων γνωστικών περιοχών. Τα αποτελέσματά της διερεύνησης και η σημασία τους για την εκπαίδευση για την αειφορία συζητιούνται στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *αειφορία, βιωσιμότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών.*

## 1. Εισαγωγή

Παρά τη συχνή χρήση του όρου «βιωσιμότητα»/«αειφορία» στον επιστημονικό όσο και στον πολιτικό λόγο, εξακολουθεί να απουσιάζει ένας ευρέως αποδεκτός σχετικός ορισμός (Haller, 2017, Ruggerio, 2021). Η αειφορία εμφανίζεται με διαφορετικούς ορισμούς στη βιβλιογραφία, οι οποίοι κάποιες φορές δεν είναι λειτουργικοί και κάποιες φορές είναι αντιφατικοί μεταξύ τους (Zapata-Barrero, 2017). Ένας κλασικός ορισμός της αειφορίας που χρησιμοποιείται σε μεγάλη κλίμακα έχει προταθεί από την Παγκόσμια Επιτροπή του ΟΗΕ για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη και αναφέρει πως: «Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες των τρεχουσών γενεών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Περιλαμβάνει δύο έννοιες: την έννοια των αναγκών, και ιδιαίτερα των βασικών αναγκών των φτωχών του κόσμου, στις οποίες πρέπει να δίνεται προτεραιότητα, καθώς και την ιδέα των περιορισμών που επιβάλλονται από το επίπεδο της τεχνολογίας και της κοινωνικής οργάνωσης στη δυνατότητα του περιβάλλοντος να ικανοποιήσει τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες» (United Nations, 1987). Επίσης, ένας ορισμός που περιλαμβάνει τα περισσότερα σημεία στα οποία συμφωνούν οι ερευνητές/τριες έχει προταθεί από την Υπηρεσία Προστασίας του Περιβάλλοντος των Ηνωμένων Πολιτειών και είναι ο εξής: «Η βιωσιμότητα βασίζεται σε μια απλή αρχή: Όλα όσα χρειαζόμαστε για την επιβίωση και την ευημερία μας εξαρτώνται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, από το φυσικό περιβάλλον. Να επιδιώκουμε τη βιωσιμότητα σημαίνει να δημιουργούμε και να διατηρούμε τις συνθήκες υπό τις οποίες ο άνθρωπος και η φύση μπορούν να υπάρχουν σε παραγωγική αρμονία για να υποστηρίξουν τις παρούσες και μελλοντικές γενιές» (Garren & Brinkmann, 2018). Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες στις οποίες επιχειρείται η σύνθεση του όρου βιωσιμότητα (π.χ. Ben-Eli, 2018, Moore et al., 2017, White, 2013), ωστόσο η συζήτηση παραμένει ανοικτή ως προς το περιεχόμενο ενός κατάλληλου ορισμού.

Η έννοια της βιωσιμότητας δεν είναι καινούρια. Στην πραγματικότητα, εισηγητής της ιδέας θεωρείται ο Hans Carl von Carlowitz, ο οποίος αναφέρθηκε στην ιδέα της βιωσιμότητας στο έργο του *Sylvicultura Oeconomica*, που δημοσιεύτηκε το 1713. Ο Hans Carl von Carlowitz είχε οριστεί από τον Αύγουστο Β', εκλέκτορα της Σαξονίας, διαχειριστής των μεγαλύτερων ορυχείων εκείνης της περιόδου. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του περιλαμβανόταν η εξασφάλιση της ξυλείας που απαιτούνταν για τη λειτουργία των ορυχείων. Την εποχή εκείνη η Ευρώπη επηρεαζόταν από έντονη έλλειψη ξυλείας, εξαιτίας της μεγάλης κλίμακας υλοτόμησης που απαιτούσε η διεξαγωγή πολέμων. Αντιλαμβανόμενος ότι τα δάση χρειάζονται δεκαετίες για να αναγεννηθούν, ο Hans Carl von Carlowitz διατύπωσε την αρχή της βιώσιμης διαχείρισης των δασών και πρότεινε πως η υλοτομία θα πρέπει να περιορίζεται σε ποσότητες που μπορούν να αναπληρωθούν από το δάσος μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα, ώστε να εξασφαλιστεί η ξυλεία και των επόμενων γενεών (Brink, 2022). Ο γερμανικός όρος «nachhaltig», ο οποίος σημαίνει κάτι που έχει διάρκεια στο χρόνο, δεν εξαντλεί τους πόρους και λαμβάνει υπόψη τις μελλοντικές γενιές, πρωτοεμφανίστηκε στο λεξικό της γερμανικής γλώσσας «Worterbuch der deutschen Sprache» το οποίο εκδόθηκε το 1809 από τον Joachim Heinrich Campe (Grober, 2014).

Η έννοια της βιωσιμότητας εντάχθηκε στη θεματολογία των Ηνωμένων Εθνών τη δεκαετία του 1970, ως απάντηση στην ανάπτυξη κοινωνικών κινημάτων που υπερέβαιναν το αίτημα για προστασία και διατήρηση της φύσης και στρέφονταν γύρω από το περιβάλλον το οποίο ενσωμάτωνε επιπλέον κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Με αφορμή την όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και όχημα το περιρρέουν κοινωνικό κλίμα της δεκαετίας του 1960, αναπτύχθηκε ένας προβληματισμός με βασικό άξονα τη σχέση οικονομίας-κοινωνίας-περιβάλλοντος και βασικό αίτημα τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης (Carter & Simmons, 2010). Ο προβληματισμός αυτός ενισχύθηκε από κινήσεις όπως η συνάντηση της Λέσχης της Ρώμης το 1968,

η οποία έφερε κοντά μια ομάδα 30 ατόμων από τον χώρο της επιστήμης, της βιομηχανίας και της κρατικής διοίκησης για να συζητήσει το μέλλον της ανθρωπότητας. Το συμπέρασμα των εργασιών της Λέσχης της Ρώμης ήταν πως η ανθρωπότητα πορευόταν προς την καταστροφή καθώς ο ρυθμός αύξησης του πληθυσμού, τα επίπεδα ρύπανσης του περιβάλλοντος και η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων δεν ήταν βιώσιμα και θα έπρεπε να γίνουν αλλαγές ώστε να περιοριζόταν η ανάπτυξη και να γινόταν δυνατή μια οικολογική και οικονομική ισορροπία (Brink, 2022). Έτσι, το 1972 πραγματοποιήθηκε το Συνέδριο της Στοκχόλμης, το οποίο σηματοδότησε την αρχή μιας πολυδιάστατης διαλεκτικής σχέσης περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης και αποτέλεσε τη βάση για τη διατύπωση περιβαλλοντικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο (United Nations, 1972). Στη συνέχεια, το θέμα της βιωσιμότητας βρέθηκε στο επίκεντρο διαδοχικών συνόδων κορυφής και συνεδρίων του ΟΗΕ: από τη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1983), έως το Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1992), το Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για τις νησιωτικές αναπτυσσόμενες χώρες (1994), και το Earth Summit +5 (1997) (Garren & Brinkmann, 2018). Οι συναντήσεις αυτές δεν περιορίστηκαν σε συμβολικές διακηρύξεις, αλλά κατέληξαν σε συγκεκριμένα σχέδια δράσης, όπως η Ατζέντα 21 και τα τοπικά προγράμματα βιωσιμότητας (Thomas, 1992).

Με την έναρξη του 21ου αιώνα, τα Ηνωμένα Έθνη προχώρησαν στη θέσπιση των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας (Millennium Development Goals – MDGs), οι οποίοι τέθηκαν σε εφαρμογή το 2000 με ισχύ έως το 2015. Οι οκτώ αυτοί στόχοι αντικατόπτριζαν τις πιο πιεστικές προκλήσεις της εποχής και αφορούσαν την εξάλειψη της φτώχειας, την καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση, την εξάλειψη της πείνας, τη μείωση της παιδικής θνησιμότητας, την προστασία της υγείας της μητέρας, την αντιμετώπιση επιδημιών όπως το AIDS και η φυματίωση, την προστασία του περιβάλλοντος και τη συνεργασία των κρατών για την ανάπτυξη. Αν και σημαντικοί, οι MDGs επικρίθηκαν γιατί επικεντρώθηκαν σχεδόν αποκλειστικά στις αναπτυσσόμενες χώρες, παραγνωρίζοντας τις παγκόσμιες συστημικές αιτίες της ανισότητας και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης (Garren & Brinkmann, 2018). Το 2015, στο πλαίσιο της Συνόδου Κορυφής για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, εγκρίθηκε η Ατζέντα 2030, ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την παγκόσμια ευημερία που στηρίζεται στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals – SDGs). Οι νέοι αυτοί στόχοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, περιλαμβάνοντας όχι μόνο την εξάλειψη της φτώχειας και της πείνας, αλλά και την ενίσχυση της εκπαίδευσης, την υγεία και ευεξία, την ισότητα των φύλων, την αξιοπρεπή εργασία, την καινοτομία και τις υποδομές, καθώς και τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης. Συγκεκριμένα, οι 17 SDGs διατυπώνονται ως εξής: (1) εξάλειψη της φτώχειας, (2) εξάλειψη της πείνας, (3) καλή υγεία και ευεξία, (4) ποιοτική εκπαίδευση, (5) ισότητα των φύλων, (6) καθαρό νερό και καλές συνθήκες υγιεινής, (7) προσβάσιμη σε καθαρή ενέργεια χαμηλού κόστους, (8) αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, (9) βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές, (10) μείωση των ανισοτήτων, (11) βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, (12) υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, (13) δράση για το κλίμα, (14) ζωή στο νερό, (15) ζωή στη στεριά, (16) ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, (17) συνεργασία για την επίτευξη των στόχων (Palmer, 2015).

Μια σημαντική αλλαγή που υπάρχει στους SDGs σε σχέση με τους MDGs είναι πως οι πρώτοι δεν εστιάζουν στις αναπτυσσόμενες χώρες καθώς αναγνωρίζεται πως οι αναπτυγμένες χώρες (α) είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία προβλημάτων σε άλλες μεριές του πλανήτη και (β) αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα βιωσιμότητας οι ίδιες (Garren & Brinkmann, 2018). Οι 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης περιλαμβάνουν συνολικά 169 εξειδικευμένους στόχους και αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ο στόχος δημιουργίας βιώσιμων πόλεων και κοινοτήτων αναλύεται σε υπο-στόχους όπως (α) παροχή πρόσβασης σε ασφαλή, προσιτά, προσβάσιμα και βιώσιμα συστήματα μεταφοράς για όλους, με στόχο τη βελτίωση της

οδικής ασφάλειας, ιδίως μέσω της ενίσχυσης των δημόσιων συγκοινωνιών, και (β) παροχή καθολικής πρόσβασης σε ασφαλείς, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμους, πράσινους και δημόσιους χώρους. Σε ένα άλλο παράδειγμα, ο στόχος της δράσης για το κλίμα αναλύεται σε υπο-στόχους όπως (α) ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικής ικανότητας απέναντι σε κινδύνους που σχετίζονται με το κλίμα και σε φυσικές καταστροφές σε όλες τις χώρες και (β) βελτίωση της εκπαίδευσης, της ευαισθητοποίησης και της ανθρώπινης και θεσμικής ικανότητας όσον αφορά τον περιορισμό της κλιματικής αλλαγής, την προσαρμογή σε αυτήν, τη μείωση των επιπτώσεων και την έγκαιρη προειδοποίηση (United Nations, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της βιωσιμότητας για τα οικοσυστήματα και τις ανθρώπινες κοινωνίες και το γεγονός πως σημαντικό ρόλο στην προώθηση των 17 στόχων για τη βιώσιμη ανάπτυξη διαδραματίζει η εκπαίδευση για την αειφορία, η οποία αναβαθμίζει το σχολείο από ενεργό συστατικό της κοινωνίας σε εταίρο στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός αειφόρου μέλλοντος (Γαβριλάκης, 2023), στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκε η παρουσία των όρων «βιωσιμότητα» και «αειφορία» καθώς και παράγωγων όρων στα νέα προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώνεται είναι το εξής: Πώς παρουσιάζονται οι όροι «βιωσιμότητα», «αειφορία» καθώς και παράγωγοι όροι στα νέα προγράμματα σπουδών της βιολογίας, γεωλογίας-γεωγραφίας, φυσικής και χημείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

## 2. Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, διερευνήθηκαν επτά προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τα οποία είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονικά αρχεία στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση αφορούσε τα παρακάτω προγράμματα σπουδών:

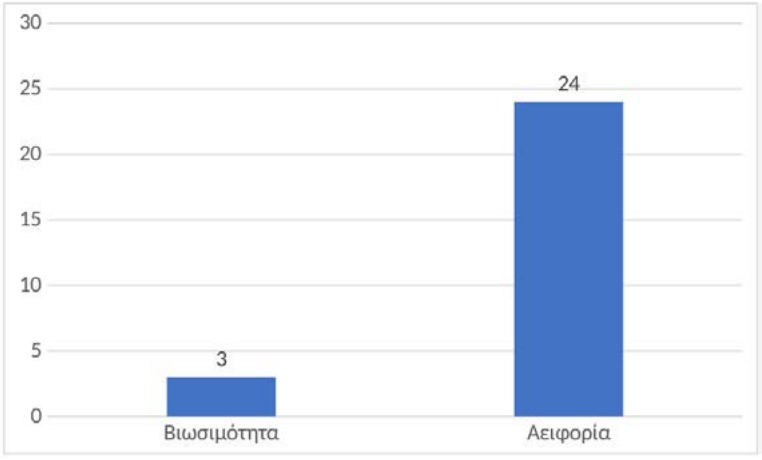
1) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022α).
2) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β).
3) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022γ).
4) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022δ).
5) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022ε).
6) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Χημείας στις Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022ζ).
7) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Χημείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022η).

Αντικείμενο της ανάλυσης αποτέλεσε το πλήρες κείμενο των προγραμμάτων σπουδών και μονάδα ανάλυσης ήταν η λέξη. Εντοπίστηκαν στα επτά προγράμματα σπουδών όλες τις περιπτώσεις που αναφέρονται οι λέξεις «βιωσιμότητα» και «αειφορία» στους δύο αριθμούς και σε όλες τις πτώσεις. Μέρος της ανάλυσης ήταν και παράγωγες λέξεις (π.χ. βιώσιμος, αειφορικός). Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση αφορούσε τις παραπάνω λέξεις όταν χρησιμοποιούνται με νόημα που σχετίζεται με την αειφορία και τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος όπως έχει αναπτυχθεί

στην εισαγωγή του συγκεκριμένου άρθρου. Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι συχνότητες (α) αναφοράς των λέξεων «βιωσιμότητας», «αειφορίας» και των παράγωγών τους, και (β) αναφοράς των λέξεων «βιωσιμότητα», «αειφορία» και των παράγωγών τους σε τέσσερις διακριτές περιοχές των προγραμμάτων σπουδών: (1) εισαγωγικά τμήματα, (2) θεματικές ενότητες (3) προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, και (4) ενδεικτικές δραστηριότητες.

## 3. Αποτελέσματα

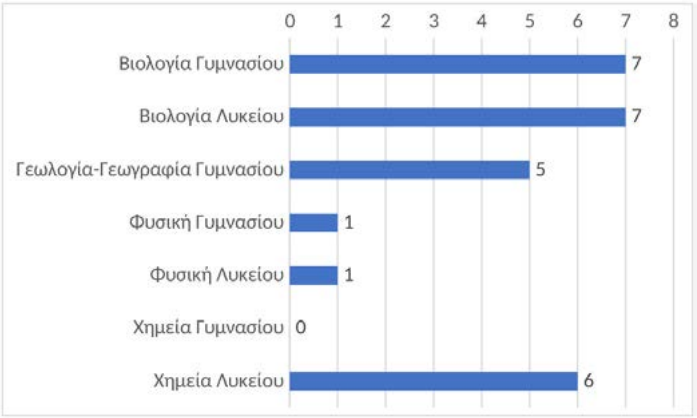
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1 και το Σχήμα 2, η λέξη «αειφορία» και παράγωγές της λέξεις όπως «αειφόρος» και «αειφορική» εμφανίζεται περισσότερες φορές από τη λέξη «βιωσιμότητα» και παράγωγές της λέξεις όπως «βιώσιμη». Συνολικά οι δύο λέξεις εμφανίζονται 27 φορές στα επτά προγράμματα σπουδών. Στο Σχήμα 3 φαίνεται η συχνότητα παρουσίας των λέξεων ανά πρόγραμμα σπουδών.




**Σχήμα 1.** Συχνότητες παρουσίας των λέξεων «βιωσιμότητα», «αειφορία» και παράγωγών τους στα προγράμματα σπουδών

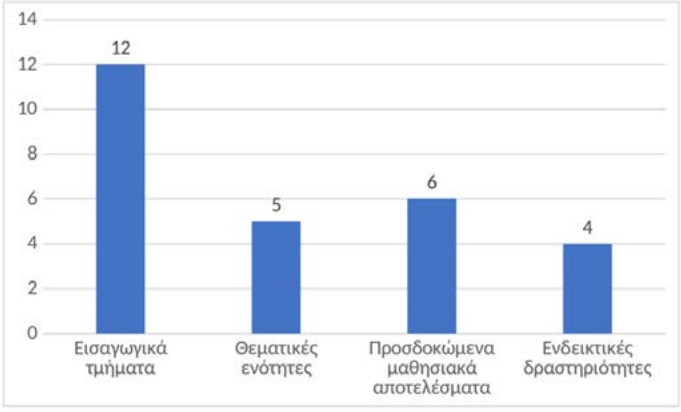



**Σχήμα 2.** Σύννεφο λέξεων των όρων «βιωσιμότητα», «αειφορία» και παράγωγών τους στα προγράμματα σπουδών




**Σχήμα 3.** Συχνότητες παρουσίας των λέξεων «βιωσιμότητα», «αειφορία» και παράγωγών τους ανά πρόγραμμα σπουδών

Αναφορικά με τη θέση τους, φαίνεται πως οι λέξεις «βιωσιμότητα», «αειφορία» και οι παράγωγές τους λέξεις εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε εισαγωγικά τμήματα των προγραμμάτων σπουδών που διερευνήθηκαν, ενώ οι λιγότερες αναφορές εντοπίστηκαν στις ενδεικτικές δραστηριότητας που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών (Σχήμα 4).




**Σχήμα 4.** Συχνότητες παρουσίας των λέξεων «βιωσιμότητα», «αειφορία» και παράγωγών τους στις διακριτές περιοχές των προγραμμάτων σπουδών

Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα διδακτικών-μαθησιακών στόχων των τριών κατηγοριών όπως αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών.

«Τα αναμορφωμένα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) Βιολογίας και των τριών τάξεων του Γενικού Λυκείου στοχεύουν αφενός μεν στη διασύνδεση των αρχών της Βιολογίας, ως επιστήμης, με τους σκοπούς και τους στόχους του Γενικού Λυκείου, αφετέρου δε στη διαμόρφωση ενός πλαισίου διδασκαλίας και μάθησης, που θα επιτρέψει στους/στις μαθητές/-τριες να επεκτείνουν τις

γνώσεις τους από το Γυμνάσιο και να καταστούν επιστημονικά εγγράμματοι/-ες στο κρίσιμο πεδίο γνώσεων των βιοεπιστημών, αξιοποιώντας τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή ατομική και κοινωνική τους ζωή μέσα στο πλαίσιο αξιών της αειφορίας για αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β, σ. 5)* – εισαγωγικά τμήματα.

«Η ανάδειξη της σχέσης των βιολογικών επιστημών και των τεχνολογικών εφαρμογών τους με όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής (υγεία, περιβάλλον, αγροτική παραγωγή, επάρκεια τροφής κ.ά.), την αειφορία, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα προβλήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022α, σ. 12)* – εισαγωγικά τμήματα.

«Διαταραχές οικοσυστημάτων – Διαχείριση – Αειφορία» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β, σ. 44)* – θεματικές ενότητες.

Φυσικοί και ανθρώπινοι πόροι: Προστασία της Γης και αειφόρος διαχείριση των φυσικών πόρων *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022γ, σ. 37)* – θεματικές ενότητες.

«Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο της Χημείας στην ατομική και κοινωνική ευημερία μέσα από αναφορές που συνδέονται με: α) τα καθημερινά υλικά, β) τα φάρμακα, γ) την αύξηση της παραγωγής και τη βελτίωση της ποιότητας των τροφίμων, δ) την ανάλυση της σύστασης των υλικών, ε) την παραγωγή νέων υλικών, στ) την παραγωγή και αποθήκευση ενέργειας, ζ) την προστασία του περιβάλλοντος, η) την αειφόρο ανάπτυξη και την κυκλική οικονομία κ.ά.» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022η, σ. 21)* – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

«Αναγνωρίζουν τη σημασία της αειφόρου διαχείρισης των οικοσυστημάτων» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β, σ. 71)* – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

«Διερευνούν κοινωνικές δραστηριότητες για να: i) αναγνωρίζουν ότι η Γη έχει περιορισμένους φυσικούς πόρους, ii) αναγνωρίζουν ότι η τάση για αυξημένη κατανάλωση των περιορισμένων φυσικών πόρων είναι μη αειφόρος, iii) αναγνωρίζουν ότι η αύξηση του πληθυσμού είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας αύξησης της κατανάλωσης των φυσικών πόρων» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022ε, σ. 34)* – ενδεικτικές δραστηριότητες.

«Να αναζητήσουν και να σχολιάσουν τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ» *(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022α, σ. 47-48)* – ενδεικτικές δραστηριότητες.

## 4. Συζήτηση

Η ενσωμάτωση της αειφορίας και βιωσιμότητας στα προγράμματα σπουδών των φυσικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την καλλιέργεια περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών. Σε μια εποχή παγκόσμιων κρίσεων, όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια της βιοποικιλότητας και η εξάντληση των φυσικών πόρων, είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να αποκτούν γνώσεις που υπερβαίνουν τη θεωρητική κατανόηση και συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τις πραγματικές προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Sposab & Rieckmann, 2024). Μέσα από τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με έμφαση στις αρχές της αειφορίας, ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τα αίτια και τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να αξιολογούν τις ανθρώπινες δραστηριότητες με βάση τη μακροπρόθεσμη επίδρασή τους και να διαμορφώνουν στάσεις υπέρ της υπεύθυνης και βιώσιμης διαχείρισης των φυσικών πόρων (Taylor et al., 2019). Ένα πρόγραμμα σπουδών που προάγει την αειφόρο σκέψη συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της ενεργού συμμετοχής των νέων στη λήψη αποφάσεων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Παράλληλα, ενδυναμώνει τη

διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για τη σύνδεση των επιστημών με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συνεργασίας και του σεβασμού προς το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, που είναι θεμελιώδεις για μια βιώσιμη μελλοντική κοινωνία (Gericke et al., 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ενσωμάτωσης της αειφορίας και βιωσιμότητας στα προγράμματα σπουδών των φυσικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την καλλιέργεια συνειδητοποιημένων, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, η συχνότητα εμφάνισης των όρων στα επτά προγράμματα σπουδών που διερευνήθηκαν κρίνεται περιορισμένη. Αν εστιάσουμε σε κάθε πρόγραμμα σπουδών ξεχωριστά, η κατάσταση είναι ακόμα πιο ανησυχητική καθώς στο πρόγραμμα σπουδών της χημείας για το γυμνάσιο απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε βιωσιμότητα και αειφορία ενώ στα προγράμματα σπουδών της φυσικής για το γυμνάσιο και το λύκειο οι όροι εμφανίζονται από μία φορά. Ωστόσο, σημειώνεται πως σε πολλές περιπτώσεις η αναφορά στη βιωσιμότητα και την αειφορία γίνεται στις εισαγωγικές σελίδες των κειμένων των προγραμμάτων σπουδών, κάτι που υποδεικνύει πως η χρήση τους δεν είναι αποσπασματική, αλλά αποτελούν σημαντικά στοιχεία του περιεχομένου των αντίστοιχων γνωστικών περιοχών.

Τα σχολικά βιβλία που θα έχουν δημιουργηθεί με βάση τα νέα προγράμματα σπουδών αναμένονται με τη νέα σχολική χρονιά για τις περισσότερες σχολικές τάξεις. Ως επόμενο βήμα της συγκεκριμένης μελέτης προτείνεται η συστηματική ανάλυση του περιεχομένου των νέων σχολικών βιβλίων φυσικών επιστημών, καθώς τα σχολικά βιβλία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το τι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν και τι μπορούν οι μαθητές/τριες να μάθουν (Chiappetta & Koballa, 2006· Okeeffe, 2013). Η ανάλυση των σχολικών βιβλίων θα επιτρέψει την αποτίμηση του βαθμού ενσωμάτωσης των αρχών της βιωσιμότητας και της αειφορίας στη διδακτική πράξη, καθώς και την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο έρχονται σε επαφή με τις σχετικές επιστημονικές γνώσεις και αξίες οι μαθητές και μαθήτριες.

## Βιβλιογραφία

Γαβριλάκης Κ. (2023). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5*(1), 218–233. https://doi.org/10.12681/ees.35783

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022δ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022ε). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022ζ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Χημείας στις Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022η). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Χημείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ben-Eli, M. U. (2018). Sustainability: Definition and five core principles, a systems perspective.

*Sustainability Science*, *13*(5), 1337–1343. https://doi.org/10.1007/s11625-018-0564-3

Brink, S. C. (2022). Sustainability: A 21st century concept? *Trends in Plant Science*, *27*(7), 619–620. https://doi.org/10.1016/j.tplants.2022.05.001

Carter, R. L., & Simmons, B. (2010). The History and Philosophy of Environmental Education. In A. M. Bodzin, B. Shiner Klein, & S. Weaver (Eds.), *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education* (pp. 3–16). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9222-9_1

Chiappetta, E. L., & Koballa, T. R. (2006). *Science instruction in the middle and secondary schools*. Pearson Perrill Prentice Hall.

Garren, S. J., & Brinkmann, R. (2018). Sustainability Definitions, Historical Context, and Frameworks. In R. Brinkmann & S. J. Garren (Eds.), *The Palgrave Handbook of Sustainability: Case Studies and Practical Solutions* (pp. 1–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71389-2_1

Gericke, N., Huang, L., Knippels, M.-C., Christodoulou, A., Van Dam, F., & Gasparovic, S. (2020). Environmental Citizenship in Secondary Formal Education: The Importance of Curriculum and Subject Teachers. In A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke, & M.-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 193–212). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_13

Grober, U. (2014). The discovery of sustainability: The genealogy of a term. In *Theories of Sustainable Development*. Routledge.

Haller, C. R. (2017). Sustainability and Sustainable Development: The Evolution and Use of Confused Notions. In *Topic-Driven Environmental Rhetoric*. Routledge.

Moore, J. E., Mascarenhas, A., Bain, J., & Straus, S. E. (2017). Developing a comprehensive definition of sustainability. *Implementation Science*, *12*(1), 110. https://doi.org/10.1186/s13012-017-0637-1

Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, *2*(1), 1–13.

Palmer, E. (2015). Introduction: The 2030 Agenda. *Journal of Global Ethics*, *11*(3), 262–269. https://doi.org/10.1080/17449626.2015.1119928

Ruggerio, C. A. (2021). Sustainability and sustainable development: A review of principles and definitions. *Science of The Total Environment*, *786*, 147481. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.147481

Sposab, K., & Rieckmann, M. (2024). Development of Sustainability Competencies in Secondary School Education: A Scoping Literature Review. *Sustainability*, *16*(23), Article 23. https://doi.org/10.3390/su162310228

Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P., & Taylor, S. (2019). Education for Sustainability in the Secondary Sector—A Review. *Journal of Education for Sustainable Development*, *13*(1), 102–122. https://doi.org/10.1177/0973408219846675

Thomas, C. (1992). The United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) of 1992 in Context. *Environmental Politics*, *1*(4), 250–261. https://doi.org/10.1080/09644019208414053

United Nations (1972). Report of the United Nations Conference on the Human Environment. http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf.

United Nations, (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

United Nations, (2015). The Millennium Development Goals Report. http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf.

White, M. A. (2013). Sustainability: I know it when I see it. *Ecological Economics*, *86*, 213–217. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.12.020

Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, *5*, 14. https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z

# Η Φύση ως ιδανική Αίθουσα Διδασκαλίας

**Παναγιώτα Δραγατογιάννη,**
*16ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, padragat@sch.gr*
**Χρυσούλα Σεβδαλή,**
*Δημοτικό Σχολείο Ομορφοχωρίου Λάρισας, xsevdali@gmail.com*

## Περίληψη

Η υπαίθρια εκπαίδευση αναδεικνύεται ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη μάθηση, την περιβαλλοντική ευαισθησία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία εξετάζει το πρόγραμμα Erasmus+ *Nature as a Fantastic Classroom*, το οποίο υλοποιήθηκε στη Σουηδία με τη συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών από ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση της φύσης ως μαθησιακού περιβάλλοντος και η αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων που προάγουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε ποιοτική ανάλυση, αξιοποιώντας ημερολόγια μάθησης, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν πεζοπορίες, υπαίθρια μαγειρική, παιχνίδια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εργαστήρια φυσικών υλικών και εξερεύνηση οικοσυστημάτων, ενισχύοντας τη βιωματική κατανόηση και τη συνεργασία. Με την επιστροφή τους, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν δράσεις εμπνευσμένες από την εμπειρία στη Σουηδία στο 16ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας και στο Δημοτικό Σχολείο Ομορφοχωρίου. Οι δράσεις περιελάμβαναν υπαίθρια μαθήματα σε φυσικό περιβάλλον, συνεργατικά παιχνίδια, δραστηριότητες αισθητηριακής αντίληψης και δημιουργία σχολικών βοτανικών κήπων με παράλληλη παρατήρηση οικοσυστημάτων. Η αποτίμηση, μέσα από την ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών, επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της υπαίθριας εκπαίδευσης στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, συνεργατικότητας και δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που συνδέουν τη φύση με τη βιωσιμότητα. Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει τη φύση ως ιδανική «αίθουσα διδασκαλίας», συμβάλλοντας στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων μαθητών και σχολείων που ενσωματώνουν τη βιωματική μάθηση στον πυρήνα της εκπαιδευτικής τους κουλτούρας.

**Λέξεις-κλειδιά**: *υπαίθρια εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, περιβαλλοντική συνείδηση, βιώσιμη ανάπτυξη.*

## 1. Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η αξιοποίηση της φύσης ως μαθησιακού περιβάλλοντος προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία αναλύει την εμπειρία του προγράμματος "Nature as a Fantastic Classroom" που υλοποιήθηκε στη Σουηδία και εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή της υπαίθριας εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η υπαίθρια εκπαίδευση (outdoor education) αποτελεί ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό πεδίο που συνδυάζει τη βιωματική μάθηση, τη σωματική εμπλοκή και τη σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που εστιάζει στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, αναγνωρίζοντας ότι η επαφή με το φυσικό περιβάλλον ενισχύει τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών (Rickinson et al., 2004, Beames, Higgins & Nicol, 2012). Δεν περιορίζεται στην περιβαλλοντική αγωγή, αλλά συνιστά ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που επαναπροσδιορίζει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και τη γνώση.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική εδράζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και της προοδευτικής παιδαγωγικής. Ο John Dewey (1938) θεωρεί την εμπειρία τον θεμέλιο λίθο της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την ενεργό αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την αναστοχαστική κατανόηση των εμπειριών τους. Ο David Kolb (1984), βασισμένος στη σκέψη του Dewey, ανέπτυξε τη θεωρία της βιωματικής μάθησης (experiential learning theory), σύμφωνα με την οποία η μάθηση προκύπτει μέσα από έναν κυκλικό μηχανισμό: συγκεκριμένη εμπειρία – στοχαστική παρατήρηση – αφηρημένη εννοιολόγηση – ενεργός πειραματισμός. Η υπαίθρια μάθηση ενσαρκώνει αυτόν τον κύκλο, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους και εφαρμόζουν τη νέα γνώση σε διαφορετικά πλαίσια.

Επιπλέον, η θεωρία του "Nature-Deficit Disorder" του Richard Louv (2005) εισήγαγε έναν κρίσιμο ψυχολογικό και κοινωνικό προβληματισμό: η απομάκρυνση των παιδιών από τη φύση λόγω αστικοποίησης και τεχνολογικής υπερέκθεσης οδηγεί σε μειωμένη προσοχή, περιορισμένη δημιουργικότητα και αυξημένο άγχος. Η υπαίθρια εκπαίδευση λειτουργεί, επομένως, ως αντίδοτο σε αυτή την αποξένωση, ενισχύοντας τη συναισθηματική ισορροπία και την ψυχοκοινωνική ευεξία (Maynard & Waters, 2007).

Από ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά, η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους προάγει την ενσώματη γνώση (embodied cognition), σύμφωνα με την οποία το σώμα και οι αισθήσεις συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της κατανόησης. Η σωματική εμπλοκή στη φύση ενεργοποιεί τη μνήμη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση της γνώσης (Waite, 2011). Η Bilton (2010) επισημαίνει ότι το φυσικό περιβάλλον προσφέρει ανοιχτές, μη δομημένες εμπειρίες που ευνοούν την αυτονομία και την πρωτοβουλία των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η υπαίθρια εκπαίδευση εντάσσεται λειτουργικά στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ), όπως αυτή ορίζεται από την UNESCO (2017). Η ΕΒΑ στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η υπαίθρια εμπειρία ενισχύει την οικολογική ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την κοινωνική υπευθυνότητα, μετατρέποντας τη μάθηση σε πράξη.

Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals – SDGs) των Ηνωμένων Εθνών (2015) υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως κινητήριας δύναμης για τη βιωσι-

μότητα. Η υπαίθρια εκπαίδευση λειτουργεί ως πρακτικό εργαλείο υλοποίησης αυτών των στόχων, καθώς καλλιεργεί την κατανόηση της αλληλεξάρτησης των οικοσυστημάτων και την ανάγκη προστασίας του φυσικού κεφαλαίου. Έτσι, η φύση δεν αποτελεί μόνο το πλαίσιο της μάθησης αλλά και το αντικείμενό της, διαμορφώνοντας συνθήκες ενεργής συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης.

Η παιδαγωγική του δάσους (forest school pedagogy), που αναπτύχθηκε στις σκανδιναβικές χώρες, έχει αναδείξει την αξία της φύσης ως χώρου αυθεντικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Sobel (2004), η παιδαγωγική αυτή προάγει την ανθεκτικότητα, την ανεξαρτησία και τη συναισθηματική ωριμότητα. Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα υπαίθριας μάθησης επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης, ομαδικότητας και περιβαλλοντικής υπευθυνότητας (Dyment & Bell, 2008).

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα "Nature as a Fantastic Classroom", στο πλαίσιο του Erasmus+, αξιοποίησε τις αρχές της υπαίθριας εκπαίδευσης ως μέσο καλλιέργειας βιωματικής μάθησης και οικολογικής συνείδησης. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, ανέδειξε τη φύση ως εναλλακτική «αίθουσα διδασκαλίας» που ενισχύει τη διαθεματικότητα και τη συνεργατική μάθηση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το πρόγραμμα προσέφερε σημαντικές δυνατότητες ανανέωσης της διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέπτυξαν νέες μεθοδολογίες αξιοποίησης των εξωτερικών χώρων, ενσωματώνοντας τη βιωματική μάθηση στα αναλυτικά προγράμματα. Οι μαθητές, μέσα από δράσεις όπως η δημιουργία σχολικών κήπων, η παρατήρηση της βιοποικιλότητας και οι διαθεματικές δραστηριότητες στη φύση, ανέπτυξαν οικολογική ευαισθησία, συνεργατικότητα και ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Η εμπειρία αυτή ανέδειξε ότι η υπαίθρια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικός μετασχηματιστής στην ελληνική εκπαίδευση, ιδίως αν υποστηριχθεί θεσμικά και επιμορφωτικά. Η ενσωμάτωση τέτοιων προσεγγίσεων στα σχολικά προγράμματα απαιτεί κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποδομές και μια νέα κουλτούρα διδασκαλίας που βλέπει τη φύση ως ενεργό μέσο μάθησης και όχι ως απλό χώρο δραστηριότητας.

## 2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με σκοπό τη διερεύνηση των εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ "Nature as a Fantastic Classroom". Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς εστιάζει στην εις βάθος κατανόηση φαινομένων και προσωπικών βιωμάτων, γεγονός που συνάδει με τη φύση της βιωματικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Creswell & Poth, 2018).

Η μελέτη ακολούθησε τη λογική της μελέτης περίπτωσης, εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και στις δράσεις που αυτοί ανέπτυξαν στο πλαίσιο των σχολικών τους μονάδων μετά την επιμόρφωση. Η ποιοτική αυτή εστίαση επέτρεψε την ανάδειξη πλούσιων περιγραφικών δεδομένων, προσφέροντας κατανόηση των διαδικασιών μάθησης, των παιδαγωγικών μετασχηματισμών και των επιδράσεων της εμπειρίας στο επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων.

### 2.1 Συμμετέχοντες και πλαίσιο έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από είκοσι (20) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην κινητικότητα του προγράμματος στη Σουηδία. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από διαφορετικές χώρες και μετέφεραν διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια και εμπειρίες, γεγονός που συνέβαλε στη διαπολιτισμική διάσταση της μελέτης. Με την επιστροφή

τους, δύο σχολικές μονάδες, το 16ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας και το Δημοτικό Σχολείο Ομορφοχωρίου, αποτέλεσαν χώρους εφαρμογής των πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι συμμετέχοντες λειτούργησαν τόσο ως εκπαιδευόμενοι όσο και ως συν-ερευνητές, καταγράφοντας τις εμπειρίες τους και αξιολογώντας τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που υλοποίησαν στα σχολεία τους.

## 2.2 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τριών συμπληρωματικών μεθόδων, ακολουθώντας τη λογική της τριγωνοποίησης (Patton, 2015), προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων:

Ημερολόγια μάθησης: Οι εκπαιδευτικοί κράτησαν προσωπικά ημερολόγια κατά τη διάρκεια της κινητικότητας και των δράσεων στα σχολεία τους, καταγράφοντας τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις παιδαγωγικές ιδέες και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Ημι-δομημένες συνεντεύξεις: Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις εστίασαν στις αλλαγές που παρατήρησαν στις αντιλήψεις τους για τη μάθηση στη φύση, στη συνεργατική διδασκαλία και στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων.

Άμεσες παρατηρήσεις: Οι ερευνήτριες και οι συμμετέχοντες κατέγραψαν παρατηρήσεις σχετικά με τις δράσεις που υλοποιήθηκαν τόσο κατά τη διάρκεια της κινητικότητας στη Σουηδία όσο και κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στα ελληνικά σχολεία. Οι παρατηρήσεις εστίασαν στη συμμετοχή των μαθητών, στις μορφές συνεργασίας, στη δυναμική της ομάδας και στην αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον.

## 2.3 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά, τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και οργανώθηκαν, στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε βασικές θεματικές κατηγορίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδείχθηκαν τρεις κεντρικοί άξονες: (α) η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και η κατανόηση της φύσης ως παιδαγωγικού εταίρου, (β) η ανάπτυξη συνεργατικών και ηγετικών δεξιοτήτων μέσω βιωματικών και υπαίθριων δραστηριοτήτων, και (γ) η αναγνώριση της φύσης ως αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενισχύει τη χαρά της μάθησης και την προσωπική ενδυνάμωση. Η ερμηνεία των δεδομένων στηρίχθηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984), όπου η εμπειρία, ο στοχασμός, η εννοιολογική κατανόηση και η εφαρμογή συνθέτουν τον κύκλο της μάθησης.

## 3. Συζήτηση

Η μεταφορά των γνώσεων και εμπειριών από το πρόγραμμα Erasmus+ «*Nature as a Fantastic Classroom*» στη Σουηδία στα ελληνικά σχολεία αποτέλεσε κομβικό στάδιο της μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και υλοποίησαν υπαίθριες παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπως μαθήματα φυσικών επιστημών, γλώσσας και τέχνης σε εξωτερικούς χώρους, συνεργατικά παιχνίδια και δραστηριότητες αισθητηριακής αντίληψης, δημιουργία σχολικών βοτανικών κήπων και περιβαλλοντικά projects με επίκεντρο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών επιβεβαιώνοντας ότι η φύση μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως τόπος μάθησης αλλά και ως παιδαγωγικό μέσο που ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι δράσεις που υλοποιήθη-

καν ενίσχυσαν τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών, τόνωσαν τη συνεργασία και ανέδειξαν τη χαρά της μάθησης στο φυσικό περιβάλλον.

Τα ευρήματα συνδέονται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η επανασύνδεση των παιδιών με τη φύση αποτελεί προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική τους ευημερία και την ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων απέναντι στο περιβάλλον (Louv, 2008, Rickinson et al., 2004). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η σημασία της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984), καθώς και η συμβολή της υπαίθριας παιδαγωγικής στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, όπως διατυπώνονται από την UNESCO (2017).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης συνδύασε ποιοτική έρευνα, βιωματική μάθηση και παιδαγωγική δράση, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο διερεύνησης της υπαίθριας εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε τη σε βάθος κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών και της μετασχηματιστικής δυναμικής που προκύπτει όταν η φύση αξιοποιείται ως μαθησιακό περιβάλλον. Η αξιολόγηση των δράσεων, μέσα από την ανατροφοδότηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, επιβεβαίωσε ότι η υπαίθρια εκπαίδευση ενισχύει την περιβαλλοντική συνείδηση, καλλιεργεί ομαδικότητα και προάγει τη συνεργατική μάθηση.

Η έρευνα, τέλος, αναδεικνύει τη σημασία της διεθνούς επιμόρφωσης (όπως τα προγράμματα Erasmus+) για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη διάχυση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών στα σχολεία. Η φύση προσφέρει ένα δυναμικό και αυθεντικό περιβάλλον μάθησης που ενισχύει την ενσώματη εμπλοκή του μαθητή, καλλιεργεί την οικολογική ευαισθησία και συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη.

Η υπαίθρια εκπαίδευση, όπως αναδείχθηκε μέσα από το πρόγραμμα Nature as a Fantastic Classroom, ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων σε δύο ελληνικά σχολεία κατέδειξε τη δυνατότητα ουσιαστικής αλλαγής στο μαθησιακό κλίμα και τη σύνδεση του σχολείου με το φυσικό περιβάλλον.

## 4. Συμπεράσματα

Η υπαίθρια εκπαίδευση συνιστά μια σύγχρονη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και κοινωνικά αναγκαία παιδαγωγικά προσέγγιση που αναδεικνύει τη βιωματική διάσταση της μάθησης. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη Σουηδία ανέδειξε τη δυναμική αυτής της μορφής διδασκαλίας, ενώ η εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία απέδειξε ότι τέτοιες πρακτικές είναι ρεαλιστικές εφαρμόσιμες και μεταδοτικές. Η εφαρμογή της υπαίθριας εκπαίδευσης όταν υλοποιείται με συστηματικότητα και παιδαγωγικό σχεδιασμό, συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών όσο και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την επαφή με το φυσικό περιβάλλον, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η περιβαλλοντική τους συνείδηση και ενισχύεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Το πρόγραμμα *"Nature as a Fantastic Classroom"* απέδειξε έμπρακτα ότι η φύση μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο. Η ελληνική εμπειρία του προγράμματος κατέδειξε πως, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται επιμορφωτικά και θεσμικά, η υπαίθρια μάθηση μπορεί να ενσωματωθεί οργανικά στη σχολική κουλτούρα, προσφέροντας ένα μοντέλο μάθησης που συνδυάζει γνώση, συναίσθημα και δράση. Είναι αναγκαίο τα σχολεία να εντάξουν συστηματικά τη διδασκαλία στη φύση στο εβδομαδιαίο τους πρόγραμμα, να επιμορφώσουν το προσωπικό τους και να συνδεθούν με τοπικούς φορείς και φυσικούς χώρους. Η φύση δεν αποτελεί μόνο το περιβάλλον της μάθησης, αλλά και το περιεχόμενο, το μέσο και το νόημά της. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών

στο συγκεκριμένο πρόγραμμα του Erasmus+ αποτέλεσε έναυσμα για την ανάπτυξη και διάδοση καλών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν τα εθνικά προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, η θεσμική ενίσχυση, η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και η ενσωμάτωση των αρχών της βιωσιμότητας στα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία σχολείων που συνδέουν τη μάθηση με τη ζωή και καλλιεργούν υπευθυνότητα απέναντι στο περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, η υπαίθρια εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική διδακτική πρακτική, αλλά μια παιδαγωγική φιλοσοφία που συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση πολιτών με γνώση, ευαισθησία και ενεργό περιβαλλοντική συνείδηση.

## Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research, 23*(6), 952–962. https://doi.org/10.1093/her/cym059

Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments, 24*(2), 10–34.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Παράδειγμα καλής πρακτικής

*Δραστηριότητα: Ανακαλύπτοντας τη Φύση με τις Αισθήσεις μας*

Οι μαθητές εξερεύνησαν το πάρκο της περιοχής τους, συνέλεξαν φυσικά υλικά και δημιούργησαν πόστερ με κολάζ. Στη συνέχεια, έγραψαν μικρά κείμενα και παρουσίασαν τις δημιουργίες τους. Η δραστηριότητα επεκτάθηκε με εικαστικές κατασκευές, έρευνα για τα φυτά και ζώα της περιοχής και καταγραφή φυσικών ήχων.

Στόχος ήταν η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τη φύση ως ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον, καθώς διευκολύνει τη βιωματική κατανόηση εννοιών σχετικών με τη βιωσιμότητα. Μέσα από τη συνεργασία σε εξωτερικούς χώρους καλλιεργήθηκαν δεξιότητες: - ηγεσίας, - επίλυσης προβλημάτων, - επικοινωνίας και - περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης.

Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν προσωπικά σχέδια δράσης, προσαρμοσμένα στα δεδομένα των σχολείων τους.

# Γεφυρώνοντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα με τη φύση και την κοινότητα: Σχεδιασμός, εφαρμογή και προκλήσεις

**Σταυρούλα Στούμπου,**
*1ο Πειραματικό Δ.Σ. Πορταριάς, stavroula00@yahoo.gr*
**Αικατερίνη Καραγιάννη,**
*1ο Πειραματικό Δ.Σ. Πορταριάς, aikkarag@gmail.com*

## Περίληψη

Σκοπός της παρουσίας αυτής είναι η παρουσίαση του προγράμματος «Μάθημα στο δάσος και την κοινότητα», το οποίο εφαρμόζεται ως πρόγραμμα εκπαιδευτικής καινοτομίας στο πλαίσιο λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων, το σχολικό έτος 2024-2025. Ο σχεδιασμός του προγράμματος προβλέπει την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός της σχολικής τάξης και εντός του τοπικού δασικού και οικιστικού τόπου, για 16 μαθητές/τριες της Δ΄ Δημοτικού. Σκοπός του προγράμματος είναι να αναδειχθεί η δυναμική της φύσης και της κοινότητας, ως εναλλακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και τοπικών κοινοτήτων, με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικής υπευθυνότητας και ενεργούς πολιτειότητας. Το περιαστικό δάσος και η κοινότητα λειτουργούν, όχι μόνο ως χώρος, αλλά και ως πηγή μάθησης, αναδεικνύοντας συνδέσεις με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από διαθεματικές και βιωματικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμα αναδεικνύει ότι η κριτική εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο μετασχηματίζει τη σχολική εμπειρία προς την κατεύθυνση της βιοφιλίας, της δημοκρατικής συμμετοχής και της ενεργού πολιτειότητας, δημιουργώντας ρωγμές στη γραμμικότητα του αναλυτικού προγράμματος και ανοίγοντας χώρο για διαπραγμάτευση των παιδαγωγικών μεθόδων και του περιεχομένου της γνώσης.

**Λέξεις κλειδιά:** *αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κριτική εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, υπαίθρια εκπαίδευση, βιωματική μάθηση.*

## 1. Εισαγωγή

Τα αναλυτικά προγράμματα υπαγορεύουν μια προδιαγεγραμμένη μαθησιακή πορεία. Θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με χάρτη πλοήγησης που οδηγεί γραμμικά από το ένα σημείο στο άλλο, σε αντίθεση με τον τόπο που λειτουργεί ως δυναμικό πεδίο έρευνας και περιπλάνησης, με στόχους που συγκροτούνται εν κινήσει και με μαθησιακές διαδρομές που διακλαδώνονται (Ramos do Ó, 2025). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό η μάθηση να υπερβαίνει τον/την μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό και τους τοίχους του σχολείου, γεφυρώνοντας τον κλειστό κόσμο της τάξης με την κοινότητα και με δημόσιους χώρους, ώστε η μαθησιακή εμπειρία να περιλαμβάνει την εμπειρία συμμετοχής στην κοινωνία (Burton, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο προτείνει μια παιδαγωγική που ριζώνει στις εμπειρίες, τις σχέσεις και τα οικοκοινωνικά συμφραζόμενα των μαθητών/τριών, αντιπαραβάλλοντας στη γραμμικότητα του ΑΠΣ τη διερεύνηση πραγματικών τοπικών ζητημάτων (Woodhouse και Knapp, 2000, Gruenewald, 2003α). Η μάθηση πλαισιώνεται από την ιστορία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό της κοινότητας, και κλιμακώνεται από το τοπικό στο υπερτοπικό χωρίς να αποκόπτεται από τον τόπο (Smith, 2002, Theobald και Curtiss, 2000, Howley κ.ά., 2011). Θεμελιωμένη στη βιωματική και κοινωνική μάθηση (Dewey, 1938, Kolb, 1984), η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το βάρος από τη γνωσιοκεντρική επίδοση στη συμμετοχή, τη φροντίδα και τη δημοκρατική πράξη (Evans και Savage, 2015). Η παρούσα έρευνα εξετάζει πώς ένα σχολικό πρόγραμμα που εκτυλίσσεται «στον τόπο» λειτουργεί ως κοινό αγαθό και ως φορέας αναδυόμενου, τοπικού και σχεσιακού αναλυτικού προγράμματος, καλλιεργώντας βιοφιλία, συλλογική ευθύνη και ενεργή πολιτειότητα.

## 2. Η Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο

Η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο (critical place-based education) αναδύθηκε ως αντίλογος στην ομογενοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία, τυποποιημένα γύρω από διεθνή πρότυπα δεξιοτήτων και αξιολόγησης, καθιστούν το σχολείο έναν «ά-τοπο» θεσμό, προσβλέποντας στους μαθητές ως μελλοντικό εργατικό δυναμικό και όχι ως παρόντες κατοίκους του κόσμου τους (Woodhouse και Knapp, 2000, Gruenwald, 2003, Evans & Savage, 2015). Επομένως, η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο προτείνεται ως απάντηση σε ένα σχολείο που έχει αποκοπεί από την οικοκοινωνική πραγματικότητα των μαθητών/τριών (Orr, 1992, Sobel, 2004).

Σε αντιπαράθεση με την αφηρημένη και αποεδαφικοποιημένη μάθηση, η Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο προτείνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει σε αυθεντικά τοπικά ζητήματα: στη μοναδική ιστορία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις αφηγήσεις, τις μορφές ζωής και τα κοινωνικά προβλήματα της κοινότητας στην οποία ζουν οι μαθητές/τριες, με στόχο να κατανοήσουν πώς συνδέονται οι προσωπικές τους εμπειρίες με την κοινότητα και το οικοσύστημα και ενθαρρύνονται να αναλάβουν δράση για τη βελτίωσή τους (Theobald και Curtiss, 2000, Howley κ.ά., 2011). Κατά τον Smith (2002), η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο δεν αντικαθιστά τη μη τοπική γνώση αλλά την πλαισιώνει με τοπικό περιεχόμενο, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς να κλιμακώνουν τη μάθηση από το τοπικό προς το περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Πρόκειται για έναν διεπιστημονικό τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης, καθώς συνδέει φυσικές επιστήμες, γλώσσα, ιστορία, μαθηματικά, κοινωνικές σπουδές και τέχνη γύρω από πραγματικά ζητήματα, αντί να αντιμετωπίζει τα μαθήματα ως απομονωμένα «κουτιά γνώσης» (Smith, 2002). Έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή της σε δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και δημόσιου λόγου,

ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των παιδιών να παρεμβαίνουν στον δημόσιο διάλογο (Smith, 2002), το πιο βασικό ωστόσο είναι ότι η μάθηση αποκτά χαρακτήρα συμμετοχικής δράσης για την κοινότητα, όπου οι μαθητές/τριες γίνονται φορείς κοινωνικής αλλαγής, μεταμορφώνοντας για παράδειγμα ένα εγκαταλελειμμένο οικόπεδο σε δημόσιο χώρο για όλους (Senechal, 2007).

Η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο διαμορφώνει ένα κοινό πεδίο ευθύνης για τον τόπο, καθώς διαρρηγνύει το τείχος σχολείου-κοινότητας, αντί της νοητικής και αφηρημένης αναπαράστασης των υπαίθριων τόπων μέσα από την τάξη (Smith, 2002). Όπως αναφέρει ο Smith (2007), οι μαθητές/τριες δε βρίσκονται καθηλωμένοι στην τάξη τους συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας, αλλά εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες στο πεδίο και την κοινότητα.

Ο Gruenwald (2003α) προτείνει, όχι μόνο να μάθουμε «για τον τόπο», αλλά να αναλύσουμε πώς ο τόπος έχει παραχθεί ιστορικά, πολιτικά και οικονομικά, και να δράσουμε για να τον αναδιαμορφώσουμε ως δίκαιο και βιώσιμο χώρο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην έννοια της «επανακατοίκησης», που σημαίνει να μάθουμε ξανά πώς να ζούμε μέσα στον τόπο μας με φροντίδα, βιωσιμότητα και κοινή αίσθηση ευθύνης, να ξαναχτίσουμε σχέσεις ανθρώπων-περιβάλλοντος που είναι δίκαιες και ανθεκτικές (Gruenwald, 2003α).

Η βιβλιογραφία (Smith, 2002, Smith, 2007, Gruenwald, 2003β· Smith και Sobel, 2010) έχει περιγράψει συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές προς μια κριτική παιδαγωγική του τόπου, οι οποίες αντλούν από: (α) τις τοπικές πολιτισμικές σπουδές και την προφορική ιστορία της κοινότητας, που ενισχύουν τη συλλογική μνήμη και τη φωνή των κατοίκων, (β) τη φυσική ιστορία και την επανασύνδεση με τον μη ανθρώπινο κόσμο, ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν φροντίδα και ευθύνη προς τα οικοσυστήματα που τα περιβάλλουν, (γ) τη δημοκρατική έρευνα-δράση, όπου οι μαθητές/τριες ερευνούν τα ζητήματα του τόπου τους, αναλύουν τα αίτια και παρεμβαίνουν συλλογικά στον δημόσιο χώρο και στη λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, η μελέτη της ποιότητας του νερού σε ένα τοπικό ρέμα ή η χαρτογράφηση ενός πάρκου με χρήση QR κωδίκων στον Δημοτικό Κήπο Χανίων συνδέει φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, τοπική ιστορία και δημόσιο χώρο, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκει τους μαθητές σε κοινωνικά ερωτήματα για το ποιος έχει πρόσβαση, ποιος αποφασίζει για τη χρήση, ποιου η φωνή μετρά (Καλαϊτζιδάκη και Μπουλάκη, 2023).

Συνολικά, η κριτική παιδαγωγική του τόπου μετατρέπει το σχολείο σε χώρο δημοκρατικής συμμετοχής και φροντίδας για τον κοινό τόπο, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται τοπικά από τις βιωμένες εμπειρίες και τις φωνές των μαθητών/τριών.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Το πρόγραμμα «Μάθημα στη Φύση και την Κοινότητα»

Το πρόγραμμα εκπαιδευτικής καινοτομίας «Μάθημα στη Φύση και την Κοινότητα» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, με βάση τις τις αρχές της εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, στη Δ΄ τάξη του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς «Ν. Τσοποτός» κατά το σχολικό έτος 2024–2025. Η διεξαγωγή του προγράμματος εγκρίθηκε από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο Πειραματικών Σχολείων Μαγνησίας και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Εργαστήριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι δεκαέξι (16) μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης και δύο (2) εκπαιδευτικοί.

Θεμελιωμένο στην ιδέα της κοινωνικής και βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984, Dewey, 1938), το πρόγραμμα αξιοποίησε το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον ως δυναμικό πλαίσιο μάθησης. Η υλοποίηση του προγράμματος περιλάμβανε εβδομαδιαίες υπαίθριες δραστηριότητες, από τον

Οκτώβριο έως το Μάιο, στο δασικό και οικιστικό περιβάλλον της κοινότητας της Πορταριάς, με στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τον πραγματικό κόσμο (Rickinson κ.ά., 2004).

Η παιδαγωγική δομή του προγράμματος οργανώθηκε γύρω από τρεις θεματικούς άξονες: την σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον της περιοχής και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, την γνωριμία με την τοπική κουλτούρα, ιστορία και κοινωνική ζωή και τη σύνδεση των παραπάνω εμπειριών με τους στόχους του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με σκοπό τη δημιουργία ενός προγράμματος που να αντανακλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου και τις ανάγκες των μαθητών (Kudryavtsev κ.ά., 2012).

### 3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός, συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αφορά στην κριτική έρευνα-δράση (Kemmis και McTaggart, 2007), καθώς οι μαθήτριες/τές ενεργούν στο παρόν, αμφισβητώντας και αναπλαισιώνοντας καθιερωμένες τοπικές και σχολικές πρακτικές. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα ημερολόγια και οι αναστοχαστικές σημειώσεις των εκπαιδευτικών, οι εργασίες και τα ημερολόγια των μαθητών/τριών, καθώς ψηφιακό υλικό που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο αναφορικά με το πρόγραμμα. Για να αξιολογηθεί η μετασχηματιστική δυναμική του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν θεατροπαιδαγωγικές δράσεις αξιοποιώντας το βιβλίο «Ένα σχολείο ταρακουνημένο», προκειμένου να αναδειχθεί η αξία της σύνδεσης του σχολείου με το φυσικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: «Πώς η συμμετοχή των μαθητριών/τών στο πρόγραμμα «Μάθημα στη Φύση και την Κοινότητα» διαμορφώνει (α) τη σχέση τους με τη φύση, (β) τη σχέση τους με την τοπική κοινότητα και (γ) τον τρόπο με τον οποίο συνδέουν τις εμπειρίες πεδίου με τους στόχους του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος».

Το υλικό που συγκεντρώθηκε οργανώθηκε και αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun και Clarke, 2006), εστιασμένη στους τρεις άξονες του προγράμματος: φύση, κοινότητα, αναλυτικό πρόγραμμα. Μετά την κατευθυνόμενη κωδικοποίηση αναδείχτηκαν τα εξής θέματα:

- Από τη φύση ως πεδίο μάθησης στη βιοφιλία
- Από την κοινότητα στο κοινό
- Από το θεσμικό στο αναδυόμενο τοπικό αναλυτικό πρόγραμμα

## 4. Ανάλυση

### 4.1 Από τη φύση ως πεδίο μάθησης στη βιοφιλία

Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο μπορεί να συνδυάζει πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της υπαίθριας εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Φύσης όταν αξιοποιεί τον φυσικό ή εξωτερικό χώρο ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και αξιοποιεί το φυσικό περιβάλλον ως ενεργό εκπαιδευτικό χώρο, προωθώντας τη μάθηση «μέσα» και «μέσω» της φύσης (Cree και McCree, 2012, Gilbertson κ.ά., 2022). Βασικός προσανατολισμός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της βιοφιλίας, η σταδιακή μετάβαση από την απλή παρατήρηση του δασικού οικοσυστήματος σε σχέσεις φροντίδας, οικειότητας και ευθύνης απέναντι στον τόπο (Τσεβρένη και Ξανθόπουλος, 2016), με παράλληλη ολόπλευρη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική) (Warden, 2015, Knight κ.ά., 2024).

Πρακτικά, οι μαθητές/τριες εμβάθυναν στο τοπικό δασικό περιβάλλον με περιπάτους και μικρο-μελέτες πεδίου, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία για την τεκμηρίωση ειδών και φαινομέ-

νων (Dyment κ.ά., 2018, Neville κ.ά., 2023). Παράλληλα, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας (Derringer, 2017), καθώς οι μαθητές/τριες ενεργοποίησαν τις πέντε αισθήσεις τους για να παρατηρήσουν τα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα γύρω τους σε όλες τις εποχές του χρόνου, καθώς και τις εποχικές μεταβολές (Ødegaard κ.ά., 2019). Για παράδειγμα, κατά την παρατήρηση του χειμωνιάτικου τοπίου, η προσοχή τους στράφηκε στο ρυάκι που πηγάζει από τις πηγές και ρέει μέχρι το σχολείο, διαπιστώνοντας μεταβολές στον όγκο του νερού, την ορμή και τη θερμοκρασία.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος τηρήθηκαν ημερολόγια φύσης με πολυτροπικές αναπαραστάσεις, ενισχύοντας τη στοχαστική, προσωπική σύνδεση με τον τόπο, στα οποία συνέθεταν ελεύθερα πολυτροπικά κείμενα καλλιεργώντας την ατομική τους έκφραση. Μια μαθήτρια αναφέρει στο ημερολόγιό της για ένα φύλλο που της κίνησε το ενδιαφέρον: «*Εμένα μου άρεσε ένα φύλλο που ήταν κόκκινο γιατί όταν ήμουν μικρή ζωγράφιζα πορτρέτα με φύλλα*». Επιπλέον, το βιωματικό εργαστήριο «Συμβούλιο των Όντων» και η δημιουργία προσωπικών συλλογών από φυσικά υλικά λειτούργησαν ως πρακτικές ενσυναίσθησης και φροντίδας προς το μη ανθρώπινο, μετατοπίζοντας σταδιακά το βλέμμα από την απλή μελέτη της φύσης στη συμβίωση μαζί της. «*Νιώθω ότι ο άνθρωπος μπορεί να κάνει περισσότερα πράγματα για να προσέχει τον εαυτό του και τους άλλους*».

## 4.2 Από την κοινότητα στο κοινό

Οι μαθητές/τριες περιπλανήθηκαν εντός του οικιστικού ιστού. Αρχικά, επισκέφτηκαν ιστορικά σημεία της κοινότητας, όπως το λαογραφικό μουσείο, το ελαιοτριβείο Χατζηγιάννη και τα ιστορικά αξιοθέατα της κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό καλλιέργησαν ιστορική επίγνωση για τις διεργασίες που διαμόρφωσαν τον τόπο και συμμετείχαν κριτικά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Burton, 2022).

Ο χρόνος μετατράπηκε σε συνδιαχειριζόμενος πόρος, επιβραδύνοντας τον παραδοσιακό ρυθμό της παιδαγωγικής διαδικασίας και ανοίγοντας χώρο για ελεύθερο παιχνίδι και ενσώματη διερεύνηση, ώστε τα ιστορικά σημεία της κοινότητας να ανανοηματοδοτηθούν από τα παιδιά μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, τη δημιουργική γραφή (Shahjahan, 2014). Οικειοποιήθηκαν αθέατα σημεία της κοινότητας, όπως το Πάρκο Σακελλαρίδη, το οποίο υιοθέτησαν και αναδιαμόρφωσαν με πρακτικές συμμετοχικού σχεδιασμού, καθιστώντας το κοινό τόπο μάθησης και φροντίδας (Senechal, 2007. Πανταζίδης κ.ά, 2023). Για την αναδιαμόρφωση του πάρκου η τάξη, ως κοινότητα μάθησης, διεύρυνε τα όριά της, ενεργοποιώντας συνεργασίες με γονείς, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το δήμο και κατοίκους της κοινότητας. Οι παρεμβάσεις αφορούσαν καθαρισμό του χώρου από τους/τις μαθητές/τριες, φυτεύσεις κατάλληλων βοτάνων και την τοποθέτηση ξύλινου παιδικού σπιτιού, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από τα έσοδα σχολικού bazaar που διοργάνωσαν οι ίδιοι/ες.

Κομβικό σημείο σε αυτό ήταν η δημιουργία χώρου για λήψη αποφάσεων από τα παιδιά μέσω του συμβουλίου της τάξης. Όταν η γνωριμία με τον τόπο είχε πραγματοποιηθεί, οι μαθητές/τριες μπορούσαν να διαμορφώνουν οι ίδιοι το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, να αποφασίζουν για το χώρο και τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τα παιδιά οδήγησε στην επανακατοίκηση παραμελημένων σημείων της κοινότητας και την παραγωγή μοναδικών τόπων, προσαρμοσμένων στις επιθυμίες των μαθητών/ριών.

## 4.3 Από το θεσμικό στο αναδυόμενο τοπικό αναλυτικό πρόγραμμα

Ο τόπος αξιοποιήθηκε ως πεδίο εφαρμογής των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του νέου αναλυτικού προγράμματος. Μια μαθήτρια τονίζει την αποτελεσματικότητα της βι-

ωματικής μάθησης: «*Στην τάξη πρέπει να τα μάθεις όλα απ' έξω απ' το βιβλίο, ενώ έξω τα ζεις εκείνη τη στιγμή*». Ενδεικτικά, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες οργάνωσης δεδομένων και δημιουργίας αριθμητικών διαγραμμάτων χρησιμοποιώντας υλικά της φύσης, όπως επίσης, εφάρμοσαν τυπικές και άτυπες μονάδες μέτρησης μήκους για τη σχεδίαση μακέτας αναδιαμόρφωσης του πάρκου. Ωστόσο, η αποτελεσματική επίτευξη μαθησιακών στόχων δεν ήταν ο πρωταρχικος στόχος του προγράμματος, αλλά δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοποίηση δημοκρατικών και συμμετοχικών πρακτικών (Satchwell και Larkins, 2018). Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις ο σχεδιασμός και η διδασκαλία από τις εκπαιδευτικούς παρέμεινε αναπόφευκτη, η βιωματική επαφή και η ενεργή σύνδεση με τον τόπο δημιούργησαν ρωγμές στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, επιτρέποντας τη διαπραγμάτευση τόσο των μεθόδων, όσο και των περιεχομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, οι βιωμένες εμπειρίες των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος αξιοποιήθηκαν για την ανάπτυξη ποικίλων κειμενικών ειδών -αναστοχαστικά, περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, πολυτροπικά- σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού που προωθούν μια αποεδαφικοποιημένη και τυποποιημένη διδασκαλία του γραπτού λόγου, που βασίζεται σε αφηρημένες ή φανταστικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες περιέγραψαν αυτή τον τρόπο προσέγγισης του γραπτού λόγου ως διασκεδαστικό.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της γνώσης, από την αξιολόγηση του προγράμματος αναδείχτηκε μια μετατόπιση από τη γνωσιοκεντρική κατεύθυνση του θεσμικού αναλυτικού προγράμματος προς μια αξιοκεντρική και οικοκεντρική προσέγγιση. «*Θα ξέραμε μόνο ότι λένε τα βιβλία (αν δεν συμμετείχαμε στο πρόγραμμα) αναφέρει μια μαθήτρια σε συνέντευξή της*». Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν αξίες και στάσεις που υπερέβησαν τη γνωσιοκεντρική λογική του θεσμικού αναλυτικού προγράμματος, προσανατολίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία προς ένα αναδυόμενο, τοπικό και σχεσιακό αναλυτικό πρόγραμμα που συγκροτείται δυναμικά μέσα από τις σχέσεις, τις εμπειρίες και τη συλλογική φροντίδα του τόπου (Adhikari και Kunwar, 2023, Stoumpou κ.ά., 2024). Ενδεικτικά, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν ως ουσιώδεις αξίες την ομαδικότητα, τη συνεργασία, αλλά και τη συμβίωση του ανθρώπινου με τον μη ανθρώπινο κόσμο, με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος να αποτελούν το μέσο και όχι το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας.

## Συζήτηση

Η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η Κριτική Εκπαίδευση βασισμένη στον Τόπο λειτουργεί ως γόνιμο πλαίσιο μετασχηματισμού της σχολικής εμπειρίας από «ά-τοπη» και τυποποιημένη, σε σχεσιακή, βιωματική και δημοκρατική. Στο πρόγραμμα «Μάθημα στη Φύση και την Κοινότητα» η μάθηση οργανώθηκε γύρω από πραγματικά ζητήματα του τόπου, γεφυρώνοντας σχολική γνώση και καθημερινή ζωή και αναδεικνύοντας τον τόπο ως κοινό αγαθό (Woodhouse και Knapp, 2000, Gruenewald, 2003a, Evans και Savage, 2015, Smith, 2002).

Η φύση μετατράπηκε από πεδίο μάθησης και παρατήρησης σε τόπο καλλιέργειας βιοφιλικής στάσης και βαθιάς σύνδεσης με το τοπικό οικοσύστημα (Cree και McCree, 2012, Warden, 2015, Knight κ.ά., 2024, Ødegaard κ.ά., 2019). Επιπλέον, η σύνδεση με την κοινότητα εδραίωσε εμπειρίες συλλογικής λήψης αποφάσεων και κοινωνικής υπευθυνότητας, στο πνεύμα της «επανακατοίκησης», καλλιεργώντας αίσθηση ευθύνης και φροντίδας για τον τόπο (Gruenewald, 2003a, Senechal, 2007). Τέλος, ο τόπος λειτούργησε ως ζωντανό πεδίο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, συγκροτώντας ένα αναδυόμενο, τοπικό και σχεσιακό αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση στην ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμβίωση ανθρώπινου–μη ανθρώπινου κόσμου, όπου οι στόχοι του ΑΠΣ λειτουργούν ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός.

Ωστόσο, η εφαρμογή της εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, όπως και στην περίπτωση αυτή, προσκρούει σε θεσμικούς περιορισμούς, όπως η διαχείριση του όγκου της σχολικής ύλης, η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, και οι αυξημένες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά τη βιώσιμη ενσωμάτωσή της στην καθημερινή σχολική πρακτική απαιτητική (Evans και Savage, 2015, Autti και Bæck, 2021). Επομένως, είναι σημαντικό το αναλυτικό πρόγραμμα να επιτρέπει πολλαπλές πορείες, όπου τα βήματα μαθητών και εκπαιδευτικών δεν δεσμεύονται από την τη γραμμική τροχιά που υπαγορεύει ο χάρτης του αναλυτικού προγράμματος (Ramos do Ó, 2025).

## Βιβλιογραφία


Καλαϊτζιδάκη, Μ., & Μπουλάκη, Ν. (2023). Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση περιβαλλοντικού μονοπατιού με χρήση QR στον Δημοτικό Κήπο Χανίων. Πρακτικά του 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Εκτεταμένες Σύνοψεις Εργασιών. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ). https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/CoDiSTE/article/view/5446

Πανταζίδης, Σ., Βαγιάτη, Δ., & Πεχτελίδης, Γ. (2023). Σχολικές κοινότητες και αειφορία: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση των κοινών στην εκπαίδευση. Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, 747-758.

Τσεβρένη, Ι., & Ξανθόπουλος, Γ. (2016). Θεραπεύοντας την αποξένωση των νέων γενιών από τη φύση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ.

Adhikari, S., & Kunwar, R. (2023). An overview of the conceptualization, theoretical foundations, and rationale for developing a local curriculum. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, *3*(4), 128-136. https://doi.org/10.55544/ijrah.3.4.17

Autti, O., & Bæck, U.-D. K. (2021). Rural teachers and local curricula: Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(1), 71-86. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399

Biesta, G. (2013). The beautiful risk of education. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.

Bransby, K. & Rawson, M. (2021). Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22027.62249.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burton, W. (2022). Democracy and the commons: pedagogical horizons for education. *Journal of Multidisciplinary Research at Trent*, *3*(1), 18-33.

Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of Forest School in the UK–Part 2. *Horizons*, *62*(Summer), 32-35.

Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education,* 40(4), 333–348. https://doi.org/10.1177/1053825917716694

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan.

Dyment, J., Chick, H., Walker, C., & Macqueen, T. (2018). Pedagogical content knowledge and the teaching of outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *18*(4), 303-322. https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1451756.

Evans, M., & Savage, J. (2015). Developing a local curriculum. London: Routledge.

Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P., & Bates, T. (2022). *Outdoor education: Methods and strategies*. Human Kinetics.

Gruenewald, D. (2003α). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher, 32(4), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Gruenewald, D. (2003β). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.https://doi.org/10.3102/00028312040003619

Howley, A., Howley, M., Camper, C., & Perko, H. (2011). Place-based education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216–236. https://doi.org/10.1080/00958964.2011.556682

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed., pp. 271-330). Sage

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.

Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J., & Perez-del-Aguila, R. (2024). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, *50*(2), 905-922. https://doi.org/10.1002/berj.3953

Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental education research, 18*(2), 229-250.

https://doi.org/10.1080/13504622.2011.609615

Neville, I., Petrass, L., & Ben, F. (2023). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *26*(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x.

Ødegaard, E., & Marandon, A. (2019). Local weather Events: Stories of Pedagogical Practice as Possible Cultures of Exploration. *ECNU Review of Education, 2*(4), 421-440. https://doi.org/10.1177/2096531119893481

Orr, D. (1992). Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Albany, NY: SUNY Press.

Ramos do Ó, J. (2025). The city and the curriculum: The hand and the opposite directions of the futures of education. *Prospects*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11125-025-09727-x

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Choi, M. Y., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Satchwell, C., & Larkins, C. (2018). Children and young people in dialogue with researchers to create connections in the community and the classroom. In A. Melling & R. Pilkington (Eds.), *Paulo Freire and Transformative Education: Changing Lives and Transforming Communities* (pp. 129-139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54250-2_10

Senechal, E. (2007). Environmental justice: From the grassroots to the classroom. In A. W. McCrea (Ed.), Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education (pp. 179–192). Cambridge University Press.

Shahjahan, R. A. (2015). Being "Lazy" and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 47*(5), 488–501. https://doi.org/10.1080

/00131857.2014.880645

Smith, G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. Phi Delta Kappan, 83(8), 584–594. https://doi.org/10.1177/003172170208300806

Smith, G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research, 13*(2), 189–207. https://doi.org/10.1080/13504620701285180

Stoumpou, S., Siatras, A. & Pavlidou, K. (2024). Learning from the community: Portaria primary school students reflect on local natural disasters. *Book of abstracts: Regional ISATT24 Conference Volos 2024, 245-248*.

Theobald, P., & Curtiss, J. (2000). Communities as Curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, *15*(1),106. https://link.gale.com/apps/doc/A64457787/AONE?u=anon~b147cc1b&sid=googleScholar&xid=bd33af4a

Warden, C. (2015). *Learning with nature: Embedding outdoor practice*. Sage.

Woodhouse, J., & Knapp, C. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches. Charleston.

# Ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μέσω εκτεταμένης πραγματικότητας (XR): Αειφορία και ακτιβισμός στην εκπαίδευση

**Χαράλαμπος Συργιάννης,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, c.syrgiannis@aegean.gr*
**Σταύρος Πιτσικάλης,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, spitsikalis@aegean.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της Εκτεταμένης Πραγματικότητας (XR - Extended Reality) στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και την προώθηση ακτιβιστικών στάσεων σε μαθητές/σπουδαστές. Μέσω καθηλωτικών εμπειριών, η XR ενισχύει τη σύνδεση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και κινητοποιεί προς δράση. Η έρευνα βασίστηκε σε μικτή μεθοδολογία με ποσοτικά (ερωτηματολόγια) και ποιοτικά (συνεντεύξεις) δεδομένα από σπουδαστές ΣΑΕΚ και φοιτητές. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η χρήση XR αυξάνει σημαντικά το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για περιβαλλοντικά ζητήματα, ενισχύοντας παράλληλα την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική τους σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η εμπειρία τους μέσω XR τους βοήθησε να κατανοήσουν σε βάθος τις επιπτώσεις της κλιματικής κρίσης και να αναπτύξουν ισχυρότερη προσωπική ευθύνη για το περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, δήλωσαν αυξημένη προθυμία να εμπλακούν σε δράσεις, όπως εκστρατείες ενημέρωσης, εθελοντικές παρεμβάσεις και συμμετοχή σε τοπικές πρωτοβουλίες πολιτών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η ενσωμάτωση της XR στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί μόνο τεχνολογική καινοτομία, αλλά δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη μιας νέας γενιάς μαθητών και πολιτών με υψηλό αίσθημα περιβαλλοντικής ευθύνης, αυξημένη κοινωνική ευαισθησία και διάθεση για ενεργή συμμετοχή σε πρωτοβουλίες αειφορίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *κλιματική αλλαγή, Εκτεταμένη Πραγματικότητα, αειφορία, ακτιβισμός.*

## 1. Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την προώθηση της αειφορίας και την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στους νέους (Δημητρίου, 2023). Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι τεχνολογίες Εκτεταμένης Πραγματικότητας (AR) προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη δημιουργία διαδραστικών και εντυπωσιακών μαθησιακών εμπειριών. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη χρήση αυτών των τεχνολογιών για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μέσω της σύνδεσης της μάθησης με την τοπική κοινότητα και της προώθησης του περιβαλλοντικού ακτιβισμού. Ο περιβαλλοντικός ακτιβισμός, όπως εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει δράσεις που αναλαμβάνονται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο με σκοπό την προώθηση της αειφορίας (Mackay et al., 2021).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει αναφορές σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με την αειφορία στην εκπαίδευση, τον περιβαλλοντικό ακτιβισμό και τις δυνατότητες της AR στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της AR στην ανάπτυξη βιωματικών μαθησιακών εμπειριών που ενισχύουν την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την προώθηση της αειφορίας. Επιπλέον, εξετάζεται πώς η AR μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των σπουδαστών σε δράσεις περιβαλλοντικού ακτιβισμού, ενδυναμώνοντας την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προτείνουν λύσεις για τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής ή ανατροπής κοινωνικών ανισοτήτων (Bourdieu, 1977). Η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, όπως η Εκτεταμένη Πραγματικότητα (XR), δεν είναι ουδέτερη, αλλά επηρεάζεται από το πολιτισμικό, κοινωνικό και τεχνολογικό κεφάλαιο που διαθέτουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Yuangao et al, 2024). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αναλύεται πώς η εισαγωγή της XR στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει τη χειραφέτηση των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία απαιτεί περισσότερο από απλή γνώση· απαιτεί την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την ενδυνάμωση των πολιτών ώστε να αναλάβουν δράση για την κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή (Sterling, 2001). Οι τεχνολογίες XR, παρέχοντας βιωματικές εμπειρίες, προσφέρουν ευκαιρίες για μια μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία που προάγει τη βιώσιμη σκέψη και τη δράση.

Η XR περιλαμβάνει την Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR), την Εικονική Πραγματικότητα (VR) και τη Μικτή Πραγματικότητα (MR), τεχνολογίες που αναδεικνύουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης και μάθησης (Sala, 2021). Οι εφαρμογές της XR στην εκπαίδευση έχουν ήδη δείξει σημαντικές δυνατότητες για την ενίσχυση της δέσμευσης, της κατανόησης και της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών (Radianti et al., 2020). Ειδικότερα, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, η χρήση της AR έχει φανεί ότι ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τα θέματα αειφορίας και προάγει την αλλαγή στάσεων (Ladykova et al., 2024).

Η XR δεν περιορίζεται μόνο στην ενίσχυση της γνώσης, αλλά μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενεργοποίησης για τον περιβαλλοντικό ακτιβισμό. Μέσα από βιωματικές εμπειρίες που δημιουργούν ενσυναίσθηση και επίγνωση, η XR ενθαρρύνει τη συλλογική δράση και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αειφορία (Cranmer et al., 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική χρήση της XR συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire (2020), που προτάσσει τη χειραφετική δράση μέσα από την εκπαίδευση.

## 2. Μεθοδολογία

Η έρευνα συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε σπουδαστές ΣΑΕΚ, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση στατιστικών μεθόδων για τα ποσοτικά δεδομένα και ανάλυσης περιεχομένου για τα ποιοτικά δεδομένα.

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της συμβολής της Εκτεταμένης Πραγματικότητας (XR) στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και στην προώθηση ακτιβιστικών στάσεων. Επιδιώκει να εξετάσει σε ποιον βαθμό οι καθηλωτικές και διαδραστικές εμπειρίες που προσφέρει η XR μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για τη μετασχηματιστική μάθηση και τη βιωματική κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Η μελέτη υιοθετεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που αξιολόγησαν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προθέσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και τον ακτιβισμό, πριν και μετά την εμπειρία με εφαρμογή XR. Παράλληλα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επέτρεψαν εις βάθος ανάλυση των βιωματικών και συναισθηματικών παραμέτρων της συμμετοχής τους.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: (α) στατιστική ανάλυση για τη διερεύνηση διαφορών στις στάσεις και προθέσεις των συμμετεχόντων, και (β) θεματική ανάλυση περιεχομένου για την αποτύπωση των αντιλήψεων και εμπειριών τους από τη χρήση της XR. Το ερευνητικό πλαίσιο ακολουθεί τον σχεδιασμό επεξηγηματικής ακολουθίας (explanatory sequential design), όπου τα ποσοτικά αποτελέσματα ερμηνεύονται και εμπλουτίζονται μέσω των ποιοτικών δεδομένων (Ivankova et al., 2006).

Στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των δυνατοτήτων της XR ως παιδαγωγικού εργαλείου που ενισχύει την περιβαλλοντική κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε δράσεις αειφορίας και τοπικού ακτιβισμού.

### 2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 σπουδαστές και φοιτητές από Σχολές Ανώτατης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΣΑΕΚ) καθώς και από πανεπιστημιακά τμήματα αστικών περιοχών. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικά γνωστικά πεδία (τεχνολογικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό τομέα), γεγονός που επέτρεψε τη διαμόρφωση ενός πολυδιάστατου προφίλ.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposive sampling), καθώς ζητήθηκε η συμμετοχή ατόμων που είχαν βασική εξοικείωση με ψηφιακές τεχνολογίες και ενδιαφέρον για ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και τηρήθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας (ανωνυμία, εμπιστευτικότητα, ενημερωμένη συναίνεση).

Από το συνολικό δείγμα, περίπου 60% ήταν γυναίκες και 40% άνδρες, με ηλικιακή κατανομή από 18 έως 28 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό (περίπου 70%) φοιτούσε σε προγράμματα συναφή με την εκπαίδευση ή το περιβάλλον, ενώ το υπόλοιπο 30% προερχόταν από τεχνολογικά ή διοικητικά πεδία.

Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν εισαγωγικό εργαστήριο γνωριμίας με τις τεχνολογίες XR

και στη συνέχεια συμμετείχαν σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης που συνδέονταν με περιβαλλοντικά ζητήματα (όπως κλιματική αλλαγή, ανακύκλωση, βιώσιμη κατανάλωση). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν αμέσως μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, με στόχο την αποτύπωση των άμεσων γνωστικών και συναισθηματικών επιδράσεων της εμπειρίας.

## 2.3 Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν δύο κύρια ερευνητικά εργαλεία:

(α) ένα δομημένο ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και

(β) ένας οδηγός-δελτίο ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

α. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση προηγούμενες έρευνες στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αξιοποίησης τεχνολογιών XR στη μαθησιακή διαδικασία. Περιελάμβανε τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών).
- Επίπεδο περιβαλλοντικής γνώσης και ευαισθητοποίησης.
- Στάσεις απέναντι στη χρήση XR στην εκπαίδευση.
- Προθέσεις συμμετοχής σε δράσεις περιβαλλοντικού ακτιβισμού.

Κάθε ερώτηση απαντήθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's α, ο οποίος κυμάνθηκε μεταξύ 0.78 και 0.85 ανά ενότητα, υποδεικνύοντας ικανοποιητική συνέπεια.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών, ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) και συσχετίσεων Pearson, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ της χρήσης XR, της περιβαλλοντικής συνείδησης και των προθέσεων ακτιβιστικής δράσης.

β. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με 20 άτομα από το συνολικό δείγμα, επιλεγμένα με βάση την ποικιλία ηλικίας, φύλου και γνωστικού αντικειμένου, με στόχο τη μεγιστοποίηση της ετερογένειας των εμπειριών.

Ο οδηγός-δελτίο συνέντευξης περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις που διερευνούσαν:

- Τις αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων από τη χρήση XR.
- Τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τα περιβαλλοντικά θέματα.
- Την επίδραση της XR στην πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε δράσεις αειφορίας.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου 15–20 λεπτά και καταγράφηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η θεματική ανάλυση ακολούθησε τα στάδια που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006), εξοικείωση με τα δεδομένα, αρχική κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, αναθεώρηση, ονομασία και τελική ερμηνεία.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

Προπαρασκευαστική φάση, όπου οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους και τις αρχές δεοντολογίας της έρευνας και έλαβαν σύντομη επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση XR.

Κύρια φάση συλλογής, κατά την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν εφαρμογές XR σε εκπαιδευτικά σενάρια περιβαλλοντικής θεματολογίας (π.χ. προσομοιώσεις οικοσυστημάτων, βιω-

ματική εξερεύνηση της κλιματικής αλλαγής). Ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και οι ατομικές συνεντεύξεις.

Η συνολική διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ανήλθε σε τρεις εβδομάδες, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με στόχο την κατανόηση των παιδαγωγικών και ψυχολογικών παραμέτρων της εμπειρίας XR στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

## 2.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της Εκτεταμένης Πραγματικότητας (XR) στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και στην προώθηση ακτιβιστικών στάσεων στους συμμετέχοντες. Για τον σκοπό αυτό, εφαρμόστηκαν αναλυτικές τεχνικές, αντιστοιχώντας στη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

Α. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα που προήλθαν από τα ερωτηματολόγια καταχωρίστηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS (έκδοση 26). Η ανάλυση περιλάμβανε:

Περιγραφική στατιστική ανάλυση (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά) για τη γενική αποτύπωση των στάσεων και των προθέσεων των συμμετεχόντων.

Έλεγχο αξιοπιστίας των κλιμάκων μέσω του δείκτη Cronbach's α, προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων.

Αναλύσεις συσχέτισης (Pearson r) για τον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπως μεταξύ περιβαλλοντικής γνώσης και πρόθεσης ακτιβιστικής δράσης.

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα σε ομάδες συμμετεχόντων (π.χ. φύλο, γνωστικό υπόβαθρο, προηγούμενη εμπειρία με XR).

Η ανάλυση επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των διαφορών πριν και μετά τη βιωματική εμπειρία XR, ώστε να εκτιμηθεί η μεταβολή των στάσεων και προθέσεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με πίνακες και γραφήματα, συνοδευόμενα από σχολιασμό ερμηνευτικού χαρακτήρα.

Β. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis), ακολουθώντας το πλαίσιο των Braun & Clarke (2006).

Η διαδικασία περιλάμβανε τα εξής στάδια:

Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και εξοικείωση με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Κωδικοποίηση των δεδομένων σε επιμέρους μονάδες νοήματος.

Ομαδοποίηση των κωδικών σε θεματικές κατηγορίες (π.χ. «ενσυναίσθηση για το περιβάλλον», «κινητοποίηση για δράση», «κριτική στάση απέναντι στην τεχνολογία»).

Αναθεώρηση και ερμηνεία των θεμάτων σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματιστικής μάθησης και του περιβαλλοντικού ακτιβισμού.

Η ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων συνέβαλε στην επέκταση και εμβάθυνση των ποσοτικών αποτελεσμάτων, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των μαθησιακών και συναισθηματικών επιδράσεων της XR.

Γ. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες πρακτικές:

Τριγωνοποίηση δεδομένων (data triangulation) μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών πηγών.

Έλεγχος από ομότιμους (peer review) για την επιβεβαίωση της συνέπειας στις διαδικασίες ανάλυσης.

Ανώνυμη συμμετοχή και ελεύθερη διατύπωση απόψεων ώστε να ενισχυθεί η αυθεντικότητα των απαντήσεων.

Αναστοχασμός του ερευνητή (researcher reflexivity) για τη μείωση πιθανών προκαταλήψεων κατά την ερμηνεία των δεδομένων.

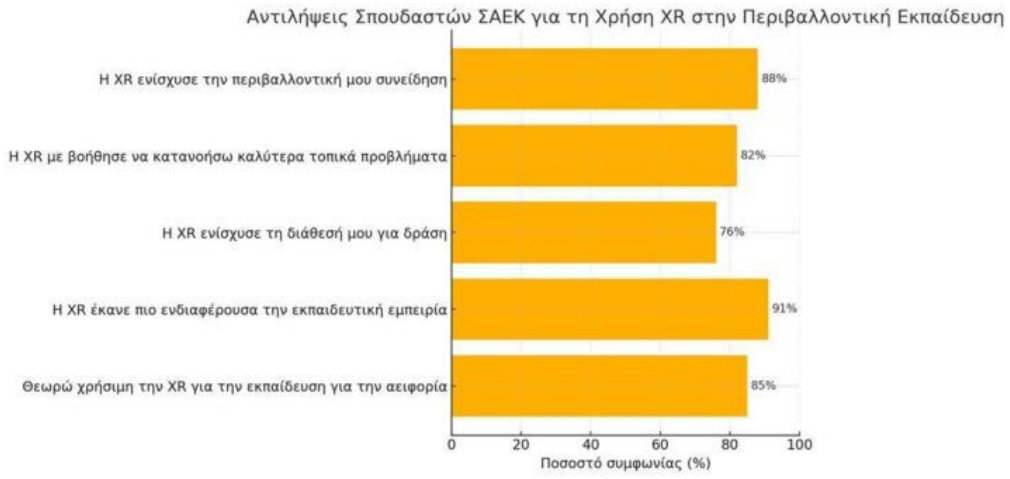
Η συνδυαστική ανάλυση επέτρεψε την αποτύπωση τόσο ποσοτικών μεταβολών στη στάση των συμμετεχόντων όσο και ποιοτικών στοιχείων εμπειρικής μετασχηματιστικής μάθησης, καταδεικνύοντας τη δυναμική της XR ως παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

## 3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σαφείς ενδείξεις ότι η χρήση της Εκτεταμένης Πραγματικότητας (XR) στην περιβαλλοντική εκπαίδευση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, στη μετασχηματιστική κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και στην καλλιέργεια προθέσεων ακτιβιστικής δράσης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται σε δύο υποενότητες: ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα.

### 3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε σημαντική βελτίωση των γνώσεων και στάσεων των συμμετεχόντων μετά την εμπειρία XR.




**Σχήμα 1.** Αντιλήψεις σπουδαστών ΣΑΕΚ για τη χρήση XR στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Το Σχήμα 1 παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των σπουδαστών ΣΑΕΚ για τη χρήση της XR στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα μετά από την ανάλυση των ερωτηματολογίων:

Οι μέσοι όροι στις ερωτήσεις που αφορούσαν την περιβαλλοντική γνώση αυξήθηκαν κατά 24% (M=3.1 προ, M=3.85 μετά).

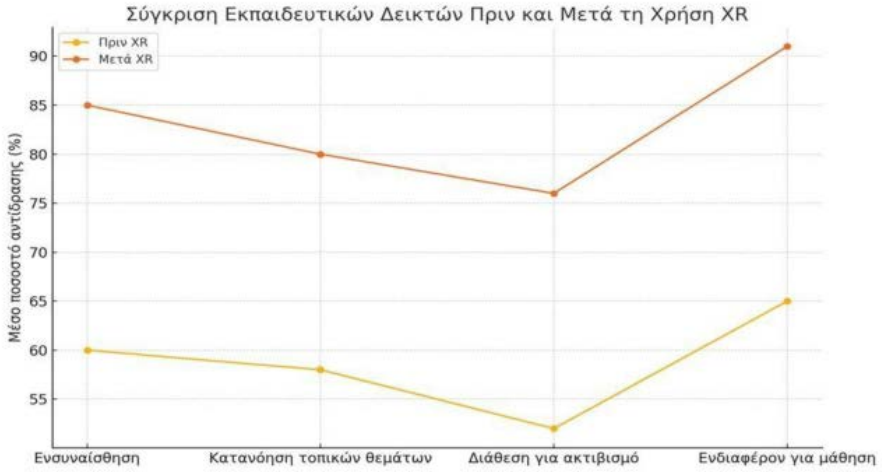
Στην ενότητα της περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης, η αύξηση ήταν 29%, δείχνοντας ότι οι συμμετέχοντες ένιωσαν πιο έντονη συναισθηματική σύνδεση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Οι προθέσεις για ενεργή συμμετοχή σε δράσεις αειφορίας και περιβαλλοντικού ακτιβισμού σημείωσαν αύξηση κατά 33%, με στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F(2,147)=8.46$, $p<0.01$).

Επιπλέον, οι συσχετίσεις Pearson ανέδειξαν ισχυρή θετική σχέση μεταξύ:

της εμπειρίας XR και της ανάπτυξης περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης ($r=0.64$, $p<0.001$),

της ενσυναίσθησης και της πρόθεσης για ακτιβιστική δράση ($r=0.59$, $p<0.001$).




**Σχήμα 2.** Σύγκριση εκπαιδευτικών δεικτών πριν και μετά τη χρήση XR

Το Σχήμα 2 παρουσιάζει τη σύγκριση των αντιδράσεων των σπουδαστών πριν και μετά τη χρήση Εκτεταμένης Πραγματικότητας (XR) σε τέσσερις βασικούς δείκτες: ενσυναίσθηση, κατανόηση τοπικών θεμάτων, διάθεση για ακτιβισμό και ενδιαφέρον για μάθηση.

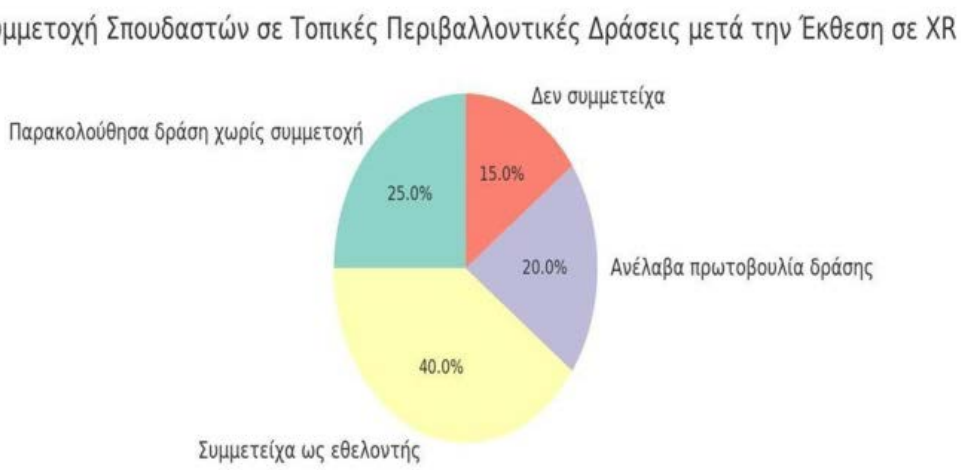
Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η XR δεν επιδρά μόνο γνωστικά, αλλά κυρίως συναισθηματικά και κινητοποιητικά, ενισχύοντας τη διάθεση για συμμετοχή σε πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος.

## 3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων αποκάλυψε τέσσερα κυρίαρχα θέματα που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες βίωσαν την XR εμπειρία:

- α. Εμβύθιση και βιωματική κατανόηση

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένιωσαν «μέρος του περιβάλλοντος» κατά τη διάρκεια των XR δραστηριοτήτων, γεγονός που τους βοήθησε να κατανοήσουν βαθύτερα την έννοια της κλιματικής κρίσης και των ανθρώπινων παρεμβάσεων. Όπως δήλωσε ένας μαθητής: «Ήταν σαν να βρίσκομαι μέσα σε ένα δάσος. Δεν το βλέπω απλώς, το νιώθω».




**Σχήμα 3.** Συμμετοχή σπουδαστών σε τοπικές περιβαλλοντικές δράσεις μετά την έκθεση σε XR

Το Σχήμα 3 αποτυπώνει τον βαθμό συμμετοχής των σπουδαστών σε τοπικές περιβαλλοντικές δράσεις μετά τη χρήση XR, αναδεικνύοντας ότι η πλειονότητα συμμετείχε είτε ως εθελοντές είτε με πρωτοβουλία δράσης, γεγονός που ενισχύει την άποψη πως η XR λειτουργεί ως καταλύτης περιβαλλοντικού ακτιβισμού.

Αυτό το στοιχείο βιωματικής εμπλοκής ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική κατανόηση, βασικούς δείκτες μετασχηματιστικής μάθησης.

- β. Ενεργοποίηση και κινητοποίηση για δράση

Πολλοί συμμετέχοντες εξέφρασαν πρόθεση να συμμετάσχουν σε τοπικές περιβαλλοντικές δράσεις, εθελοντισμό ή εκστρατείες ενημέρωσης μετά την εμπειρία XR. Μια συμμετέχουσα ανέφερε: «Μετά την εμπειρία, ήθελα πραγματικά να κάνω κάτι, να μην μείνω θεατής».

Η XR φάνηκε να λειτουργεί ως καταλύτης ακτιβισμού, μετατρέποντας την πληροφορία σε προσωπική ευθύνη και κοινωνική δράση.

- γ. Κριτική προσέγγιση της τεχνολογίας

Μερικοί συμμετέχοντες διατύπωσαν προβληματισμούς σχετικά με την υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία και την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ εικονικής και πραγματικής εμπειρίας. Το εύρημα αυτό ενισχύει την ανάγκη ένταξης της XR παιδαγωγικά και όχι απλώς τεχνικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία.

- δ. Συνεργατική μάθηση και κοινότητα πρακτικής

Η εμπειρία XR προώθησε τη συνεργατική μάθηση, καθώς οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν απόψεις, συναισθήματα και προτάσεις για περιβαλλοντικές δράσεις. Αυτή η αλληλεπίδραση ενίσχυσε την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα με κοινό περιβαλλοντικό σκοπό.

## 3.3 Συνθετικά ευρήματα

Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει ότι η XR συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, καθώς:

- Ενισχύει τη γνωστική κατανόηση μέσω οπτικοποίησης και προσομοιώσεων.
- Εμβαθύνει τη συναισθηματική εμπλοκή μέσω βιωματικής εμβύθισης.
- Ενδυναμώνει την προθετικότητα και τη δράση, μετατρέποντας τη μάθηση σε κοινωνική συμμετοχή.




**Σχήμα 4.** Αντίληψη για την ανάγκη επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη χρήση XR

Το Σχήμα 4 απεικονίζει την αντίληψη των συμμετεχόντων για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της XR. Το 62% δηλώνει ότι η ανάγκη είναι υψηλή, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για συστηματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη επιμόρφωση.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η Εκτεταμένη Πραγματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για την αειφορία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτών με αυξημένη περιβαλλοντική και κοινωνική ευθύνη.

## 4. Συζήτηση – συμπεράσματα

### 4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η Εκτεταμένη Πραγματικότητα (XR) μπορεί να λειτουργήσει ως καινοτόμο παιδαγωγικό εργαλείο που προάγει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τη μετασχηματιστική μάθηση και την ενεργό πολιτειότητα. Η σημαντική αύξηση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεικτών περιβαλλοντικής συνείδησης καταδεικνύει ότι οι εμπειρίες XR δεν περιορίζονται στην τεχνολογική διάσταση, αλλά ενισχύουν βαθιά τη βιωματική κατανόηση και τη συνειδητή δράση των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τις αρχές της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Sterling, 2001), η XR συμβάλλει στη μετάβαση από τη γνώση στην πράξη, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν κριτικά τις στάσεις τους και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες, μέσα από την εμβύθιση σε εικονικά περιβάλλοντα, απέκτησαν προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, στοιχείο που ενισχύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ηθικής ευθύνης απέναντι στη φύση.

Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαιώνει τη θέση του Freire (2020) ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο χειραφέτησης και ακτιβιστικής δράσης όταν συνδέεται με την πραγματικότητα

των μαθητών. Η XR, με την ικανότητά της να συνδέει τη γνώση με το βίωμα και την κοινότητα, προάγει τον κριτικό αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή, επιτρέποντας στους μαθητές να δρουν ως μετασχηματιστικοί παράγοντες κοινωνικής αλλαγής.

Από την οπτική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η προσέγγιση αυτή μπορεί επίσης να συμβάλει στη μείωση ανισοτήτων πρόσβασης στη γνώση, όπως περιγράφει ο Bourdieu (1977), εφόσον οι τεχνολογίες XR εντάσσονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που προωθεί την ισότιμη συμμετοχή και την κριτική σκέψη. Όταν χρησιμοποιούνται με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνολογίες παύουν να αποτελούν σύμβολα κοινωνικού διαχωρισμού και μετατρέπονται σε εργαλεία κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης.

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε, εξάλλου, ότι η XR ενεργοποιεί συναισθηματικές και συνεργατικές δυναμικές, ενθαρρύνοντας τους συμμετέχοντες να μοιραστούν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να προτείνουν λύσεις για πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα αυτά εναρμονίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία (Radianti et al., 2020, Sala, 2021), η οποία υποστηρίζει ότι οι τεχνολογίες εμβύθισης αυξάνουν τη δέσμευση, την κινητοποίηση και τη γνωστική εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

## 4.2 Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η ενσωμάτωση της XR στην περιβαλλοντική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως πολυδιάστατη παιδαγωγική καινοτομία. Ειδικότερα:

- Ενισχύει τη βιωματικότητα της μάθησης, μετατρέποντας αφηρημένες έννοιες σε απτές εμπειρίες.
- Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την ηθική συνείδηση απέναντι στα οικοσυστήματα.
- Συνδέει τη μάθηση με την κοινότητα, προσκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων.
- Προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογική δράση, στοιχεία κλειδιά της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Αυτό σημαίνει ότι η XR δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «τεχνολογικό εργαλείο», αλλά ως μέσο παιδαγωγικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής μάθησης που υποστηρίζει την ανάπτυξη του «ενεργού πολίτη του 21ου αιώνα».

## 4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τη θετική συμβολή της, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς:

Το δείγμα περιορίστηκε σε σπουδαστές και φοιτητές αστικών ιδρυμάτων, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν σχετικά σύντομη, χωρίς δυνατότητα μακροχρόνιας παρακολούθησης αλλαγής στάσεων.

Η εμπειρία XR εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα υλικοτεχνικών υποδομών, παράμετρο που δεν είναι ομοιογενής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

## 4.4 Κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα

Για την περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις:

Ανάπτυξη μακροχρόνιων παρεμβάσεων που θα εξετάζουν τη διατήρηση των ακτιβιστικών στάσεων στο χρόνο.

Επέκταση της έρευνας σε διαφορετικά ηλικιακά και κοινωνικά πλαίσια, όπως μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Σχεδίαση εκπαιδευτικών εφαρμογών XR που θα ενσωματώνουν στοιχεία συμμετοχικής δράσης στην τοπική κοινότητα (π.χ. εικονικά οικολογικά μονοπάτια, XR δράσεις καθαρισμού περιοχών).

Συνδυασμός της XR με άλλες ψηφιακές τεχνολογίες (AI, gamification, διαδραστικοί χάρτες) για την ανάπτυξη πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών.

### 4.5 Συνολικά συμπεράσματα

Η μελέτη τεκμηριώνει ότι η Εκτεταμένη Πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό καταλύτη περιβαλλοντικής και κοινωνικής αλλαγής. Η χρήση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο:

Ενισχύει τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

Προάγει τη μετασχηματιστική μάθηση και τη συνειδητή δράση για την αειφορία.

Καλλιεργεί τη συλλογική ευθύνη και το περιβαλλοντικό ήθος που απαιτείται για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Η XR, όταν εντάσσεται σε κριτικό και βιωματικό παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να αναδειχθεί σε πυλώνα της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα, γεφυρώνοντας τη μάθηση με την κοινωνική πράξη και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας αειφορίας και περιβαλλοντικού ακτιβισμού.

## Βιβλιογραφία

Δημητρίου, Α. (2023). Από τη «Σιωπηλή άνοιξη» στους «17 Στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη»: Αποτυπώνοντας τη διαχρονική διαδρομή της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5*(1), 11–33.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Cranmer, E. E., Tom Dieck, M. C., & Jung, T. (2023). The role of augmented reality for sustainable development: Evidence from cultural heritage tourism. *Tourism Management Perspectives*, *49*, 101196.

Freire, P. (2020). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Δ. Μαυρομμάτης, Μτφρ.). Εκδόσεις Gutenberg. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1968)

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods, 18*(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Ladykova, T. I., Sokolova, E. I., Grebenshchikova, L. Y., Sakhieva, R. G., Lapidus, N. I., & Chereshneva, Y. V. (2024). Augmented reality in environmental education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(8), em2488.

Mackay, C., Cristoffanini, F., Wright, J., Neufeld, S., Ogawa, H., & Schmitt, M. (2021). Connection to nature and environmental activism: Politicized environmental identity mediates a relationship between identification with nature and observed environmental activist behaviour. *Current Research in Ecological and Social Psychology, 2*, 100009. https://doi.org/10.1016/j.cresp.2021.100009

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education, 147*, 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Sala, N. (2021). Extended reality in education. *Chaos & Complexity Letters, 15.*

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (2nd ed.). Green Books.

Yuangao, C., Xini, W., Bin, L., & Lu, W. (2024). Why people use augmented reality in heritage museums: A socio-technical perspective. *Heritage Science, 12*, 1217. https://doi.org/10.1186/s40494-024-01217-1

# Η Γενιά Ζ επαναπροσδιορίζει την έννοια της συμμετοχής και της ικανότητας δράσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

**Ίριδα Τσεβρένη,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*, *itsevreni@uth.gr*

## Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν τη Γενιά Ζ ως μια από τις πιο ευαισθητοποιημένες και δραστήριες γενιές για το περιβαλλοντικό ζήτημα. Οι νέοι και οι νέες που ανήκουν στη Γενιά Ζ, έχοντας γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στις συνθήκες που διαμορφώνει η περιβαλλοντική κρίση, αγωνιούν για την καταστροφή και υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Τα χαρακτηριστικά της Γενιάς Ζ επιδρούν και στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η δυναμική τους μπορεί να μετασχηματίσει βασικές ικανότητες όπως η συμμετοχή και η δράση. Στην εργασία αυτή, προσεγγίζουμε τις περιπτώσεις νέων ανθρώπων της Γενιάς Ζ που στα παιδικά τους χρόνια, χωρίς την καθοδήγηση από ενήλικες, επέλεξαν να δράσουν για ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα. Η τάση αυτή φέρνει μια νέα πνοή στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω, καθώς επαναπροσδιορίζει την έννοια της συμμετοχής των παιδιών και της ικανότητας δράσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Γενιά Ζ, συμμετοχή, ικανότητα δράσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση, περιβαλλοντική κρίση.*

## 1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν τη Γενιά Ζ ως μια από τις πιο ευαισθητοποιημένες και δραστήριες γενιές για το περιβαλλοντικό ζήτημα. Οι νέοι/ες και τα παιδιά που ανήκουν στη Γενιά Ζ (γέννηση 1997-2012), έχοντας γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στις συνθήκες που διαμορφώνει η περιβαλλοντική κρίση, αγωνιούν για την καταστροφή και υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Είναι μια γενιά ανήσυχη και αγχωμένη για το μέλλον του πλανήτη (Ray, 2020). Και θυμωμένη για τις συνθήκες ζωής που έχει παραλάβει και για την ευθύνη των κυβερνήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο για την προστασία του περιβάλλοντος (Hickman et al., 2021). Η Ray (2020) ονομάζει τη Γενιά Ζ «κλιματική γενιά», όχι μόνο επειδή γεννήθηκε και μεγαλώνει μέσα στις αυξανόμενες συνέπειες της κλιματικής κρίσης, αλλά και επειδή ίσως είναι η γενιά που θα συμβάλει περισσότερο από τις προηγούμενες στην περιβαλλοντική αλλαγή.

Υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν ποιοτικές διαφορές της ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον της Γενιάς Ζ σε σχέση με παλαιότερες γενιές. Πρώτον, η συναισθηματική εμπλοκή για την οικολογική κρίση. Καθώς τα επίπεδα οικολογικού άγχους και αρνητικών οικολογικών συναισθημάτων της Γενιάς Ζ παρουσιάζονται ιδιαίτερα αυξημένα (Hickman et al., 2021), ένα συναισθηματικό οικολογικό κίνημα βρυχάται κάτω από την πίεση και τις συνέπειες της κλιματικής κρίσης και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Σύμφωνα με τον οικο-φιλόσοφο Morton (2022), τα συναισθήματα των νέων για το περιβαλλοντικό ζήτημα θα διαμορφώσουν τις μελλοντικές ιδέες τους για τον κόσμο. Ίσως είμαστε μπροστά στη δημιουργία ενός παγκόσμιου κινήματος με βαθύτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά που εδράζεται, μεταξύ άλλων, πάνω σε οικολογικά συναισθήματα για τον κόσμο στον οποίο ζούμε και εξελισσόμαστε.

Δεύτερον, το οικολογικό άγχος της Γενιάς Ζ έχει βαθύτερη, υπαρξιακή διάσταση (Tsevreni et al., 2023, 2025) με οικοκεντρικό προσανατολισμό. Οι νέοι άνθρωποι αγωνιούν περισσότερο και κατά προτεραιότητα για την επιβίωση του πλανήτη και των μη ανθρωπίνων όντων, οντοτήτων και στοιχείων σε σχέση με τη δική τους επιβίωση (Ojala, 2007).

Τρίτον, υπάρχουν πολλοί νέοι άνθρωποι που αποφασίζουν να χειραφετηθούν και να το «κάνουν μόνοι τους» (Pickard, 2019a). Η πολιτική Do-It-Ourselves (DIO) είναι ένας όρος που προσδιορίζει την τάση των νέων πολιτών να δρουν συλλογικά εκτός θεσμικού πολιτικού πλαισίου προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές (Pickard, 2019b). Η Γενιά Ζ επιλέγει τον περιβαλλοντικό ακτιβισμό, και μετασχηματίζει τα συναισθήματα σε συλλογική δράση με σκοπό την περιβαλλοντική αλλαγή (Ojala, 2007). Κινήματα και δράσεις νέων για την κλιματική δικαιοσύνη και ισότητα ξεπηδούν από το 2018 σε πολλές μεριές του πλανήτη, με πιο γνωστό το κίνημα για την κλιματική αλλαγή, Fridays for the Future, αλλά και κινήματα για τα δικαιώματα των ζώων.

## 2. Σημαντικές ικανότητες στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Οι έννοιες της συμμετοχής και της ικανότητας δράσης για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων κατέχουν εξέχουσα θέση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής γνώσης και συνείδησης (Tsevreni, 2011). Στη συνέχεια, ακολουθεί σύντομη παρουσίαση του πλαισίου και της δυναμικής των εννοιών που θα μας απασχολήσουν ουσιαστικά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

## 2.1 Η συμμετοχή των παιδιών

Ο Hart (1992) νοηματοδοτεί τη συμμετοχή των παιδιών ως τη διαδικασία ενεργού εμπλοκής τους στις αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν την κοινότητα και το περιβάλλον στα οποία ζουν και μεγαλώνουν. Η συμμετοχή των παιδιών, όπως και κάθε κοινωνικής ομάδας, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη.

Παρά την αναγνώριση της σημαντικότητας και της αναγκαιότητας τη συμμετοχής των παιδιών, πολλές από τις στρατηγικές συμπερίληψης των παιδιών έχουν ακόμα και σήμερα συμβολικό και επιφανειακό παρά ουσιαστικό χαρακτήρα. Για την αξιολόγηση του βαθμού και της ποιότητας της ενεργού εμπλοκής των παιδιών σχεδιάστηκε η σκάλα της συμμετοχής των παιδιών από τον Hart (1997) (βασισμένη στη σκάλα της Arnstein).

Η σκάλα παρουσιάζει τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής που συναντάμε σε προγράμματα και δράσεις τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι τρεις χαμηλότερες, από τις οχτώ συνολικά, βαθμίδες της σκάλας δεν διαμορφώνουν συνθήκες πραγματικής συμμετοχής. Πρόκειται για τις βαθμίδες της χειραγώγησης, της χρησιμοποίησης των παιδιών ως διακοσμητικό στοιχείο και της συμβολικής συμμετοχής. Αυτού του είδους η συμμετοχή δεν αποτελεί παρά την επιστράτευση των παιδιών στη νομιμοποίηση του συστήματος που τα αποκλείει (Chawla & Heft, 2002).

Η πραγματική συμμετοχή ξεκινάει από την τέταρτη βαθμίδα της σκάλας, όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινότητά τους, ενώ έχουν ενημερωθεί και κατανοήσει τους ακριβείς στόχους και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, και είναι ελεύθερα να συμμετέχουν με τη θέλησή τους στις δράσεις. Στην έβδομη βαθμίδα η εκκίνηση και διαχείριση μιας δράσης γίνεται από τα ίδια τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Hart (1997), τέτοιου είδους συμμετοχή είναι δύσκολο να βρεθεί σε οποιοδήποτε μέρος της γης. Επιμέρους στιγμές και στοιχεία συμμετοχής μπορεί κανείς να αναζητήσει στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από προσεκτική παρατήρηση. Τέλος, στην ανώτερη βαθμίδα της σκάλας βρίσκεται η εκκίνηση και διαχείριση μιας δράσης σε συνεργασία με τους ενήλικες. Απώτερος δηλαδή σκοπός δεν είναι να ενθαρρύνεται η δράση των παιδιών ως ξεχωριστής κοινωνικής ομάδας, αλλά η διαγενεακή συνεργασία με ενεργητικό ρόλο των παιδιών.

## 2.2 Η ικανότητα δράσης των παιδιών

Η θέληση και η ικανότητα δράσης είναι άλλη μία σημαντική πτυχή της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Διαμορφώθηκε από τους Δανούς ερευνητές και ακαδημαϊκούς B. B. Jensen, K. Schnack και S. Breiting και βασίζεται στην ανάγκη υπέρβασης της επιφανειακής, γνωσιοκεντρικής και συμπεριφοριστικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσεβρένη, 2009). Πρόκειται για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής μεθοδολογίας μετασχηματισμού των προβληματισμών και της αγωνίας των παιδιών για τα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα καθώς και της αίσθησης ανικανότητας και αδυναμίας που νιώθουν εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε επιθυμία και ικανότητα δράσης (Jensen & Schnack, 2004).

Η προσέγγιση IVAC (investigations, visions, actions, changes) περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: τη γνώση/ επίγνωση, τη δέσμευση, το όραμα και τις εμπειρίες δράσης (Jensen, 2002). Η διδακτική μεθοδολογία περιλαμβάνει μία σπείρα σταδίων για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με επίκεντρο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση περιβαλλοντικών δράσεων (Jensen & Schnack, 2006).

## 3. Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούν γραπτά κείμενα αφηγήσεων 15 νέων ανθρώπων που ανήκουν στη Γενιά Ζ (18-20 ετών) σχετικά με περιβαλλοντικές δράσεις που υλοποίησαν στα παιδικά τους χρόνια. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν μάθημα στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα.

Στα κείμενά τους περιγράφουν με ελεύθερο τρόπο μία περιβαλλοντική δράση που υλοποίησαν χωρίς τη βοήθεια ή την καθοδήγηση από κάποιον ενήλικο (γονέα, συγγενή, δάσκαλο, κ.ά.). Οι δράσεις αυτές υλοποιήθηκαν σε ηλικία 10-13 ετών. Κανένας και καμία από τους/τις συμμετέχουσοντες/ες στην έρευνα δεν είχε παρακολουθήσει μέχρι τότε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο ή δεν είχε συμμετάσχει σε οργανωμένη περιβαλλοντική δράση στο πλαίσιο της τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Δεν είχε δηλαδή καμία εμπειρία οργανωμένης περιβαλλοντικής μάθησης.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, σκοπός ήταν η αναζήτηση του πλαισίου, του είδους και των ποιοτικών ιδιοτήτων της συμμετοχής και δράσης των παιδιών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα στα τρία στάδια της θεμελιωμένης θεωρίας (Strauss & Corbin, 1998).

Στο στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης ανιχνεύθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες στα δεδομένα μέσα από μία διαδικασία συνεχούς σύγκρισης των διαστάσεων και των ιδιοτήτων τους. Σχηματίστηκαν πέντε θεματικές κατηγορίες, με τις υποκατηγορίες τους: καθαρισμός κοινόχρηστων και φυσικών χώρων, οικειοποίηση και διαχείριση κοινόχρηστων/φυσικών χώρων, φροντίδα αδέσποτων ζώων, αποχή από την κατανάλωση κρέατος, υπεράσπιση μη ανθρώπινων όντων και οντοτήτων που απειλούνται.

Στο στάδιο της κωδικοποίησης άξονα, η διαδικασία συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση οδήγησε στη διαμόρφωση των βασικών θεωρητικών κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους, οι οποίες αποτελούν τις διαστάσεις και τις ιδιότητές τους. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι εξής θεωρητικές κατηγορίες: α) εκκίνηση περιβαλλοντικής δράσης από τα παιδιά, β) παρατήρηση και βίωση του περιβάλλοντος, γ) οικολογικά συναισθήματα, και δ) περιβαλλοντικές αξίες.

Στο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, αναδείχθηκε η κεντρική θεωρία με την οποία συνδέονται όλες οι υπόλοιπες και η οποία αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση θεωρίας. Την κεντρική κατηγορία αποτέλεσε η εκκίνηση περιβαλλοντικής δράσης από τα παιδιά και οι σχέσεις της με τις υπόλοιπες κατηγορίες διαμόρφωσαν την κεντρική ιδέα της θεωρίας η οποία είναι η εξής:

*Η εκκίνηση περιβαλλοντικών δράσεων από τα ίδια τα παιδιά εδράζεται πάνω στην παρατήρηση και βίωση του άμεσου περιβάλλοντός τους, στα οικολογικά συναισθήματά τους και στις περιβαλλοντικές αξίες τους.*

| **Εκκίνηση περιβαλλοντικής δράσης από τα παιδιά** | **Παρατήρηση και βίωση του τοπικού περιβάλλοντος** | **Οικολογικά συναισθήματα** | **Περιβαλλοντικές αξίες** |
|---|---|---|---|
| Συμμετοχή | Τοπικά σημεία/περιβάλλον της καθημερινής συνάντησης των παιδιών. | Αγάπη για τα ζώα | Δικαιώματα των ζώων |
| Πρωτοβουλία / λήψη αποφάσεων | Παρατήρηση περιβάλλοντος (σκουπίδια, αδέσποτα ζώα κ.ά.). | Αγάπη για τη φύση | Σεβασμός και φροντίδα προς τα ζώα |
| Συνεργασία/συλλογικότητα | Ανάγκη διαχείρισης περιβάλλοντος ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι. | Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα των ζώων και των υπόλοιπων στοιχείων της φύσης. | Υπεράσπιση της φύσης |
| Ικανότητα δράσης | Ανάγκη ανάληψης δράσης όταν δεν το κάνουν οι ενήλικες. | Αγωνία για ένα περιβάλλον που καταστρέφεται και αλλάζει. | Αποχή από την κατανάλωση κρέατος |
| Επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων / περιβαλλοντική αλλαγή | | Δυσαρέσκεια & δυσφορία για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. | |
| Οφέλη (προσωπικά και συλλογικά) | | Η δράση δημιουργεί χαρά και περηφάνια. | |

**Πίνακας 1:** Βασικές θεωρητικές κατηγορίες και υποκατηγορίες στο στάδιο της κωδικοποίησης άξονα.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1 Εκκίνηση περιβαλλοντικής δράσης

Η εκκίνηση της περιβαλλοντικής δράσης, όπως καταγράφεται στις διηγήσεις των παιδιών, γίνεται από τα ίδια χωρίς την παρέμβαση ή την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, τα παιδιά έχουν εμπνευστεί από τη φιλοπεριβαλλοντική στάση και την αγάπη των γονιών τους για τον φυσικό κόσμο. Σε κάποιες όμως περιπτώσεις τα παιδιά κάνουν ένα βήμα πέρα από τη φιλοπεριβαλλοντική στάση των γονιών επιλέγοντας τον περιβαλλοντικό ακτιβισμό. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, τα παιδιά εμπλέκουν ή συμβουλεύονται ενηλίκους για την περιβαλλοντική τους δράση στην οποία όμως παραμένουν πρωταγωνιστές. Η πρωτοβουλία των παιδιών για δράση καταγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα διήγησης ένός/μίας νέου/νέας:

> *«Αυτό το κάναμε μόνοι μας με σακούλες σκουπιδιών, γάντια και σκαφτικά-γεωργικά εργαλεία από τα σπίτια μας χωρίς παρεμβάσεις γονέων. Πολλές φορές φροντίζαμε και αδέσποτες γάτες που ερχόντουσαν στην γειτονιά».*

Οι περιβαλλοντικές δράσεις των παιδιών περιλαμβάνουν κυρίως καθαρισμό κοινόχρηστων ή φυσικών χώρων από σκουπίδια. Καταγράφεται επίσης μία δράση διαχείρισης χώρου παιχνιδιού, αρκετές δράσεις φροντίδας αδέσποτων ζώων, μία δράση φροντίδας ενός ποταμού, μία δράση υπεράσπισης μιας ομάδας κορυδαλλών που κινδυνεύουν και δύο δράσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων των ζώων μέσα από την επιλογή αποχής από την κατανάλωση κρέατος.

Οι περισσότερες δράσεις αφορούν το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Πρόκειται κυρίως για παιδιά που συναντιούνται σε τοπικές κοινότητες στο πλαίσιο ελεύθερου παιχνιδιού σε χωριά ή νησιά ή στον χώρο του σχολείου τους σε μικρές πόλεις. Η ανάληψη πρωτοβουλιών συμμετοχής και δράσης από τα παιδιά καταγράφεται ως συλλογική απόφαση και οι δράσεις βασίζονται σε συναπόφαση και συνεργασία σε σχέση με τον επιθυμητό σκοπό. Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται η απόφαση για δράση από τα παιδιά ενός χωριού:

> *«Στην ηλικία των 10 ετών... εγώ και μερικά ακόμα παιδιά... αναλάβαμε να καθαρίσουμε το θεατράκι το οποίο βρίσκεται στην πλατεία του χωριού μας...Μετά από αυτό ο πρόεδρος του χωριού μας συγχάρηκε και μας ευχαρίστησε για αυτή την πρωτοβουλία όπως και πολύς ακόμα κόσμος».*

## 4.2 Παρατήρηση και βίωση του τοπικού περιβάλλοντος

Η ανάληψη πρωτοβουλιών δράσης από τα μικρά παιδιά φαίνεται να σχετίζεται με τη δυνατότητα παρατήρησης και βίωσης του περιβάλλοντός τους. Όταν συναντιούνται στις κοινές τους παρέες στον ελεύθερο χρόνο τους, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν σημεία περιβαλλοντικών προβλημάτων και ζητημάτων που τους δημιουργούν δυσφορία ή απογοήτευση και επηρεάζουν την καθημερινότητά τους, την αισθητική τους ή την αίσθηση δικαίου που τα διακατέχει.

Για παράδειγμα, παρατηρούν την ύπαρξη σκουπιδιών σε καθημερινούς χώρους και σημεία που θεωρούν σημαντικά όπως οι κοινόχρηστοι χώροι, οι χώροι πρασίνου, οι δρόμοι ή το τοπικό δάσος. Παρατηρούν την εμφάνιση αδέσποτων ζώων στην κοινότητά τους. Αποφασίζουν να οικειοποιηθούν και να διαμορφώσουν ένα άδειο οικόπεδο με σκοπό να το μετατρέψουν σε χώρο ελεύθερου παιχνιδιού. Για παράδειγμα:

> *«Στην γειτονιά μου, είμασταν πάρα πολλά παιδιά ... γι' αυτό κάθε μέρα μαζευόμασταν όλοι μαζί σε ένα κοινό σημείο. Το σημείο αυτό ήταν ένα χωράφι της κοινότητας του χωριού που δίπλα από αυτό υπήρχαν πεζούλια και παγκάκι όπου καθόμασταν και παίζαμε. Το χωράφι συχνά μάζευε σκουπίδια από τους περαστικούς και φύτρωναν διαρκώς χόρτα. Έτσι λοιπόν ως παιδιά που αγαπούσαμε την γειτονιά μας σαν τον σπίτι μας είπαμε να μαζέψουμε τα απορρίμματα και να καθαρίσουμε τα χόρτα για να μπορούμε να παίζουμε πιο ευχάριστα και να διατηρούμε το χωράφι καθαρό».*

Οι πρωτοβουλίες συμμετοχής και δράσης που παίρνουν τα παιδιά για ζητήματα του άμεσου περιβάλλοντός τους περιγράφονται ως επακόλουθο των παρατηρήσεων και βιωμάτων τους. Για παράδειγμα:

> *«Στην ηλικία των 10 ετών με την παρέα μου από το χωριό εκτός από τα παιχνίδια και τις εξερευνήσεις, είχαμε και μία ιδιαίτερη συνήθεια: ταΐζαμε αδέσποτα ζώα. Ο λόγος αυτής της απόφασής ας μας ήταν η μαζική ξαφνική εμφάνιση στις γωνιές των δρόμων και στις πλατείες αδέσποτων σκυλιών, χωρίς όμως να έχουν κάποιον να τα φροντίζει. Κάθε απόγευμα παίρναμε ψωμί και υπολείμματα από φαγητό και βγαίναμε στους δρόμους για να ταΐσουμε τα ζώα».*

### 4.3 Οικολογικά συναισθήματα

Σημαντική θέση και σύνδεση με την εκκίνηση μιας περιβαλλοντικής δράσης από τα ίδια τα παιδιά είναι τα συναισθήματα που έχουν προηγηθεί και καταγράφονται σχεδόν σε όλες τις περιγραφές των δράσεων. Πρωταγωνιστούν τα θετικά οικολογικά συναισθήματα, όπως η αγάπη και η ενσυναίσθηση για τον μη ανθρώπινο κόσμο που αποτελούν έναυσμα για την ανάληψη δράσης. Ακολουθούν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως η δυσαρέσκεια για τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και η αγωνία για έναν κόσμο που αλλάζει, τα οποία όμως δεν υπογραμμίζονται ιδιαίτερα όπως τα θετικά. Για παράδειγμα:

> *«Αυτή η στάση μου ήταν ένας τρόπος να εκφράσω την αγάπη και τον σεβασμό μου προς τα ζώα».*

Ακόμα περιγράφονται συναισθήματα που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της υλοποίησης μιας περιβαλλοντικής δράσης όπως η χαρά, η ενίσχυση της βιοφιλίας και η υπερηφάνεια.

### 4.4 Περιβαλλοντικές αξίες

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναδεικνύεται ότι τα παιδιά διέθεταν ήδη περιβαλλοντικές αξίες. Πρόκειται κυρίως για οικοκεντρικές αξίες που έχουν ως επίκεντρο το καλό και την ευημερία του υπόλοιπου φυσικού. Αυτό για παράδειγμα είναι έκδηλο στη φροντίδα των αδέσποτων ζώων από τα παιδιά ή στην κινητοποίηση παιδιού για τη διάσωση των κορυδαλλών που κατοικούν σε οικόπεδο δίπλα στο σχολείο του:

> *«Μπορεί αυτό το συμβάν με τους κορυδαλλούς να μην κατέληξε όπως περίμενα στην αρχή, αλλά είμαι χαρούμενη που προσπάθησα να υπερασπιστώ την ακεραιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και αυτό με έκανε να θέλω ακόμα περισσότερο να βοηθήσω όπως μπορώ τα δικαιώματα της φύσης».*

Ένα άλλος/η νέος/α περιγράφει την απομάκρυνση σκουπιδιών από ένα ποτάμι ως δράση για την αποκατάσταση της ροής του η οποία είχε σταματήσει.

Ξεχωριστή θέση έχει η επιλογή της αποχής από το κρέας από δύο παιδιά με σκοπό τη δήλωση διαμαρτυρίας για την κακοποίηση των ζώων.

## 5. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο πεδίο της πολιτικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καταγράφεται η δυναμική παρουσία και δράση της νέας γενιάς για την υπέρβαση της περιβαλλοντικής κρίσης. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συγκεντρώσει και να αναλύσει δεδομένα που φωτίζουν την περιβαλλοντική δράση νέων ανθρώπων στον ελλαδικό χώρο και αναδεικνύοντας τα ποιοτικά στοιχεία της.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι πρόκειται ίσως για την πρώτη γενιά που δεν παραχωρεί την εξουσία της λήψης αποφάσεων σε ειδικούς επιστήμονες ή περιβαλλοντικές πολιτικές. Έχει υπερβεί δηλαδή τον ρηχό περιβαλλοντισμό, αλλά και την εμπιστοσύνη τον επιστημονικό ιμπεριαλισμό του παρελθόντος για την επίλυση της οικολογικής κρίσης (Fien, 1993, Luke, 2001) και αναλαμβάνει την ευθύνη να δράσει.

Οι νέες και νέοι που συμμετείχαν στην έρευνα ενεπλάκησαν από τα παιδικά τους χρόνια στη διαχείριση και βελτίωση του περιβάλλοντός τους. Αυτή η συμμετοχή βασίστηκε πρώτα από όλα

στη δυνατότητα και στον χρόνο που τους δόθηκε να παρατηρήσουν και να αποκτήσουν αυθεντικές εμπειρίες από το περιβάλλον τους. Σύμφωνα με τον Hart (1997), όταν τα παιδιά αρχίζουν να παρατηρούν και να εμπλέκονται στο άμεσο περιβάλλον τους διαπιστώνουν κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανισότητες και προβλήματα, μεταβαίνοντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης, ενώ ταυτόχρονα εκπαιδεύονται με δημοκρατικούς όρους ως ενεργοί πολίτες στο εδώ και τώρα. Μάλιστα, φαίνεται ότι για πρώτη φορά καταγράφεται στον ελλαδικό χώρο η μετάβαση στην έβδομη βαθμίδα της σκάλας συμμετοχής όπου η δράση ξεκινάει και ελέγχεται από τα ίδια τα παιδιά.

Τα παιδιά της έρευνας φαίνεται ότι διαθέτουν θέληση και ικανότητα δράσης και αναλαμβάνουν την ευθύνη να δράσουν για έναν κοινό σκοπό, αυτόν της επίλυσης ενός τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος ή να αποτελέσουν μέρος μιας ευρύτερης περιβαλλοντικής αλλαγής. Ως κίνητρο δράσης καταγράφονται τα οικολογικά συναισθήματα και οι περιβαλλοντικές αξίες τους, αλλά και τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά οφέλη για την ευρύτερη κοινότητα και τον μη ανθρώπινο κόσμο.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής και δράσης των νέων της Γενιάς Ζ που συμμετείχαν στην έρευνα επηρεάζουν τη θεωρία και πράξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μετασχηματίζουν τις έννοιες της συμμετοχής και της ικανότητας δράσης. Τους προσδίδουν μια επικαιροποιημένη διάσταση η οποία τείνει σε μία παιδαγωγική της αυτενέργειας, της χειραφέτησης και της αυτοοργάνωσης (Pickard, 2019a, 2019b, Ward & Fyson, 1973). Η εξέλιξη αυτή ανοίγει νέα μονοπάτια για παιδαγωγική έρευνα και πράξη στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

Τσεβρένη, Ι. (2009). Η ανάγκη για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση, *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ*.

Chawla, L., & Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of ommunities: a functional approach to the evaluation of participation. *Journal of Environmental Psychology, 22*, 201 -216.

Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education*. Deakin University Press.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Unicef International Child Development Center.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Unicef.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health, 5* (12), 863-873.

Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Proenvironmental Behaviour. *Environmental Education Research, 8*(3), 325-334.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark, *Journal of Curriculum Studies*, *36*(4), 405-425.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 12* (3-4), 471-486.

Luke, T. W. (2001). Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? *Educational Philosophy and Theory*, *33*(2), 187-202.

Morton, T. (2022). Feelings Are Ideas from the Future. Gray Area Festival, San Francisco, USA, 30 September 2022. Available online: https://www.youtube.com/watch?v=-h50qnjycho (accessed on 1 April 2025).

Ojala, M. (2007). Confronting macrosocial worries: Worry about environmental problems and proactive coping among a group of young volunteers. *Futures*, *39*(6), 729-745.

Pickard, S. (2019a). Young environmental activists are doing it themselves. *Political Insight, 10*, 4–7.

Pickard, S. (2019b). "Young People and DIO Politics: Do-It-Ourselves Political Participation." In Politics, Protest and Young People: Political Participation and Dissent in 21st Century Britain, 375–406. Palgrave Macmillan.

Ray, S.J. (2020). A *Field Guide to Climate Anxiety: How to Keep Your Cool on a Warming Planet*. University of California Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research, 17*(1), 53–67.

Tsevreni, I., Proutsos, N., Tsevreni, M., & Tigkas, D. (2023). Generation Z Worries, Suffers and Acts against Climate Crisis—The Potential of Sensing Children's and Young People's Eco-Anxiety: A Critical Analysis Based on an Integrative Review. *Climate*, *11*(8), 171.

Tsevreni, I., Kali, A. M., & Bonoti, F. (2025). Ecological Emotions and Environmental Education: Voices of Youth in a Mediterranean Region. *Societies*, *15*(8), 225.

Ward, C., & Fyson. A. (1973). *Streetwork: The Exploding School.* Routledge.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 10

## Μαθητικές και φοιτητικές μορφές αντίστασης και κινητοποίησης

# Αντίσταση στη βία μέσα από το πρίσμα της τέχνης

**Ιωάννα Καφίδα,**
*Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, ioannakafida@yahoo.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη βία και τον πόνο ως θεμελιώδεις εμπειρίες της ανθρώπινης ύπαρξης, εξετάζοντας τον ρόλο της τέχνης ως μέσου ανάδειξης, έκφρασης και αμφισβήτησης των εμπειριών αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις μορφές βίας που εκδηλώνονται στο οικογενειακό πλαίσιο (ενδοοικογενειακή βία) καθώς και στο κοινωνικό επίπεδο, μέσα από έμφυλα στερεότυπα και ανισότητες. Στόχος είναι η ανάδειξη της τέχνης και της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως δυναμικών εργαλείων κοινωνικής ευαισθητοποίησης και παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζεται η εικαστική έκθεση «Παρατηρώντας τον Πόνο των Άλλων», που διοργανώθηκε από το 6ο Εργαστήριο Ζωγραφικής της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και φιλοξενήθηκε στο Μουσείο της Πόλης του Βόλου (Ιούνιος–Αύγουστος 2024). Τα έργα των φοιτητών, εμπνευσμένα από προσωπικές ή συλλογικές εμπειρίες βίας, αποτέλεσαν αφορμή για διάλογο και στοχασμό, επιβεβαιώνοντας την κοινωνική και παιδαγωγική δυναμική της τέχνης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *τέχνη, βία, γυναικοκτονία, εκπαίδευση, κοινωνική ευαισθητοποίηση.*

## 1. Εισαγωγή

Η βία και ο πόνος αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας, επηρεάζοντας βαθιά το άτομο και την κοινωνία. Η τέχνη, μέσα από τη δύναμη της εικόνας και της έκφρασης, προσφέρει έναν χώρο κατανόησης και στοχασμού γύρω από αυτά τα φαινόμενα. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η καλλιτεχνική δημιουργία μπορεί να αναδείξει, να αμφισβητήσει και να μετασχηματίσει τις εμπειρίες βίας, φωτίζοντας τον ρόλο της τέχνης ως εργαλείου κοινωνικής ευαισθητοποίησης, διαλόγου και αντίστασης.

## 2. Η βία και ο πόνος

### 2.1 Διαστάσεις της βίας και του πόνου – μορφές βίας

Η βία και ο πόνος αποτελούν καταστάσεις στον πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης, άρρηκτα συνδεδεμένες με τον τρόπο ζωής μας, αποκαλύπτοντας μια σχέση και μια αντίδραση. Σε βαθύτερο επίπεδο, οι καταστάσεις που προκαλούν πόνο, είτε ήπιες είτε έντονες, διαταράσσουν τη συναισθηματική ισορροπία και γεννούν φόβο για τον θάνατο.

Η βία εντείνει αυτή την ανασφάλεια, επιβεβαιώνοντας κυριαρχία και καταστροφή πάνω στο θύμα. Υπάρχουν πολλές εκφάνσεις και μορφές βίας, οι οποίες στοχεύουν κυρίως στην πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου, ή και των δύο ταυτόχρονα. Η σωματική βία περιλαμβάνει την άμεση χρήση φυσικής δύναμης (Dimitriou, 2017), η οποία μπορεί να εξουδετερώσει κάθε πραγματική ή αντιληπτή αντίσταση. Η βία δεν χρειάζεται να είναι ακραία για να αναγνωριστεί, καθώς αναγνωρίζεται ακόμη και όταν το άτομο την αποφεύγει δια της φυγής. Η ψυχολογική βία, πλήττει την προσωπικότητα, υπονομεύει την αυτοεκτίμηση και αποσταθεροποιεί την ψυχική ισορροπία του θύματος.

### 2.2 Ενδοοικογενειακή βία

Μία από τις πλέον διαδεδομένες μορφές βίας, η οποία παρατηρείται σήμερα σε πολλές κοινωνίες με διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες και συνθήκες, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, οικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο (καθώς καταγράφεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα), είναι η ενδοοικογενειακή βία.

Η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να οδηγήσει σε παιδοκτονία και γυναικοκτονία. Επηρεάζει σημαντικά τη δομή της οικογένειας, καθώς και την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Περιλαμβάνει τόσο τη σωματική όσο και την ψυχολογική κακοποίηση, αφήνοντας ίχνη στο σώμα, αλλά - σε πιο μόνιμο επίπεδο - αποτυπώνοντας τον πόνο και τη βία στην ψυχή των μελών της οικογένειας.

Ο Michael Johnson (2008) διαπιστώνει ότι η βία μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι πάντα συμμετρική. Μέσω της τυπολογίας του, προσδιορίζει τρεις κύριους τύπους ενδοοικογενειακής βίας: τρομοκρατία μέσα στη σχέση (intimate terrorism), βίαιη αντίσταση (violent resistance) και βία λόγω συγκρουσιακής κατάστασης (situational couple violence).

Η βία κατά των γυναικών, σε όλες τις εκφάνσεις της, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως παγκόσμιο κοινωνικό πρόβλημα και ως σοβαρή παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Li et al., 2023, Masih et al., 2024, UN Women, 2023, WHO, 2025).

Η Nedelsky (2011) προτείνει μια διαφορετική θεώρηση των δικαιωμάτων των γυναικών, όχι ως ορίων αλλά ως σχέσεων: «Τα δικαιώματα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν μέσα από τις σχέσεις εξουσίας, εμπιστοσύνης, ευθύνης, πάνω στις οποίες θεμελιώνονται στην πραγματικότητα».

Για τη Nedelsky, η κύρια αιτία της βίας κατά των γυναικών είναι το πατριαρχικό σύστημα, όχι τα ίδια τα δικαιώματα ή ο φιλελευθερισμός, είτε αυτός εκφράζεται σε φιλελεύθερες είτε σε μη φιλελεύθερες κοινωνίες και κράτη.

Η βία μεταξύ συντρόφων είναι η πιο διαδεδομένη και κυρίαρχη μορφή βίας κατά των γυναικών (Heise & Garcia-Moreno, 2002, Stith & McCollum, 2011). Ερευνητικές εργασίες (Johnson, 2006, Johnson & Ferraro, 2000, Johnson & Leone, 2005) επισημαίνουν διάφορες μορφές βίας μεταξύ συντρόφων, όπως τρομοκρατία μέσα στη σχέση, αμοιβαίος έλεγχος μέσω βίας και βία λόγω συγκρούσεων. Ο Johnson (2008) κατέδειξε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις βίας σε σχέσεις - την οποία ονομάζει «συνήθη βία μεταξύ συντρόφων» (common couple violence) - παρατηρείται περιστασιακή χρήση ήπιων μορφών βίας από έναν ή και τους δύο συντρόφους, η οποία διαφοροποιείται ποιοτικά από την «πατριαρχική τρομοκρατία», δηλαδή τη βαριά, συχνή, καταναγκαστική ανδρική βία κατά των γυναικών.

## 3. Η Ενδοοικογενειακή βία και η τέχνη

### 3.1 Η τέχνη και οι τρόποι προσέγγισης της βίας

Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα, αποκαλύπτοντας κρυφές αλήθειες και οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας.

Μέσα από την τέχνη, οι ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες των ανθρώπινων σχέσεων αποκαλύπτονται και ερμηνεύονται, ενώ ταυτόχρονα παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτύπωση των ψυχολογικών και σωματικών συνεπειών των ανθρώπινων σχέσεων. Η Sontag (2003) στο έργο της Regarding the Pain of Others, εξετάζει πώς οι εικόνες βίας επηρεάζουν τη συλλογική συνείδηση, οδηγούν σε αποστασιοποίηση ή αδιαφορία, αλλά ταυτόχρονα έχουν δύναμη να προκαλέσουν ερωτήματα για τα αίτια και τις κοινωνικές ευθύνες. Ο Ράινερ Μαρία Ρίλκε, στις Επιστολές σε έναν Νέο Ποιητή (1929), μας υπενθυμίζει ότι η τέχνη, ως πράξη αυτογνωσίας, φωτίζει τον πόνο και την καταπίεση, ενθαρρύνει την ευαισθητοποίηση, διάλογο και δράση ενάντια στη βία και την κακοποίηση.

Ιδιαίτερα οι γυναίκες δημιουργοί, μέσω του έργου τους, προάγουν την αναγνώριση και αντιμετώπιση της βίας, των έμφυλων ανισοτήτων και των στερεοτύπων, ενισχύοντας αφύπνιση και κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Παραδείγματα καλλιτεχνών που εστιάζουν στη βία κατά των γυναικών:

Η Frida Kahlo (1907–1954), εμβληματική Μεξικανή καλλιτέχνις, αποτύπωσε τη βία με τρόπο άμεσο και σπαρακτικό, καταγράφοντας τον σωματικό και ψυχικό πόνο που βίωσε καθ' όλη τη ζωή της. Στο έργο της The Broken Column, αναδεικνύει τη σιωπηλή αγωνία που βιώνουν συχνά οι γυναίκες.

Η Ana Mendieta (1948–1985), Κουβανή-Αμερικανίδα καλλιτέχνις, εξερευνά τη βία κατά των γυναικών μέσα από τη σειρά Silueta, συνδέοντας το γυναικείο σώμα με τη φύση, τη θνητότητα και τη σιωπή. Χρησιμοποιεί μη συμβατικά φυσικά υλικά - αίμα, χώμα, νερό, φωτιά - προσδίδοντας έντονα συναισθηματικά και συμβολικά νοήματα.

Το ιταλικό δίκτυο καταφυγίων D.i.RE (Donne in Rete contro la Violenza) συμμετέχει ενεργά στην πρωτοβουλία WAVE (Women Against Violence Europe), που συνδέει 46 ευρωπαϊκές χώρες και δραστηριοποιείται στην υποστήριξη και προστασία των γυναικών θυμάτων βίας.

### 3.2 Η τέχνη ως μέσο εκπαίδευσης, διαμόρφωσης συμπεριφοράς και ανάπτυξης αξιών

Η τέχνη αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση συμπεριφορών, στην καλλιέργεια αξιών και στην προώθηση της πολιτισμικής συνείδησης. Η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Η τέχνη δεν περιορίζεται στη δημιουργική έκφραση ή στην αισθητική απόλαυση. Αποτελεί ισχυρό μέσο επικοινωνίας, ικανό να συμβάλει στη ηθική, ψυχολογική και κοινωνική διαμόρφωση του ανθρώπου (Eisner, 2002). Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τα παιδαγωγικά οφέλη της τέχνης (Ardouin, 2000, Chapman, 1993).

Σύμφωνα με το πλαίσιο Agenda 2030 για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η τέχνη συμβάλλει στην προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, της ειρήνης και της κοινωνικής συνοχής (UNESCO, 2019).

Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και διαπολιτισμικής κατανόησης (Winner et al., 2013). Η δημιουργική συμμετοχή στην τέχνη ενισχύει, επιπλέον, την ταυτότητα και το αίσθημα του ανήκειν (Hall, 1996), ενώ έχει θετική επίδραση στην ψυχική υγεία και στην αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών (Malchiodi, 2005).

## 4. Πρακτικές δράσεις

### 4.1 Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο των δράσεων επικοινωνίας του 6ου Εργαστηρίου Ζωγραφικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, πραγματοποιήθηκε ομαδική εικαστική έκθεση με τη συμμετοχή 23 φοιτητών, με θέμα «Παρατηρώντας τον Πόνο των Άλλων». Επιλέξαμε τα έργα τριών φοιτητών της έκθεσης, με βάση το περιεχομένο και με επίκεντρο το εννοιολογικό τους βάθος, τον σχολιασμό της βίας και ειδικότερα της ενδοοικογενειακής βίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους τρεις φοιτητές-δημιουργούς, δύο εκπαιδευτικούς και τέσσερις επισκέπτες της έκθεσης. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των συναισθηματικών αντιδράσεων και των ερμηνευτικών στρατηγικών των συμμετεχόντων σε σχέση με τα έργα.

### 4.2 Ερωτηματολόγιο

Ο στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο φοιτητές της ΑΣΚΤ, εκπαιδευτικοί και επισκέπτες της έκθεσης αντιλαμβάνονται την ενδοοικογενειακή και έμφυλη βία, με σκοπό την ανάδειξη της τέχνης και της εκπαίδευσης ως μέσων κοινωνικής ευαισθητοποίησης και δράσης. Με τη συγκατάθεσή τους, τα ονόματα και τα έργα των φοιτητών περιλαμβάνονται στο παρόν άρθρο.

### 4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τη βία και ποιες μορφές μπορεί να λάβει στις ανθρώπινες σχέσεις;

Ποιος είναι ο ρόλος της τέχνης στην ανάδειξη, ευαισθητοποίηση και κριτική της έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας;

Πώς η τέχνη και η εκπαίδευση μπορούν να συνεργαστούν για την καλλιέργεια ευαισθησίας, γνώσης και πρόληψης και αντίσταση απέναντι στην έμφυλη βία;

### 4.4 Αποτελέσματα συνεντεύξεων και συζήτηση

Δύο φοιτήτριες περιέγραψαν τη βία ως στέρηση της ελευθερίας, ως επιβολή της βούλησης του ενός πάνω στον άλλον, περιλαμβάνοντας μορφές εκφοβισμού, περιθωριοποίησης και ελέγχου, ακόμη και όταν αυτά παρουσιάζονται υπό το πρόσχημα της φροντίδας. Και οι τρεις συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η βία αναστέλλει την πνευματική ανάπτυξη, υπονομεύει την αξιοπρέπεια, τα δικαιώματα και τη δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης. Μία φοιτήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά: «...ακόμα και κάτι μικρό, όπως ένα σπρώξιμο ή μια προσβολή, πληγώνει την ψυχή».

Όλοι τόνισαν ότι η βία έχει εσωτερικές και εξωτερικές συνέπειες, αφήνοντας συχνά ψυχολογικά τραύματα που δεν επουλώνονται ποτέ. Μία συμμετέχουσα είπε: «...είναι βία όταν ζεις σε ένα περιβάλλον με οικεία πρόσωπα και η φωνή σου δεν ακούγεται». Όλοι αναγνώρισαν ότι κάθε συμπεριφορά έλλειψης σεβασμού προς το άλλο πρόσωπο ή φύλο συνιστά μορφή βίας. Η βία μπορεί να είναι ψυχολογική, συναισθηματική, λεκτική, σωματική, κοινωνική ή ενδοοικογενειακή, εκδηλωνόμενη μέσω προσβολών, απειλών, στέρησης ελευθερίας, περιορισμού της έκφρασης και απομόνωσης — από συντρόφους, γονείς ή κοινωνικά δίκτυα — που εμποδίζουν το θύμα να εκφραστεί. Ένας επισκέπτης παρατήρησε: «...συχνά οι δράστες δεν μπορούν να αποδεχτούν τον εαυτό τους και προβάλλουν τα δικά τους παλιά τραύματα στους άλλους». Οι φοιτητές υποστήριξαν ότι η βίαιη συμπεριφορά πηγάζει από επιθυμία κυριαρχίας, ανωτερότητας, εκδίκησης ή ελέγχου. Μία φοιτήτρια είπε: «...μερικοί πιστεύουν ότι μέσω της βίας θεραπεύουν ένα παλιό προσωπικό τραύμα». Όλοι συμφώνησαν ότι η βία συνδέεται με έλλειψη αυτογνωσίας και σεβασμού προς τα όρια. Ο πολιτισμός παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση τέτοιων συμπεριφορών. Η εμπειρία της βίας αλλοιώνει την αυτοαντίληψη, μειώνει την αυτοεκτίμηση και οδηγεί σε συναισθήματα ντροπής, ενοχής και ανασφάλειας, επηρεάζοντας τόσο την ψυχική όσο και τη σωματική υγεία του ατόμου.

#### 4.4.1 Ο ρόλος της τέχνης στην αντιμετώπιση της βίας

Όλοι οι φοιτητές συμφώνησαν ότι η τέχνη συμβάλλει καθοριστικά στην ανάδειξη και ευαισθητοποίηση γύρω από κοινωνικά ζητήματα, όπως η ανισότητα, η καταπίεση, ο ρατσισμός, καθώς και η ενδοοικογενειακή και έμφυλη βία. Η τέχνη καλλιεργεί την ενσυναίσθηση μέσω της αισθητηριακής εμπειρίας και της ενεργοποίησης του ασυνειδήτου. Όπως ανέφερε μία φοιτήτρια: «...οι άνθρωποι εμπιστεύονται περισσότερο τους καλλιτέχνες απ' ό,τι τα μέσα ενημέρωσης. Η βία στα ΜΜΕ σοκάρει· η τέχνη αγγίζει». Η τέχνη μπορεί να επηρεάσει το κοινό, ενισχύοντας την κατανόηση, την πρόληψη και την κοινωνική αλλαγή. Υπάρχει μια δυναμική σχέση ανάμεσα στον καλλιτέχνη και τον θεατή. Οι θεατές συχνά ταυτίζονται με το έργο ή τον καλλιτέχνη. «...ο θεατής δεν είναι πια μόνος — συμμετέχει στην εμπειρία». Η τέχνη βοηθά τον καλλιτέχνη να επεξεργαστεί το τραύμα και να βρει ανακούφιση. Μία φοιτήτρια ανέφερε: «...η δημιουργία είναι μια δεύτερη ευκαιρία για ίαση».

Η τέχνη οδηγεί σε αφύπνιση και ενίσχυση κοινωνικής ευθύνης. Η τέχνη μετατρέπεται έτσι σε μορφή επικοινωνίας, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την αναγνώριση του άλλου. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί: «Η βιωματική διάσταση της τέχνης την καθιστά ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο.» Εκπαιδευτικοί και επισκέπτες επισήμαναν ότι η συζήτηση γύρω από ένα έργο και η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μπορούν να αμφισβητήσουν προκαταλήψεις. «...μια επίσκεψη σε έκθεση μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή νοοτροπίας», «...η παρατήρηση

ενός έργου τέχνης μπορεί να είναι το πρώτο βήμα για την αναγνώριση της κακοποίησης, είτε ως θύμα είτε ως παρατηρητής».

### 4.4.2 Τέχνη και εκπαίδευση ενάντια στην ενδοοικογενειακή βία: Έκφραση, κατανόηση, παρέμβαση, στοχασμός

Σύμφωνα με τους φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ουσιαστική κατάρτιση στις εικαστικές τέχνες και γνώση του εικαστικού λόγου, ώστε να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους μαθητές, χρησιμοποιώντας την τέχνη ως παιδαγωγικό και κοινωνικό εργαλείο. Ένας εκπαιδευτικός επισήμανε: «...Η αντιμετώπιση θεμάτων όπως η ενδοοικογενειακή βία απαιτεί παιδαγωγική ευαισθησία, γνώση διαχείρισης ευαίσθητων θεμάτων και συνεργασία με ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς...». Οι εκπαιδευτικοί και ένας επισκέπτης παρατήρησαν ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι ασφαλές και υποστηρικτικό, ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράζονται ελεύθερα. Όταν εφαρμόζεται υπεύθυνα, η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενσυναίσθησης και ψυχολογικής επεξεργασίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η δημιουργική έκφραση δεν αντικαθιστά τη θεραπεία, αλλά μπορεί να τη συμπληρώσει, προσφέροντας φωνή και ενδυνάμωση.

Η τέχνη σε εκπαιδευτικές εκστρατείες κατά της ενδοοικογενειακής βίας ανατρέπει στερεότυπα, μεταβάλλει κοινωνικές στάσεις και επιτρέπει στις κοινότητες να αντιληφθούν βιώματα και αντίσταση στη βία. Τέτοιες πρωτοβουλίες όχι μόνο ευαισθητοποιούν, αλλά και ενδυναμώνουν τους συμμετέχοντες, μετατρέποντας τον πόνο σε δημιουργική ενέργεια. Στην εκπαιδευτική πράξη, η τέχνη δεν απεικονίζει απλώς το φαινόμενο της βίας· αποτελεί μέρος της ίδιας της παρέμβασης, προσφέροντας μέσα κατανόησης, στοχασμού και μετασχηματιστικής δράσης.

### 4.4.3 Η τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων

Όλοι συμφώνησαν ότι τα μουσεία και οι εκθεσιακοί χώροι αποτελούν φορείς γνώσης και κοινωνικής ευθύνης. Εκεί, οι θεατές έρχονται αντιμέτωποι με νέες οπτικές για τα χαρακτηριστικά της βίας. Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων αφορά τόσο παιδιά όσο και ενήλικες. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θεματικών εκθέσεων και διαδραστικών εμπειριών, τα μουσεία προάγουν αξίες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενεργή ατομική και συλλογική δράση. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στα προγράμματα που σχετίζονται με τη βία οι νεότεροι, συζητούν πιο ανοιχτά τη βία, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια μεταφέρουν μόνο πληροφορίες χωρίς να προκαλούν βιωματική κατανόηση. Όπως ειπώθηκε: «...η τέχνη απευθύνεται στην εμπειρία. Δεν σου λέει τι είναι η βία — σου δείχνει πώς νιώθεις όταν τη βιώνεις. Αυτή η εμπειρία είναι ισχυρότερη από τη γνώση».

Πέρα από την τάξη, τα μουσεία προσφέρουν ένα μοναδικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση, τον στοχασμό και τον διάλογο. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μαθησιακά πλαίσια, οι χώροι των μουσείων επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να κινούνται ελεύθερα, να ερμηνεύουν σύμβολα και να αλληλεπιδρούν με τα έργα με τον δικό τους ρυθμό. Αυτή η αυτονομία ενισχύει την κριτική σκέψη και βοηθά το άτομο να συνδεθεί προσωπικά με τα παρουσιαζόμενα θέματα.

### 4.4.4 Επιλεγμένα έργα φοιτητών





**Εικ. Α1, Α2.** Φιλιππάκου Αιμιλία, 2024, «Κόκκινα Παράθυρα»

«Είμαι βαθιά ευαισθητοποιημένη απέναντι στη βία, ιδίως όταν οδηγεί στον θάνατο. Μέσα από το έργο μου επιδιώκω να ασκήσω κοινωνική κριτική.

Κατασκεύασα δέκα μικρά ξύλινα κουτιά (20x20x20 εκ.) που αναπαριστούν τον περιορισμένο και ασφυκτικό χώρο στον οποίο συχνά βρίσκεται μια γυναίκα — τα τέσσερα τοίχοι του σπιτιού της. Οι μικρές διαστάσεις αποδίδουν την ασφυξία που προκαλεί ένα κακοποιητικό περιβάλλον. Μέσα σε κάθε κουτί τοποθέτησα ζωγραφικό πίνακα που απεικονίζει δέκα γυναίκες σε διαφορετικές στάσεις.

Το κόκκινο χρώμα κυριαρχεί, συμβολίζοντας την απαγόρευση, την ένταση, την εκμετάλλευση, την εμπορία ανθρώπων και την ενδοοικογενειακή βία. Στη μία πλευρά κάθε κύβου υπάρχει άνοιγμα-κλειδαρότρυπα, που επιτρέπει στον θεατή να «ρίξει μια ματιά» στον πόνο, την ασφυξία και τον περιορισμό των γυναικών αυτών».



**Εικ. Α3.** Παπαδοπούλου Μυρτώ, 2024, «Μέσα από τις τρίχες»

«Το έργο μου βασίζεται σε προσωπική εμπειρία σχετικά με την τριχοφυΐα του σώματος και τη σχέση της με τη θηλυκότητα. Καταγγέλλω τον τραυματισμό και τον κοινωνικό, επαγγελματικό, οικογενειακό και φιλικό αποκλεισμό.

Δημιούργησα ένα έργο κόμικ σε συνδυασμό με εγκατάσταση. Στην εγκατάσταση, οι σελίδες του κόμικ κρέμονται από την οροφή, απεικονίζοντας μέλη σώματος και συνοδεύονται από αρνητικά σχόλια που έχω δεχτεί, καθώς και τις απαντήσεις μου. Ανάμεσα στις σελίδες κρέμονται τούφες μαλλιών, που «αγκαλιάζουν» τα φύλλα και τον θεατή, προσκαλώντας τον σε διάδραση. Μέσα από το έργο αυτό εκφράζω και αποδέχομαι τη μοναδικότητά μου».



**Εικ. Α4.** Κουκουλίνη Σοφία, 2024, «Η περιπατήτρια»

«Το έργο είναι εμπνευσμένο από μια προσωπική εμπειρία, η οποία στη συνέχεια αποδείχθηκε ότι είναι κοινή και σε άλλους ανθρώπους. Ο φόβος συχνά κυριαρχεί στην απόπειρα να μιλήσει κανείς, καθώς δεν υπάρχει βεβαιότητα κατανόησης από την οικογένεια, τους φίλους ή την κοινωνία. Υπάρχει ο φόβος περαιτέρω βίας, γελοιοποίησης ή απόρριψης. Ακόμη και μέσα από την τέχνη, το τραύμα παραμένει και συνεχίζει να προκαλεί πόνο.

Δημιούργησα ένα πλεκτό έργο που θυμίζει θεατρικό κοστούμι, σχεδιασμένο για να φοριέται. Η δημιουργία του διήρκεσε έξι μήνες. Ξεκινά με απαλά, ομοιόμορφα χρώματα, ροζ και λευκό φτιαγμένα από μαλακά νήματα. Καθώς το ύφασμα εκτείνεται προς τα κάτω, γίνεται πιο τραχύ, τα χρώματα σκοτεινιάζουν σε γήινους τόνους και εμφανίζονται τρύπες, σαν το υλικό να έχει σαπίσει και αποσυντίθεται, σέρνοντας μαζί του το παρελθόν και συμβολίζοντας τη φθορά.

Στο επάνω μέρος υπάρχει ένα στοιχείο που θυμίζει κουκούλα. Όταν φοριέται, το άτομο βλέπει

μόνο μια αμυδρή λάμψη από ένα φανάρι, σύμβολο της ελπίδας, ότι παρά το βάρος ενός οδυνηρού παρελθόντος, υπάρχει ακόμη δρόμος μπροστά για όσους έχουν υποστεί βία».

## 5. Κύρια ευρήματα και συμπεράσματα

Μέσω της εικαστικής αισθητικής έκφρασης αναδεικνύεται η αξία της τέχνης η οποία λειτουργεί ως γέφυρα, φέρνοντας στο φως τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που συχνά μένουν κρυφές.

Τα εικαστικά έργα που πραγματεύονται την ενδοοικογενειακή βία προσεγγίζουν με ευαισθησία έννοιες όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, η ελευθερία και η ταυτότητα, καλώντας τους νέους να αναλογιστούν καίρια κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από την εικαστική γλώσσα, το έργο τέχνης κινητοποιεί το συναίσθημα και ενισχύει την ανάγκη για έκφραση και μαρτυρία, σπάζοντας τη σιωπή γύρω από τη βία και ενθαρύνοντας τον δημόσιο διάλογο. Μέσα από τις μουσειακές εκθέσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η τέχνη προσφέρει βιωματικές εμπειρίες που εμπνέουν και καλλιεργούν τον άνθρωπο. Η ευαισθητοποίηση απέναντι στη βία προϋποθέτει τη συνεχή ενεργοποίηση του πολίτη, του εκπαιδευτικού, του καλλιτέχνη και του θεατή.

Η τέχνη λειτουργεί ως ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για κοινωνική και προσωπική αλλαγή.

Η αισθητική εμπειρία μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίσει σημάδια κακοποιητικών ή τοξικών καταστάσεων και να οδηγηθεί σταδιακά στην ενδυνάμωση και την απόφαση για απεγκλωβισμό. Η τέχνη αποκτά έτσι εκπαιδευτικό και θεραπευτικό χαρακτήρα. Η εικαστική δημιουργία δεν είναι απλώς μορφή έκφρασης, είναι και μέσο αντίστασης, αφύπνισης και ενεργοποίησης.

## Βιβλιογραφία


Ardouin, C. D., & Arinze, E. N. (Eds.), (2000). *Museums and history in West Africa*. Smithsonian Institution Press.

Bock, G., & James, S. (Eds.). (1992). *Beyond equality and difference: Citizenship, feminist politics and female subjectivity*. Routledge.

Brake, E. (2013). *Rereading Rawls on self-respect: Feminism, family law, and the social bases of self-respect*. Penn State University Press.

Chapman, L. H. (1993). *Art education: Approaches to artistic development*. Nefeli.

Dimitriou, S. (2017). *Social evolution and power relations*. Alexandria Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton. Balch & Company.

D.i.RE. (2024). *WAVE annual report 2024*. https://wave-network.org/wp-content/uploads/WAVE_AR2024_250228_web.pdf

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Esche, M. C. (n.d.). Only those who attempt the absurd will achieve the impossible. Goodreads. https://www.goodreads.com/quotes/10307-only-those-who-attempt-the-absurd-will-achieve-the-impossible-i

Garcia-Moreno, C., Jansen, H. A. F. M., Ellsberg, M., Heise, L., & Watts, C. H. (2006). Prevalence of intimate partner violence: Findings from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence. *The Lancet, 368*(9543), 1260–1269. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69523-8

Govas, N. (2001). *Art in school: Theoretical approaches and pedagogical applications*. Odysseas.

Guerrilla Girls. (2020). *Guerrilla Girls: The art of behaving badly*. Chronicle Books.

Hall, S. (1996). Cultural identity and diaspora. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory: A reader* (pp. 110–121). Arnold.

Heise, L., & Garcia-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. In E. Krug et al. (Eds.), World report on violence and health (pp. 87–121). World Health Organization.

Johnson, M. (2008). *A typology of domestic violence: Intimate terrorism, violent resistance, and situational couple violence*. New England Gender, Crime & Law.

Johnson, M., & Leone, J. M. (2005). The differential effects of intimate terrorism and situational couple violence: Findings from the national violence against women survey. *Journal of Family Issues*, *26*, 322–349.

Kahlo, F. (1944). The broken column [Oil on masonite]. Museo Dolores Olmedo. https://www.museodoloresolmedo.org

Li, L., Shen, X., Zeng, G., et al. (2023). Sexual violence against women remains problematic and highly prevalent around the world: Systematic review and meta-analysis. *BMC Women's Health*. https://doi.org/10.1186/s12905-023-02338-8

Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.

Malvern, S., & Morley, S. (2010). *Art, trauma, and visual culture*. Cambridge Scholars Publishing.

Masih, M., Wagstaff, C., & Kaur-Aujla, H. (2024). The global psychological and physical effects of domestic abuse and violence on South Asian women: A qualitative systematic review. *Frontiers in Global Women's Health*. https://www.frontiersin.org/journals/global-womens-health/articles/10.3389/fgwh.2024.1365883/full?utm_source=chatgpt.com

Mendieta, A. (n.d.). *Silueta series. Estate of Ana Mendieta*. https://www.anamendietaartist.com/work/67f45e26-9b6f-4358-92d8-01f3c4091410-xsyhr-lgr36

Nedelsky, J. (2011). *Law's relations: A relational theory of self, autonomy, and law*. Oxford University Press.

Rilke, R. M. (1929/1934). *Letters to a young poet* (M. D. Herter Norton, Trans.). W. W. Norton & Company.

Sontag, S. (2003*). Regarding the pain of others*. Scripta Publishing.

Stith, S. M., & McCollum, E. E. (2011). Conjoint treatment of couples who have experienced intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 16*(2), 103–111. https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.12.003

UNESCO. (2006). *Road map for arts education: Building creative capacities for the 21st century*.

UNESCO. (2019). *Education for sustainable development: A roadmap*. https://unesdoc.unesco.org

UN Women. (2024). *Femicides in 2023: Global estimates of intimate partner/family member femicides*. UNODC. https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2024/11/femicides-in-2023-global-estimates-of-intimate-partner-family-member-femicides?utm_source=chatgpt.com

Váos, G. (2008). *Art in education: From theory to practice*. Metaixmio.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

World Health Organization. (2023). Violence against women as a health priority. https://www.who.int/news/item/17-07-2023-who-addresses-violence-against-women-as-a-gender-equality-and-health-priority?utm_source=chatgpt.com

# Σχολικά γλωσσικά τοπία διαμαρτυρίας: Η περίπτωση των μαθητικών κινητοποιήσεων για τα Τέμπη

**Στέλλα Μπράτιμου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, sbratimou@uth.gr*
**Ρούλα Κίτσιου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, stavroulakitsiou@uth.gr*

## Περίληψη

Τα σχολικά γλωσσικά τοπία αποτελούν μια πρόσφατη και αναδυόμενη περιοχή μελέτης στο πεδίο των σπουδών του γλωσσικού τοπίου διεθνώς αλλά και για το ελληνικό πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη, επικεντρώνεται στην επανανοηματοδότηση του σχολικού χώρου από τη μαθητική κοινότητα μέσω σχολικών γλωσσικών τοπίων διαμαρτυρίας που προέκυψαν σε μια ταραχώδη συγκυρία ορατοποιώντας τις μαθητικές φωνές. Ειδικότερα, εξετάζονται τα γλωσσικά τοπία που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των κινητοποιήσεων για το πολύνεκρο δυστύχημα στα Τέμπη το 2023. Υιοθετώντας μια γεωσημειωτική προσέγγιση του γλωσσικού τοπίου αναλύεται ένα σώμα πολυτροπικών κειμένων διαμαρτυρίας (π.χ. γκράφιτι, πανό, τρισδιάστατες επιτελέσεις με αντικείμενα ή σώματα) τοποθετημένων (emplaced) σε προαύλια σχολείων. Εφαρμόζεται μια πολυτροπική ανάλυση για τη διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων (modes) και υλικοτήτων που αξιοποιούνται για την κατασκευή συν(αισ)θημάτων διαμαρτυρίας. Έτσι, διαπιστώνεται ότι η πολυτροπικότητα καθίσταται ένα σημαντικό εργαλείο διαπραγμάτευσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και επανανοηματοδότησης του σχολικού χώρου ως τόπου συμμετοχής των μαθητών/τριών στα κοινά. Επομένως, το σχολικό γλωσσικό τοπίο αναδύεται ως ένας καμβάς όπου εγγράφονται και συναρθρώνονται μαθητικοί λόγοι ως μέρος του συλλογικού πένθους και της διαμαρτυρίας ενάντια στην κοινωνική αδικία.

**Λέξεις-κλειδιά:** *σχολικά γλωσσικά τοπία, μαθητικές κινητοποιήσεις, Τέμπη, διαμαρτυρία, συλλογικό πένθος, γεωσημειωτική, πολυτροπικότητα.*

## 1. Εισαγωγή

Ως *γλωσσικό τοπίο* ορίζεται κατ' αρχήν η προσοχή που αποδίδεται στη (γραπτή) γλώσσα, η οποία εκτίθεται σε δημόσιους χώρους (Shohamy & Gorter, 2009). Μέσω μιας πολυτροπικής προσέγγισης της επικοινωνίας, η έννοια του γλωσσικού τοπίου διευρύνεται για να συμπεριλάβει όλα τα σημειωτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία, όπως εικόνες, βίντεο, ήχους, μυρωδιές, κινήσεις, αντικείμενα κ.ά. (Jaworski & Thurlow, 2010). Ειδικότερα, το *σχολικό γλωσσικό τοπίο* (εφεξής, ΣΓΤ) αποτελεί μια πρόσφατη περιοχή κοινωνιογλωσσολογικής μελέτης συγκεκριμένα στο πλαίσιο των σπουδών του γλωσσικού τοπίου (Gorter & Krompák, 2024).

Πρόκειται για μια ερευνητική τάση η οποία αναδεικνύει τις γλωσσικές πρακτικές που κατασκευάζουν τον σχολικό χώρο διαστρωματωμένα (Blommaert, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός χώρος αποτελεί ένα θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο πραγματώνονται σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους κοινωνικούς δρώντες και έτσι το ΣΓΤ αποτυπώνει την ένταση ανάμεσα σε θεσμικές (από τα πάνω), συνεργατικές (στο ενδιάμεσο – in-between), αλλά και παρεκβατικές πρακτικές (από τα κάτω) οι οποίες τον συν-κατασκευάζουν (Κίτσιου & Μπράτιμου, 2023).

Ποικίλες διαστάσεις, βέβαια, του σχολικού χώρου, και ειδικότερα του σχολικού προαυλίου, έχουν ήδη φωτιστεί σε διεπιστημονικές συναντήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και της αρχιτεκτονικής προσεγγίζοντάς το ως τόπο μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας και επαφής με τη φύση ή σχολικού εκφοβισμού (βλ. για παράδειγμα, Βλάχου κ.ά., 2016, Γερμανός, 2003, Γερμανός & Γεωργόπουλος, 2002, Σιδέρη, 2017, Τσουκαλά κ.ά., 2018). Από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, αυτή είναι μια από τις πρώτες μελέτες που επιχειρούν να φωτίσουν ένα τέτοιο θεσμικό περιβάλλον, τον σχολικό χώρο, ως τόπο διαμαρτυρίας συγκεκριμένα στο πλαίσιο των σπουδών του γλωσσικού τοπίου.

Γενικότερα, όμως, το *γλωσσικό τοπίο διαμαρτυρίας* (protestscape) και *μνημόνευσης* (memoryscape) αποτελεί ήδη ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο στην υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (βλ. για παράδειγμα, Kitsiou & Bratimou, 2023, Seargeant et al., 2023). Έχει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι είναι εφήμερο και κινούμενο, και επιτελείται σε συνθήκες δημόσιας κοινωνικοπολιτικής διαμαρτυρίας. Σε ό,τι αφορά τη μαθητική κοινότητα, η διαμαρτυρία στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο μπορεί να πάρει τη μορφή ποικίλων στρατηγικών, όπως η λευκή απεργία, η αποχή από το μάθημα, η εκδήλωση διαμαρτυρίας μέσα στο σχολείο, η διοργάνωση και συμμετοχή σε πορείες, ή κατάληψη του σχολικού χώρου. Τα μαθητικά αιτήματα αναγνωρίζονται ως κοινωνικοπολιτική ανησυχία των νέων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα, και επομένως οι μαθητικές κινητοποιήσεις λειτουργούν ως μέσο άρσης της θεσμικά προσδιορισμένης «σχολικής τάξης», ενώ χαρακτηρίζονται τόσο ως παραβατικές εφηβικές συμπεριφορές όσο και ως μέσο επαναπροσδιορισμού της γνώσης, μέσο μαθητικού κινήματος (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1993, Κοσμίδου, 2014).

Στην παρούσα εργασία, προσεγγίζοντας το ΣΓΤ της διαμαρτυρίας ως τόπο ευαισθητοποίησης και συμμετοχής στα κοινά, καθώς και ανάπτυξης δημόσιου λόγου διερευνούμε τις μαθητικές κινητοποιήσεις με αφορμή το δυστύχημα στα Τέμπη, οι οποίες συμπεριέλαβαν διαδηλώσεις, πορείες, καταλήψεις, περφόρμανς, δρώμενα και ειδικές εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης, καθώς και την παραγωγή μιας πληθώρας κειμένων με μηνύματα και συμβολισμούς αναφορικά με την απόδοση ευθυνών για το γεγονός.

Εστιάζουμε στο ενδοσχολικό γλωσσικό τοπίο, και ειδικότερα στο σχολικό προαύλιο σε ώρες μη-κανονικής λειτουργίας του σχολείου, το οποίο μετασχηματίστηκε σε τόπο διαμαρτυρίας. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στον διάλογο της δημόσιας σφαίρας, τοποθετήθηκαν ιδεολογικά στέλνοντας το δικό τους μήνυμα για τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα και συμμετείχαν

στο συλλογικό πένθος μοιράζοντας τα συναισθήματά τους (Butler, 2004).

## 2. Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν τα ΣΓΤ διαμαρτυρίας μέσα από το παράδειγμα της έντονης μαθητικής κινητοποίησης αναφορικά με το πολύνεκρο δυστύχημα στα Τέμπη το 2023. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Πώς κατασκευάζονται τα ΣΓΤ διαμαρτυρίας το άμεσο διάστημα μετά τη σύγκρουση στα Τέμπη μέσα από τις μαθητικές φωνές;».

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε είτε επιτόπια μέσω φωτογράφισης είτε από το διαδίκτυο τον Μάρτιο του 2023, διαδικασίες από τις οποίες προέκυψε ένα σώμα δεδομένων (90 φωτογραφίες) που περιλαμβάνει πολυτροπικά κειμένα διαμαρτυρίας (π.χ. γκράφιτι, πανό, τρισδιάστατες επιτελέσεις με αντικείμενα ή σώματα) τοποθετημένων (emplaced) σε προαύλια, εισόδους σχολείων και μαθητικές διαδηλώσεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν υιοθετώντας μια γεωσημειωτική –και άρα πολυτροπική- προσέγγιση του γλωσσικού τοπίου (Scollon & Scollon, 2003), ώστε να διερευνηθούν οι διαφορετικοί τρόποι (modes) και ποικίλες υλικότητες που αξιοποιούνται για την κατασκευή συν(αισ)θημάτων διαμαρτυρίας, καθώς και οι ενσώματες επιτελέσεις των μαθητών/τριών.

Από την ανάλυση προέκυψαν δυο βασικοί άξονες κατηγοριοποίησης των στοιχείων του ΣΓΤ διαμαρτυρίας. Ο πρώτος άξονας αφορά τη διάκρισή τους με βάση την τοποθέτησή (emplacement) τους στον σχολικό χώρο· αν δηλαδή βρίσκονται α) εντός σχολικού χώρου, β) στον δημόσιο χώρο εκτός σχολικού χώρου, ή γ) στην είσοδο του σχολείου, δηλαδή στον κατωφλιακό χώρο που προκύπτει μεταξύ κατειλημμένου σχολικού χώρου και δημόσιου χώρου. Ο δεύτερος άξονας διάκρισης συνδιαλέγεται με τον πρώτο και αφορά το κοινό στο οποίο απευθύνεται το ΣΓΤ διαμαρτυρίας· δηλαδή πρόκειται α) για ενδοστρεφές που απευθύνεται στη σχολική κοινότητα, όταν κατασκευάζεται στο προαύλιο του σχολείου, β) για εξωστρεφές, όταν τοποθετείται στην είσοδο/στα κάγκελα του σχολείου, και γ) για δημόσιο όταν επιτελείται στον δρόμο, στην περίπτωση των μαθητικών διαδηλώσεων. Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου εστιάζουμε στα ενδοστρεφή ΣΓΤ διαμαρτυρίας που επιτελέστηκαν εντός του σχολικού χώρου και συγκεκριμένα στο προαύλιο των σχολικών μονάδων.

## 3. Γεωσημειωτική ανάλυση των ΣΓΤ για τα Τέμπη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα από τη σημειωτική κατασκευή του συνθήματος «Πάρε όταν φτάσεις» και τις παραλλαγές του, όπως επιτελέστηκαν στο πλαίσιο διαφορετικών σχολικών χώρων από μαθητικές κοινότητες σε διαμαρτυρία και συλλογικό πένθος. Ειδικότερα, τις αμέσως επόμενες μέρες που ακολούθησαν τη σύγκρουση των τρένων γενικεύτηκε μία μορφή διαμαρτυρίας κατά την οποία γλωσσικά τοπία με ποικίλα μηνύματα επιτελούνταν εντός του σχολικού χώρου και στη συνέχεια φωτογραφίζονταν και δημοσιοποιούνταν σε ψηφιακά μέσα.

Η φράση «Πάρε όταν φτάσεις», αξιοποιώντας την προστακτική έγκλιση και το β΄ ενικό ρηματικό πρόσωπο δημιουργεί μία αίσθηση διαλόγου που απευθύνεται σε ένα αόρατο/αόριστο «εσύ». Πρόκειται για μία φράση που με διάφορες μικροπαραλλαγές διαδόθηκε ταχύτατα και ευρέως στις κινητοποιήσεις για τα Τέμπη, μέχρι που μετασχηματίστηκε και σε τραγούδι από τον Φ. Δεληβοριά. Συγκεκριμένα, εκφωνείται συχνά όταν αποχωρίζονται άτομα εκ των οποίων κάποιο θα ταξιδέψει/μετακινηθεί, δηλώνοντας μία φροντιστική και ανήσυχη διάθεση, που συνήθως εκφράζεται από τους γονείς προς τα τέκνα τους (αλλά ενίοτε και από θηλυκότητες). Η αμεσότητα της συγκεκριμένης φράσης εξηγείται από το γεγονός ότι αποτελεί βίωμα πολλών ως τέκνων ή/και γονέων.

### 3.1 «Πάρε όταν φτάσεις»

Στην Εικόνα 1 αποτυπώνεται το προαύλιο μιας σχολικής μονάδας φωτογραφημένο από ψηλά σε ώρα εκτός κανονικής λειτουργίας του σχολείου. Στον χώρο του προαυλίου εμφανίζεται η φράση «Πάρε όταν φτάσεις», σχηματισμένη από σχολικές τσάντες και σώματα μαθητών/τριών.




**Εικόνα 1.** «Πάρε όταν φτάσεις»

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η κεφαλαιογράμματη φράση «ΠΑΡΕ ΟΤΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ» έχει μετασχηματιστεί σε σύνθημα που δίνει φωνή στο αόριστο εσύ και άρα δυνητικά σε κάθε γονέα, ενώ το παιδί είναι το ενεργό υποκείμενο της φράσης που είναι σε κίνηση και καλείται να δράσει –να επικοινωνήσει-, όταν φτάσει στον προορισμό του. Το μήνυμα κατασκευάζεται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Η φράση «πάρε όταν» είναι σχηματισμένη με σχολικές τσάντες, ενώ η λέξη «φτάσεις» με καθιστά σώματα μαθητών/τριών, τα οποία έχουν σκυμμένα τα κεφάλια τους και την πλάτη γυρτή προς τα κάτω. Τα καθιστά σώματα των μαθητών/τριών δημιουργούν συμπλέγματα που σχηματίζουν τα γράμματα της λέξης «φτάσεις», η οποία είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη φράση «πάρε όταν» και άρα το πιο ορατό και έντονο στοιχείο της σημειωτικής σύνθεσης. Πίσω από τη φράση «πάρε όταν φτάσεις», δηλαδή στο βάθος της φωτογραφίας, στέκεται μία ακόμα πολυάριθμη ομάδα μαθητών/τριών, η οποία είναι στραμμένη προς την κάμερα και κοιτάζει το μήνυμα που έχει σχηματιστεί στο έδαφος του προαυλίου.

Στην περίπτωση της Εικόνας 1, λοιπόν, όλοι/ες όσοι/ες βρίσκονται εντός της λήψης φαίνεται να συμμετέχουν στη δημιουργία του σημειωτικού συμπλέγματος που κατασκευάζει το ΣΓΤ διαμαρτυρίας. Επί της ουσίας, πρόκειται για ένα ΣΓΤ-δρώμενο, το οποίο πραγματοποιείται από τα σώματα και τις μαθητικές τσάντες, οπότε και τα δύο, μαθητικά σώματα και μαθητικές τσάντες έχουν επιτελεστικό ρόλο στη δημιουργία των λέξεων που συγκροτούν το λεκτικό μήνυμα του ΣΓΤ διαμαρτυρίας.

### 3.2 «Πάρε με (ότ)αν φτάσεις»

Στην Εικόνα 2 εικονίζεται το προαύλιο μίας άλλης σχολικής μονάδας, στην οποία το ΣΓΤ που κατασκευάζεται συμπεριλαμβάνει μία παραλλαγή της φράσης της Εικόνας 1. Συγκεκριμένα γραμμένη στο δάπεδο του προαυλίου είναι η φράση «ΠΑΡΕ ΜΕ (ΟΤ)ΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ». Το σύνθημα εξακολουθεί να εκφράζει τη γονεϊκή φωνή, μόνο που σε αυτή την περίπτωση αποκτά και λεκτική υπόσταση με τη χρήση της αντωνυμίας α΄ ενικού προσώπου «με». Επιπλέον, τα γράμματα «ΟΤ» της λέξης «ΟΤΑΝ» είναι τοποθετημένα μέσα σε παρένθεση σχηματίζοντας έτσι μέσω του διαχωρισμού και τη λέξη «ΑΝ».




**Εικόνα 2.** Πάρε με (οτ)αν φτάσεις

Με αυτό τον τρόπο η χρονική πρόταση μετατρέπεται σε υποθετική μεταβάλλοντας την επιστημική τροπικότητα της φράσης από βεβαιότητα (όταν φτάσεις) σε υπόθεση (αν φτάσεις). Έτσι, τονίζεται η αβεβαιότητα που δημιουργεί η κακή κατάσταση του σιδηροδρομικού δικτύου, η οποία οδήγησε και στη σύγκρουση των τρένων. Με την τοποθέτηση, λοιπόν, του (ΟΤ) σε παρένθεση η φράση «Πάρε με (ότ)αν φτάσεις» υπόρρητα αποτελεί και κοινωνικοπολιτικό σχόλιο για την κατάσταση των σιδηροδρόμων στην Ελλάδα.

Όσον αφορά στη σημειωτική κατασκευή του ΣΓΤ διαμαρτυρίας, σε αυτή την περίπτωση για τη δημιουργία της φράσης «ΠΑΡΕ ΜΕ (ΟΤ)ΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ» έχει χρησιμοποιηθεί ένα άλλο αντικείμενο της σχολικής ζωής, δηλαδή η λευκή κιμωλία. Ωστόσο, τα γράμματα-η λέξη «ΑΝ»- είναι γραμμένα με έντονη ροζ κιμωλία, ενισχύοντας έτσι τον διαχωρισμό που επιτυγχάνεται και με τη χρήση της παρένθεσης και τονίζοντας την ανάγνωση της δευτερεύουσας πρότασης ως υποθετικής. Επομένως, ιεραρχείται στην κατασκευή του νοήματος η ανασφάλεια που γεννά η κατάσταση του σιδηροδρομικού δικτύου.

Επιπλέον, κιμωλία έχει χρησιμοποιηθεί και για τη δημιουργία εικονιστικών στοιχείων που συμπληρώνουν το λεκτικό μήνυμα. Συγκεκριμένα, δίπλα στη λέξη «πάρε» είναι ζωγραφισμένες

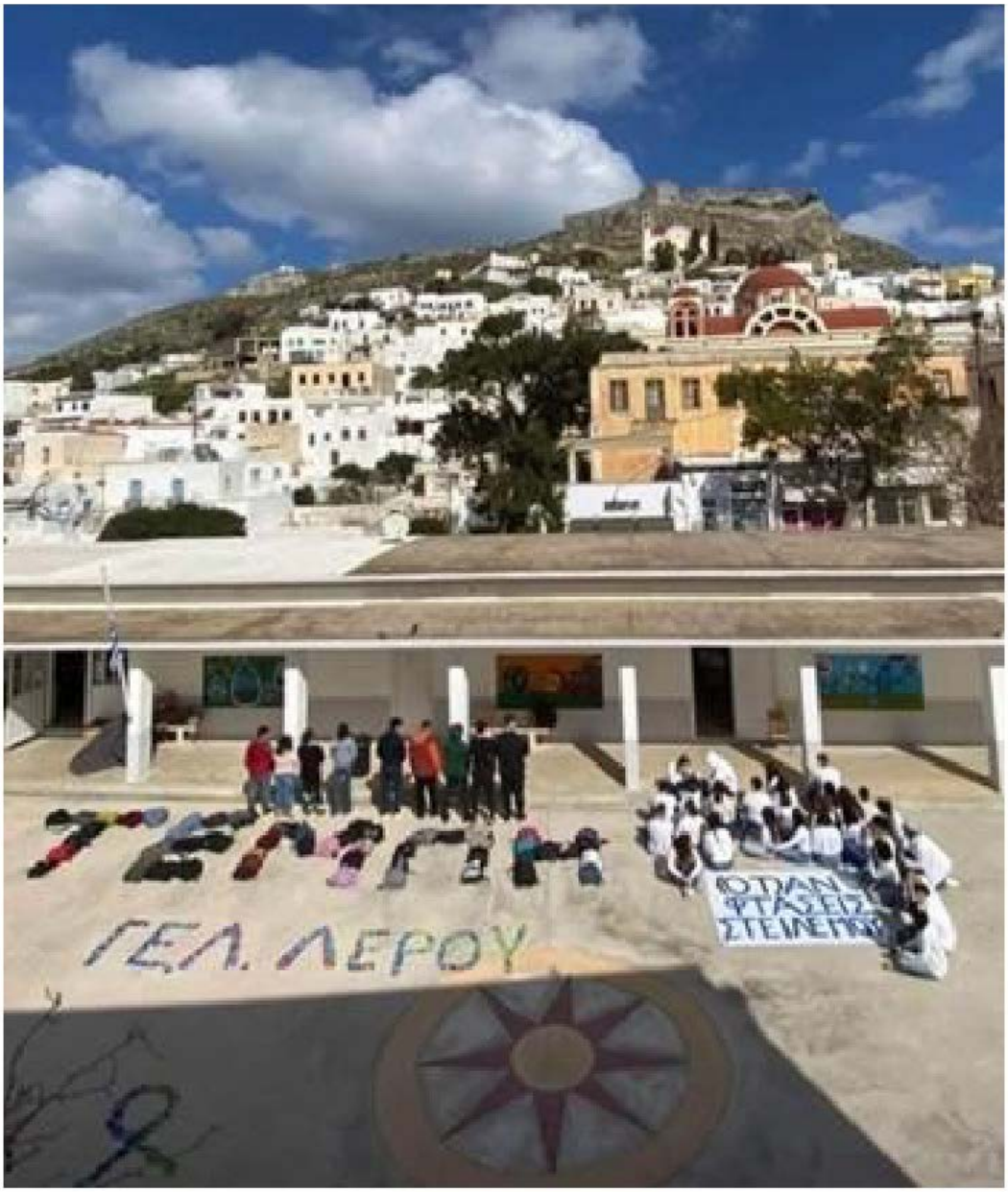
μάλλον δυο ανθοδέσμες, ενώ μεγάλο μέρος της σύνθεσης καταλαμβάνει η ζωγραφιά ενός τρένου πάνω σε ράγες, πάνω στο οποίο είναι γραμμένη η ημερομηνία της σύγκρουσης στα Τέμπη. Επιπλέον, τα μαθητικά σώματα έχουν επιτελεστικό ρόλο και σε αυτή την περίπτωση, καθώς δημιουργούν έναν κύκλο από μαθητές/τριες που στέκονται όρθια σε σχήμα ημικυκλίου κοιτάζοντας προς τα κάτω στο δάπεδο το μήνυμα. Στη φωτογραφία απεικονίζονται επίσης μαθητές/τριες που στέκονται όρθιοι/ες κοιτώντας την επιτέλεση χωρίς να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή (στον σχηματισμό του ημικυκλίου), ενώ στο βάθος φαίνεται να υπάρχουν κι άλλα άτομα (μαθητές/τριες ή/και εκπαιδευτικοί). Το γεγονός ότι υπάρχουν κι άλλοι/ες μαθητές/τριες που φορούν τις τσάντες τους και παρατηρούν αποστασιοποιημένα από λίγο πιο μακριά, καθώς και το ότι οι σχολικές τσάντες των συμμετεχόντων/ ουσών είναι ακουμπισμένες στο βάθος δημιουργεί την εντύπωση ότι το συγκεκριμένο ΣΓΤ διαμαρτυρίας κατασκευάζεται την ώρα που τελειώνει το σχολείο.

Σε σύγκριση με την Εικόνα 1, εδώ η τσάντα στερείται επιτελεστικότητας στη δημιουργία του μηνύματος ενώ η επιτελεστικότητα του μαθητικού σώματος είναι διαφορετική. Το σώμα πλέον δεν χρησιμοποιείται ως μέσο γραφής. Αντίθετα, τα μαυροντυμένα σώματα δημιουργούν ένα σφιχτό ημικύκλιο που τοποθετεί στο κέντρο του το γραπτό και ζωγραφισμένο μήνυμα. Επιτελούν επομένως το ρόλο ενός πένθιμου (μαυροντυμένου) πλαισίου που καδράρει και τοποθετεί στο επίκεντρο της προσοχής το γραπτό-ζωγραφικό μήνυμα. Σε αντίθεση με τα μαθητικά σώματα που συμμετέχουν στη σημειωτική σύνθεση του ΣΓΤ διαμαρτυρίας, εμφανίζεται και ένα δεύτερο επίπεδο επιτέλεσης που αφορά τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία στέκονται απομακρυσμένα ως θεατές/τριες.

### 3.3 «Τέμπη» - «(Οτ)αν φτάσεις στείλε μου»

Στην περίπτωση της Εικόνας 3, παρατηρούμε δύο μηνύματα που έχουν δημιουργηθεί με διαφορετικά μέσα και συν-κατασκευάζουν το ΣΓΤ διαμαρτυρίας αλληλεπιδρώντας με άλλα σταθερά στοιχεία σημείωσης του προαύλιου (γκράφιτι με την ταυτότητα του σχολείου-ΓΕ.Λ. ΛΕΡΟΥ- και μια ζωγραφιά πιθανώς των σημείων του ορίζοντα). Αριστερά στην Εικόνα 3 βρίσκεται η λέξη «ΤΕΜΠΗ», σχηματισμένη από τοποθετημένες τσάντες και δεξιά γραμμένο σε πανό απλωμένο στο έδαφος διαβάζουμε «(ΟΤ)ΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ ΣΤΕΙΛΕ ΜΟΥ».

Και σε αυτή την περίπτωση το σύνθημα δίνει φωνή στον/η γονέα, ενώ τα ρηματικά πρόσωπα (α-β ενικό) ορατοποιούν και τα δύο μέλη της επικοινωνίας. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρούνται δύο σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αρχικά, η λέξη «(ΟΤ)ΑΝ» προτάσσεται και άρα η χρονικοϋποθετική πρόταση μπαίνει πρώτη αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο βαρύνουσα σημασία στην παραγωγή του νοήματος. Δίνεται έμφαση δηλαδή στο υπόρρητο κοινωνικοπολιτικό σχόλιο που αμφισβητεί την ασφαλή διεξαγωγή και τη θετική έκβαση ενός ταξιδιού με τρένο. Επιπλέον, εδώ αλλάζει και το μέσο επικοινωνίας παιδιού-ταξιδιώτη/τριας και γονιού και αντικαθίσταται το τηλεφώνημα (πάρε με) από το γραπτό μήνυμα (στείλε μου). Μία επιλογή μέσου επικοινωνίας που ίσως είναι πιο οικεία στον μαθητικό πληθυσμό. Η λέξη «ΤΕΜΠΗ» μέσω της αναφοράς του τόπου της σύγκρουσης, καθιστά ρητό το γεγονός που αφορά το ΣΓΤ διαμαρτυρίας, κατ' αναλογία με το τρένο και την ημερομηνία της σύγκρουσης στην Εικόνα 2. Στο προηγούμενο παράδειγμα ενδείκτης της σύγκρουσης ήταν ο χρόνος που αυτή συνέβη, ενώ εδώ λειτουργεί ως ενδείκτης ο τόπος.




**Εικόνα 3.** «Τέμπη (Οτ)αν φτάσεις στείλε μου»

Όσον αφορά στη σημειωτική κατασκευή του ΣΓΤ διαμαρτυρίας, το σύνθημα «(ΟΤ)ΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ ΣΤΕΙΛΕ ΜΟΥ» είναι γραμμένο με μπλε μαρκαδόρο πάνω σε ένα λευκό πανό, ενώ και σε αυτή την περίπτωση η λέξη «ΟΤΑΝ» πέρα από τη χρήση της παρένθεσης διακρίνεται σε δύο μέρη και χρωματικά. Σε αντίθεση με το προηγούμενο παράδειγμα της Εικόνας 2, όμως, όπου τονίστηκε το ΑΝ, στην Εικόνα 3 είναι το «(ΟΤ)» που ξεχωρίζει καθώς είναι γραμμένο με μαύρο χρώμα.

Δημιουργείται, λοιπόν, ένα διαφορετικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα, καθώς το «(ΟΤ)» όντας σε διαφορετικό χρώμα και στην αρχή της πρότασης, μοιάζει λιγότερο σχετικό, τα γράμματα εκείνα που μπορούν να παραληφθούν, ώστε τελικά αυτό που απομένει ως ενιαία χρωματικά πρόταση είναι η φράση «ΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ ΣΤΕΙΛΕ ΜΟΥ».

Εκτός από τις σχολικές τσάντες επιτελεστικό ρόλο έχουν και τα μαθητικά σώματα στη δημιουργία λέξης της λέξης «ΤΕΜΠΗ». Οι μαθητές/τριες συγκροτούν δύο διακριτές ομάδες που κάθε μία στέκεται με γυρισμένη την πλάτη στον φωτογραφικό φακό πίσω/δίπλα σε ένα από τα δύο συνθήματα. Από τη μία, η μία ομάδα στέκεται όρθια πίσω από τις τσάντες που γράφουν «Τέμπη» ενδεχομένως με τα χέρια δεμένα με σεβασμό μπροστά στον κορμό τους σε στάση ανάπαυσης. Από την άλλη, πίσω και δεξιά του πανό κάθεται η πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών/τριών, η οποία είναι ντυμένη με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με λευκό μπλουζάκι και μπλε τζιν. Το γεγονός ότι αυτή η ομάδα είναι ντυμένη ομοιόμορφα, με χρώματα που αντιστοιχούν με τα χρώματα του πανό, δείχνει ότι πρόκειται για μια προσχεδιασμένη δράση και εξηγεί πιθανώς και τη δημιουργία δύο ομάδων μαθητών/τριών, καθώς τα υπόλοιπα σώματα που ποικίλλει το ντύσιμό τους σκόπιμα στέκονται όρθια, σε άλλο σημείο και διακρίνεται η στάση τους, ομαδοποιώντας έτσι τους δύο χώρους των συνθημάτων.

### 3.4. «Στείλε όταν φτάσεις» - «Όχι άλλα εγκλήματα»

Στην Εικόνα 4 αποτυπώνεται επίσης ένα σχολικό προαύλιο, το οποίο είναι κοινός χώρος που μοιράζονται δύο όμορα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σύμφωνα με την πληροφορία που έχει προστεθεί επί της φωτογραφικής λήψης, όταν αυτή διαμοιράστηκε σε ψηφιακά μέσα, πρόκειται για το Γυμνάσιο και Λύκειο Πύλου). Για την κατασκευή του ΣΓΤ διαμαρτυρίας τα δύο σχολεία έχουν μοιραστεί τον χώρο εναλλάξ κάθε ένα δημιουργώντας το δικό του μήνυμα. Καθώς οι δύο λήψεις έχουν συντεθεί, ώστε να αποτελούν μία ενιαία εικόνα για την ψηφιακή αναπαραγωγή της, το ΣΓΤ διαμαρτυρίας είναι μεν διμερές στην επιτέλεσή του αλλά λειτουργεί ως σύνολο όταν αναπαράγεται. Υπό αυτή την έννοια, οι επιτελέσεις των μαθητών/τριών των δύο όμορων σχολείων συνδιαλέγονται μεταξύ τους, καθώς και με τις πληροφορίες που έχουν προστεθεί εκ των υστέρων στην εικόνα.




**Εικόνα 4.** «Στείλε όταν φτάσεις», «Όχι άλλα εγκλήματα»

Συγκεκριμένα, στην Εικόνα 4 υπάρχουν τα εξής συνθήματα: «ΣΤΕΙΛΕ ΌΤΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ» και «ΌΧΙ ΑΛΛΑ ΕΓΚΛΗΜΑΤΑ», ενώ έχει προστεθεί με την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων η φράση «Γυμνάσιο- Λύκειο Πύλου». Η φράση «ΣΤΕΙΛΕ ΟΤΑΝ ΦΤΑΣΕΙΣ» επαναλαμβάνει το μήνυμα της Εικόνας 1, μόνο που εδώ, όπως και στην Εικόνα 3, η τηλεφωνική επικοινωνία (πάρε) έχει αντικατασταθεί με την επικοινωνία μέσω μηνύματος (στείλε). Ωστόσο εδώ η φωνή του/ης γονέα συμπληρώνεται και συνδιαλέγεται με ένα σύνθημα με ρητό κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο. Η φράση «ΟΧΙ ΑΛΛΑ ΕΓΚΛΗΜΑΤΑ» κατασκευάζει τη σύγκρουση στα Τέμπη ως «έγκλημα», στο οποίο επομένως υπάρχουν θύματα και θύτες, οι οποίοι/ες πρέπει να τιμωρηθούν. Μάλιστα, ο πληθυντικός αριθμός «ΑΛΛΑ ΕΓΚΛΗΜΑΤΑ» δηλώνει ότι η σύγκρουση των τρένων στα Τέμπη δεν είναι το πρώτο και μοναδικό έγκλημα αλλά προστίθεται σε μία σωρεία εγκλημάτων, τα οποία δεν κατονομάζονται. Πρόκειται επομένως για μία γενίκευση που αναφέρεται στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα και η οποία εκφράζει την ευρύτερη διαμαρτυρία των μαθητών/τριών για μία συνολικότερη κατάσταση. Επομένως, με αυτή τη φράση ασκείται κριτική σε ευρύτερες κρατικές και κυβερνητικές πολιτικές, που έχουν οδηγήσει σε «ΕΓΚΛΗΜΑΤΑ», και πολιτικοποιείται η σύγκρουση των τρένων. Επιπλέον, η χρήση του αρνητικού μορίου «ΟΧΙ» προσδίδει στη φράση διεκδικητικό χαρακτήρα καθώς μέσω του ΣΓΤ οι μαθητές/τριες δεν καταγγέλλουν απλά ένα έγκλημα αλλά απαιτούν να μην υπάρξουν και άλλα.

Η προσθήκη της φράσης «Γυμνάσιο-Λύκειο Πύλου» αναδεικνύει τις περίπλοκες διαδρομές των ΣΓΤ διαμαρτυρίας των Τεμπών. Αν και αυτά παρήχθησαν εντός του προαύλιου χώρου του σχολείου, φωτογραφήθηκαν και διακινήθηκαν ψηφιακά, ενώ όταν εισήλθαν από τον φυσικό χώρο στον ψηφιακό αξιοποιήθηκαν οι πόροι που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα, για την επανασημείωσή τους. Σε αυτή την περίπτωση, έχει προστεθεί η ταυτότητα των παραγωγών του ΣΓΤ διαμαρτυρίας (μαθητές/τριες Β/θμιας Εκπ/σης) και το γεωγραφικό στίγμα της σχολικής μονάδας, η οποία βρίσκεται στην ελληνική επαρχία (Πύλος). Όσον αφορά στη σημειωτική κατασκευή του ΣΓΤ διαμαρτυρίας, και οι δύο φράσεις έχουν σχηματιστεί με τη χρήση σχολικών τσαντών, ενώ τα μαθητικά σώματα πλαισιώνουν το εκάστοτε μήνυμα σε σχήμα Π με γυρισμένη την πλάτη στο μήνυμα και τον φακό. Η διαφορά στην επιτελεστικότητα του σώματος είναι ότι στη μία περίπτωση τα σώματα είναι καθιστά και στην άλλη όρθια. Στην φωτογραφία απεικονίζονται και άλλα σώματα στον ευρύτερο χώρο του προαυλίου που δεν συμμετέχουν στο δρώμενο ή το παρατηρούν από μακριά. Καθώς όμως πρόκειται για δύο διαδοχικές επιτελέσεις είναι μάλλον αναμενόμενο να υπάρχουν κι άλλα σώματα στον χώρο που κάνουν άσχετα πράγματα.

## 4. Συμπεράσματα - συζήτηση

Απώτερος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ορατοποιήσει τις μαθητικές φωνές διερευνώντας τη σημειωτική κατασκευή της μαθητικής διαμαρτυρίας στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η μαθητική κοινότητα επανανοηματοδότησε τον θεσμικό σχολικό χώρο κατασκευάζοντας ΣΓΤ διαμαρτυρίας.

Εξετάζοντας τα εν λόγω ΣΓΤ μέσω μιας γεωσημειωτικής προσέγγισης του γλωσσικού τοπίου, η πολυτροπικότητα αναδείχθηκε ως ένα σημαντικό εργαλείο διαπραγμάτευσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και επανανοηματοδότησης του σχολικού χώρου ως τόπου συμμετοχής των μαθητών/τριών στα κοινά (Κίτσιου & Μπράτιμου, 2023). Οι υλικότητες της μαθητικής ζωής, που αποτελούν ενίοτε βασικά στοιχεία μιας καταπιεστικής σχολικής εμπειρίας (π.χ. σχολική τσάντα, κιμωλία, μαθητικό σώμα, προαύλιο), αναπλαισιώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες τις οικειοποιήθηκαν για να επιτελέσουν τη διαμαρτυρία μέσα από τη δική τους φωνή.

Επιπλέον, αν και φαίνεται ότι τα παιδιά σε αυτό το πλαίσιο αποκτούν εμπρόθετη δράση (βλ.

educational agency, Gorter & Krompák, 2024) και παίρνουν πρωτοβουλίες επιλέγοντας τους σημειωτικούς τρόπους και τα μέσα για να πραγματώσουν τη διαμαρτυρία στον σχολικό χώρο, το ΣΓΤ διαμαρτυρίας που παράγεται αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα συνεργασίας ή συναινετικής διεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες – εκπαιδευτικοί). Έτσι, και οι εκπαιδευτικοί συναρθρώνουν αυτόν τον αντι-δραστικό σχολικό λόγο πίσω από την κάμερα (με την ανοχή ή τη συμμετοχή τους στα δρώμενα, βλ. και μαθητικές καταλήψεις του 1990 σε Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1993). Με αυτόν τον τρόπο ο σχολικός λόγος γίνεται αντι-λόγος μέσα από μια σημειωτική συναρμογή (semiotic assemblage, Pennycook, 2018) εργαλείων, σωμάτων και υλικοτήτων του σχολικού θεσμού.

Ο σχολικός χώρος α) μετασχηματίζεται σε τόπο διαμαρτυρίας και β) διαμεσολαβεί τη διαμαρτυρία, γίνεται μέσο ορατοποίησης της διαμαρτυρίας. Το ΣΓΤ αναδύεται, λοιπόν, ως ένας καμβάς όπου εγγράφονται και συναρθρώνονται μαθητικοί λόγοι ως μέρος του συλλογικού πένθους (Butler, 2004), και της διαμαρτυρίας ενάντια στην κοινωνική αδικία. Αναδύεται δηλαδή ένα γλωσσικό τοπίο εκπαιδευτικού ακτιβισμού (educational activism, Gorter & Krompák, 2024) και τελικά το προαύλιο γίνεται ένας τόπος ενημερωμένης/ συνειδητής ελπίδας (educated hope, Giroux, 2003) για την κοινωνική αλλαγή.

## Βιβλιογραφία


Βλάχου, Μ., Μπότσογλου, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *5*(1), 17-45.

Γερμανός, Δ. (2003). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Gutenberg.

Γερμανός, Δ., & Γεωργόπουλος, Α. (2002). Η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής: εφαρμογή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *33*, 95-114.

Κίτσιου, Ρ., & Μπράτιμου, Σ. (2023). Σχολικός χώρος και διαγλωσσικότητα: Ανιχνεύοντας κοινωνιογλωσσικές πρακτικές σε σχολικά γλωσσικά τοπία. *Νέος Παιδαγωγός*, *36*.

Κοσμίδου, Μ. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός και οι καταλήψεις στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως μορφές της εφηβικής παραβατικότητας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σιδέρη, Λ. (2017). *Ο σχολικός αύλειος χώρος ως εναλλακτικό μέσο εκπαίδευσης και διδασκαλίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Τσουκαλά, Κ., Γερμανός, Δ., Γκλούμπου, Α., Κοτσοβουνίδου, Γ., Παντελιάδου, Π., & Π. Τάμπρου (Επιμ.) (2018). Πρακτικά Συνεδρίου *'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'*. (19-21 Μαΐου 2017). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.

Butler, J. (2004). P*recarious life: The powers of mourning and violence*. verso.

Giroux, H. (2003). Utopian thinking under the sign of neoliberalism: Towards a critical pedagogy of educated hope. *Democracy & Nature*, *9*(1), 91-105.

Gorter, D, & Krompák, E. (2024). *Educational agency and activism in linguistic landscape studies.* Peter Lang Verlag.

Jaworski, A., & Thurlow, C. (Eds.). (2010). *Semiotic landscapes: Language, image, space*. A&C Black.

Kitsiou, R., & Bratimou, S. (2023). "No quarantine to workers' rights": Recontextualizing Labour Day Commemoration in the Semiotic Landscape of a Pandemic Demonstration. In *The COVID-19 Pandemic and Memory: Remembrance, commemoration, and archiving in crisis* (pp. 133-151). Springer International Publishing.

Pennycook, A. (2018). Linguistic landscapes and semiotic assemblages. In P. M. Pütz & N. Mundt (Eds.), *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource* (pp. 75-88). Multilingual Matters.

Scollon, R., & Scollon S.W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world.* Routledge.

Seargeant, P., Giaxoglou, K., & Monaghan, F. (2023). *Political activism in the linguistic landscape: Or, how to use public space as a medium for protest.* Channel View Publications.

Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 11

## Τέχνη, πολιτισμικές πρακτικές και εναλλακτικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες

# Προσεγγίζοντας το τραύμα της Μικρασιατικής Καταστροφής: Προσεγγίσεις της ιστορίας στα πλαίσια των επετειακών εκδηλώσεων της Πολιτιστικής Εστίας Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας “Ιωνες”

**Πασχάλης Δήμου,**
*Διεύθυνση Π.Ε. Μαγνησίας, sym70-pemag5@hotmail.com*
**Παναγιώτης Σαπίδης,**
*Διεύθυνση Π.Ε. Μαγνησίας, sapidis@gmail.com*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων του Βόλου και της Νέας Ιωνίας προσέγγισαν ένα ιστορικό γεγονός —τη Μικρασιατική Καταστροφή και την εγκατάσταση των προσφύγων στη νέα πατρίδα— μέσα από δράσεις μουσειακής εκπαίδευσης και βιωματικής μάθησης. Στο πλαίσιο των επετειακών εκδηλώσεων της Πολιτιστικής Εστίας Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «ΙΩΝΕΣ», οι μαθητές/τριες επισκέφθηκαν εκθέσεις σχετικές με το γεγονός, συμμετείχαν σε βιωματικά εργαστήρια και επέλεξαν εκθέματα που αποτέλεσαν αφετηρία για τη σύγκριση του «τότε» με το «τώρα», συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας προσωπικής σχέσης με το παρελθόν και τον μικρασιατικό πολιτισμό. Η μουσειοπαιδαγωγός της έκθεσης, αξιοποιώντας στοιχεία βιωματικής διδασκαλίας και εποικοδομητικής προσέγγισης, υποστήριξε τη διαδικασία μάθησης, ενισχύοντας τη σύνδεση γνώσης, συναισθήματος και αισθητικής εμπειρίας. Η έρευνα βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση και στην ανάλυση περιεχομένου κειμένων και εικαστικών έργων 120 μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης από πέντε σχολεία, τα οποία δημιουργήθηκαν κατά και μετά την επίσκεψη στις εκθέσεις. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η επαφή με τα εκθέματα λειτούργησε ως καταλύτης για τη συναισθηματική εμπλοκή, την ενεργητική μάθηση και την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, καθώς και ότι τα έργα των μαθητών/τριών αντανακλούν έναν ουσιαστικό “διάλογο” με τα αντικείμενα του μουσείου, όπου το αισθητικό και το γνωστικό στοιχείο συνυφαίνονται δημιουργικά.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Μουσείο, μουσειακή εκπαίδευση, διαθεματική Προσέγγιση, εποικοδομητισμός*

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως θεσμός που αντανακλά και διαμορφώνει κοινωνικές αξίες, δεν μπορεί να αποκοπεί από την ιστορική μνήμη και την πολιτισμική κληρονομιά των κοινωνιών στις οποίες εντάσσεται. Ιδιαίτερα σε περιόδους αυξανόμενων κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων, καλείται να λειτουργήσει ως κοινό αγαθό (Apple, 2018), προάγοντας τη δημοκρατία, τον κοινωνικό διάλογο και την ενεργό πολιτειότητα. Η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές διαδικασίες αποκτά κρίσιμη σημασία, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την ενδυνάμωση της συλλογικής μνήμης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Giroux, 2020).

Η μνήμη, ατομική και συλλογική, αποτελεί πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και εργαλείο δημοκρατικού στοχασμού (Assmann, 2011). Η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης σε αυτή τη διαδικασία, συνδέοντας το παρελθόν με τις ανάγκες και τα ερωτήματα του παρόντος. Όπως υποστηρίζει ο Freire (2000), η εκπαίδευση οφείλει να είναι πράξη ελευθερίας και συνειδητοποίησης, προσφέροντας στους μαθητές/τριες τα εργαλεία να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να μετασχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η ιστορική μνήμη δεν αποτελεί απλώς αντικείμενο γνώσης, αλλά ζωντανή εμπειρία που ενεργοποιεί τη σκέψη, την ενσυναίσθηση και την κριτική δράση (Hooper–Greenhill, 1999).

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια εκπαιδευτική-πολιτιστική πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των επετειακών εκδηλώσεων για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή από την Πολιτιστική Εστία Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «Ίωνες». Στόχος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το τραύμα αυτό όχι ως μια απλή παράθεση ιστορικών γεγονότων, αλλά ως πολυδιάστατη ανθρώπινη εμπειρία που συνδέεται με την απώλεια, τον ξεριζωμό, την ταυτότητα και τη μνήμη (Εξερτζόγλου, 2015; Κωνσταντάρας-Σταθαράς, 2013)/

Η προσέγγιση αυτή υλοποιήθηκε μέσα από δράσεις μουσειοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, βιωματικά εργαστήρια, δημιουργικές αφηγήσεις και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τεκμήρια, μαρτυρίες και αντικείμενα που αφηγούνται πτυχές του μικρασιατικού ελληνισμού, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε χώρο διαλόγου, αναστοχασμού και συλλογικής μνήμης (Lord & Lord, 2002).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί ένα πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης που επιδιώκει τη σύνδεση του μουσείου με το σχολείο και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της γνώσης. Όπως σημειώνει η Hooper-Greenhill (1999), το μουσείο δεν είναι απλώς ένας χώρος παρουσίασης αντικειμένων, αλλά ένας τόπος παραγωγής νοήματος, όπου οι επισκέπτες συνδιαμορφώνουν την εμπειρία τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και τις ιστορίες που αυτά αφηγούνται.

Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική αντλεί θεωρητικές αναφορές από τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978), υποστηρίζοντας ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συνεργασία, τη γλώσσα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η μάθηση δεν αποτελεί μια παθητική αποδοχή δεδομένων, αλλά μια ενεργή διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Ο Dewey (1938) τονίζει ότι η εμπειρία βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας· οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν απλώς «για» την ιστορία, αλλά «μέσα από» την ιστορία, βιώνοντας καταστάσεις που τους επιτρέπουν να την κατανοήσουν συναισθηματικά και κριτικά.

Η βιωματική και συμμετοχική προσέγγιση της ιστορίας, ιδίως όταν αφορά τραυματικά γε-

γονότα όπως η Μικρασιατική Καταστροφή, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και κριτικής σκέψης (Seixas & Morton, 2013). Η μνήμη δεν είναι στατική· αποτελεί ένα δυναμικό και κοινωνικά διαμορφωμένο πεδίο, όπου το παρελθόν ερμηνεύεται εκ νέου μέσα από τις ανάγκες και τις προσδοκίες του παρόντος (Halbwachs, 1992). Το σχολείο και το μουσείο μπορούν να λειτουργήσουν ως «χώροι μνήμης» (Nora, 1989), προσφέροντας στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω σε ζητήματα ταυτότητας, απώλειας, ανθεκτικότητας και πολιτισμικής συνέχειας.

Η προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων απαιτεί ευαισθησία και παιδαγωγική μεθοδολογία που να επιτρέπει στους μαθητές/τριες να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους και να διαμορφώσουν κριτική κατανόηση. Μέσα από καλλιτεχνικές και αφηγηματικές πρακτικές – όπως το θέατρο, η αφήγηση ζωής και η εικαστική δημιουργία – δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να αναστοχαστούν και να συνδέσουν το παρελθόν με τις σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες (Barrett & Smigiel, 2003). Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της δημοκρατικής συνείδησης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την κριτική ικανότητα και την πολιτισμική κατανόηση.

## 2. Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο οργανώθηκε στο πλαίσιο των επετειακών εκδηλώσεων για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή και αποτέλεσε προϊόν συνεργασίας ανάμεσα στην Πολιτιστική Εστία Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας «Ίωνες» και σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός της στηρίχθηκε σε αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής και της βιωματικής μάθησης, με στόχο τη δημιουργία ενός συμμετοχικού, δημιουργικού και αναστοχαστικού πλαισίου μάθησης.

Η δράση περιελάμβανε τρεις διακριτές φάσεις:

**Προπαρασκευαστική φάση - Εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο:** Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τα ιστορικά γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής μέσα από αφηγήσεις, οπτικοακουστικό υλικό και συζητήσεις στην τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απορίες και τα συναισθήματά τους γύρω από το θέμα του ξεριζωμού και της απώλειας. Η συζήτηση επικεντρώθηκε όχι μόνο στα ιστορικά δεδομένα αλλά και στις ανθρώπινες διαστάσεις των γεγονότων, εισάγοντας έννοιες όπως «πατρίδα», «ταυτότητα» και «ανθεκτικότητα».

**Κύρια φάση - Επίσκεψη και βιωματική προσέγγιση:** Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε οργανωμένες επισκέψεις στον χώρο της Πολιτιστικής Εστίας «Ίωνες» και στο μικρασιατικό μουσείο, όπου είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με αντικείμενα, φωτογραφίες, προσωπικές μαρτυρίες και αφηγήσεις προσφύγων. Η διαδικασία οργανώθηκε με βάση μουσειοπαιδαγωγικές αρχές που προωθούν την ενεργό συμμετοχή, την αφήγηση και τον διάλογο (Hein, 1998). Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν ερωτήσεις, να υποθέσουν τις ιστορίες πίσω από τα αντικείμενα και να συνδέσουν τα τεκμήρια με τις δικές τους εμπειρίες.

**Δημιουργική και αναστοχαστική φάση-Μετά την επίσκεψη:** Ακολούθησαν δημιουργικά εργαστήρια στα οποία οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν καλλιτεχνικές, αφηγηματικές και θεατρικές τεχνικές για να αποδώσουν τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Δημιούργησαν εικαστικά έργα, έγραψαν επιστολές και μικρές ιστορίες από τη σκοπιά παιδιών της εποχής και ανέλαβαν δραματοποιήσεις βασισμένες σε αφηγήσεις προσφύγων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το ιστορικό γεγονός μετατράπηκε σε ζωντανή εμπειρία και πεδίο στοχασμού.

Η μεθοδολογική προσέγγιση είχε ποιοτικό χαρακτήρα και εστίασε στην εμπειρία των παιδιών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, προφορικές αφηγήσεις, γραπτά κείμενα, καλλιτεχνικές δημιουργίες, αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσέγγισαν την ιστορική μνήμη και νοηματοδότησαν την εμπειρία τους. Η ανάλυση στηρίχθηκε στις αρχές της «παχιάς περιγραφής» (thick description) του Geertz (1973), επιτρέποντας την ανάδειξη πολλαπλών επιπέδων νοήματος και ερμηνείας.

## 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτηση

Η εκπαιδευτική δράση αποτέλεσε ένα πεδίο γόνιμης συνάντησης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Μέσα από την επαφή με αντικείμενα και μαρτυρίες που φέρουν τη μνήμη του ξεριζωμού, οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν σε διαδικασίες ταύτισης, ενσυναίσθησης και αναστοχασμού. Τα τεκμήρια – μια βαλίτσα γεμάτη προσωπικά αντικείμενα, μια φωτογραφία οικογένειας πριν τον διωγμό, ένα χειρόγραφο γράμμα από τη Σμύρνη – μετατράπηκαν σε αφηγηματικά σημεία εκκίνησης που ενεργοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Κωνσταντάρας -Σταθαράς, 1994).

Η ενεργός συμμετοχή δεν περιορίστηκε στην παρατήρηση αλλά εξελίχθηκε σε δημιουργική αναπαράσταση και προσωπική ερμηνεία. Οι μαθητές/τριες παρήγαγαν γραπτές αφηγήσεις που αποτύπωναν τη βαθιά συναισθηματική τους εμπλοκή:

- «Φαντάστηκα πως κρατούσα το χέρι της μαμάς μου και αφήναμε πίσω το σπίτι μας. Δεν ξέραμε πού πάμε, αλλά ξέραμε ότι πρέπει να φύγουμε για να σωθούμε.»
- «Η βαλίτσα μου είχε μέσα μόνο φωτογραφίες. Ήθελα να πάρω μαζί μου τις αναμνήσεις μου για να μη με ξεχάσει ο τόπος μου.»
- «Αν ήμουν εκείνο το παιδί, θα ήθελα να μου μιλήσουν και να με βοηθήσουν οι άνθρωποι στη νέα μου πατρίδα.»

Αυτές οι φράσεις αποκαλύπτουν την ικανότητα των παιδιών να υπερβούν την επιφανειακή γνώση και να προσλάβουν το ιστορικό γεγονός ως ανθρώπινη εμπειρία. Η διαδικασία ενίσχυσε τη συναισθηματική τους σύνδεση με το παρελθόν και ταυτόχρονα άνοιξε τον δρόμο για έναν διάλογο με τις σύγχρονες εμπειρίες προσφυγιάς και μετανάστευσης (Maurice Halbwachs, 2013).

Η εικαστική δημιουργία αποτέλεσε επίσης σημαντικό εργαλείο επεξεργασίας και έκφρασης. Πολλά έργα των παιδιών παρουσίαζαν εικόνες πλοίων, βαλιτσών, χωρισμένων οικογενειών, αλλά και σκηνές άφιξης και υποδοχής στη νέα πατρίδα. Η Dewhurst (2010) περιγράφει τέτοιες πρακτικές ως μορφές «οπτικής αφήγησης», μέσω των οποίων τα παιδιά εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα πέρα από τα όρια της γλώσσας.

Παράλληλα, δραματοποιήσεις που οργανώθηκαν στις σχολικές αίθουσες, βασισμένες σε μαρτυρίες προσφύγων, συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην κατανόηση της ιστορίας ως ανθρώπινης εμπειρίας. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλους παιδιών, γονιών ή προσφύγων της εποχής και μέσα από τον αυτοσχεδιασμό διερεύνησαν θέματα όπως η απώλεια, η ελπίδα, η ανθεκτικότητα και η αναζήτηση νέας ταυτότητας. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την κριτική σκέψη και τη διαπολιτισμική επίγνωση, καθώς οι μαθητές/τριες συνέδεσαν το ιστορικό παρελθόν με σύγχρονες μορφές προσφυγιάς.

Οι αναστοχαστικές συζητήσεις που ακολούθησαν αποκάλυψαν την επίδραση της εμπειρίας:

- «Τώρα καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι αναγκάζονται να φύγουν από τα σπίτια τους. Δεν είναι επιλογή, είναι ανάγκη.»
- «Σκέφτομαι τα παιδιά που έρχονται σήμερα από άλλες χώρες και πώς νιώθουν όταν

φτάνουν εδώ.»

Αυτές οι φωνές δείχνουν ότι η ενασχόληση με τη μνήμη της Μικρασιατικής Καταστροφής δεν λειτούργησε μόνο ως μάθημα ιστορίας, αλλά και ως εφαλτήριο για τη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας και δημοκρατικής συνείδησης. Η κατανόηση του παρελθόντος έγινε αφορμή για στοχασμό πάνω σε ζητήματα αποδοχής, αλληλεγγύης και συνύπαρξης (Κονταξή,1993).

Τέλος, η δράση ανέδειξε τον ρόλο της κοινότητας ως φορέα γνώσης και μνήμης. Οι αφηγήσεις προσφύγων πρώτης και δεύτερης γενιάς συνέδεσαν τη σχολική μάθηση με τη ζώσα εμπειρία και μετέτρεψαν τον χώρο της Πολιτιστικής Εστίας «Ίωνες» σε τόπο συλλογικής μνήμης και διαλόγου. Η συνύπαρξη των παιδιών με τους φορείς της μνήμης δημιούργησε μια δυναμική σχέση ανάμεσα στις γενιές και καλλιέργησε την αίσθηση συνέχειας και ταυτότητας (Falk & Dierking, 2000).

## 4. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάστηκε στην παρούσα έρευνα ανέδειξε τη δυναμική που μπορεί να αποκτήσει η βιωματική προσέγγιση της ιστορίας όταν συνδέεται με τη μνήμη, την αφήγηση και την καλλιτεχνική δημιουργία. Μέσα από τη συνεργασία σχολείου, πολιτιστικού φορέα και κοινότητας δημιουργήθηκε ένα πολυφωνικό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές/τριες δεν αποτέλεσαν απλώς δέκτες γνώσης, αλλά ενεργούς συμμέτοχους στη διαδικασία της ερμηνείας και της νοηματοδότησης του παρελθόντος Paul (Thompson. 2002).

Η εμπειρία έδειξε ότι, όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ιστορικά γεγονότα μέσα από αντικείμενα, μαρτυρίες και δημιουργικές πρακτικές, μπορούν να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων διαστάσεων της ιστορίας. Ο στοχασμός πάνω σε έννοιες όπως η απώλεια, ο ξεριζωμός και η αναζήτηση ταυτότητας συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας. Οι μαθητές/τριες δεν έμαθαν απλώς «για» το παρελθόν, το συνέδεσαν με το παρόν, αναγνωρίζοντας αναλογίες με τις σύγχρονες εμπειρίες προσφύγων και μεταναστών και αναπτύσσοντας στάσεις αποδοχής, αλληλεγγύης και δημοκρατικής συνείδησης (Hein, 1998).

Παράλληλα, η δράση υπογράμμισε τον σημαντικό ρόλο των πολιτιστικών φορέων και της τοπικής κοινότητας ως φορέων μνήμης και γνώσης. Η συμμετοχή προσφύγων πρώτης και δεύτερης γενιάς προσέδωσε αυθεντικότητα και βιωματικό βάθος στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας την εμπειρία πιο ουσιαστική και συγκινησιακά φορτισμένη. Ο διάλογος ανάμεσα στις γενιές ανέδειξε την αξία της προφορικής ιστορίας και της συλλογικής μνήμης ως εργαλείων μάθησης και κοινωνικού στοχασμού, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν την ιστορία ως ζωντανή και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία (Hein, 2000).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποδεικνύει ότι η ιστορία δεν είναι ένα στατικό σώμα γνώσης, αλλά ένα πεδίο κοινωνικά διαμορφούμενων νοημάτων που αποκτά ζωή όταν συνδέεται με τις εμπειρίες, τις αφηγήσεις και τις ταυτότητες των ανθρώπων. Μέσα από τέτοιες πρακτικές, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως κοινό αγαθό, προάγοντας τη δημοκρατία, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συνοχή.

Τέλος, η εμπειρία αυτή ανοίγει νέους δρόμους για την περαιτέρω αξιοποίηση της μουσειοπαιδαγωγικής και των καλλιτεχνικών πρακτικών στην εκπαίδευση, όχι μόνο για τη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά και για την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ως κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών. Η σύνδεση του παρελθόντος με τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις καλλιεργεί μια παιδεία που υπερβαίνει τη στείρα γνώση και συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κουλτούρας βασισμένης στην κατανόηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

## Βιβλιογραφία

Εξερτζόγλου, Χ. (2015). Προσφυγική μνήμη και δημόσια κοινωνικότητα στον Μεσοπόλεμο. Στο Ε. Αβδελά, Χ. Εξερτζόγλου, & Χ. Λυριντζής (Επιμ.), *Μορφές δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα* (σσ. 217–236). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη* (Τ. Πλυτά, Μετ.; Α. Μαντόγλου, Επιμ.). Παπαζήση.

Hooper-Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία & Τέχνες, 72*, 47–49.

Κονταξή, Α. (1993). Ένας αστικός προσφυγικός συνοικισμός: Νέα Ιωνία Βόλου (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας).

Κωνσταντάρας-Σταθαράς, Δ. (1994). *Το χρονικό της Νέας Ιωνίας 1924–1994*. Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Νέας Ιωνίας Μαγνησίας/Ώρες.

Κωνσταντάρας-Σταθαράς, Δ. (2013). *Συναξάρι των πρώτων οικιστών της Νέας Ιωνίας Βόλου από το 1924.* [Χωρίς εκδότη].

Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο* (σσ. 66–95). Πατάκης.

Thompson, P. (2002). Φωνές από το παρελθόν: Προφορική ιστορία (R. V. Μπούσχοτεν & Ν. Ποταμιάνος, Μετ.; Κ. Μπάδα & R. V. Μπούσχοτεν, Επιμ.). Πλέθρον.Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums*. AltaMira Press.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museums*. Routledge.

Hein, H. (2000). *The museum in transition: A philosophical perspective*. Smithsonian Institution Press.

Lord, B., & Lord, G. D. (Eds.). (2002). *The manual of museum exhibitions*. AltaMira Press.

# Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω θεατρικών και κουκλοθεατρικών πρακτικών: Μια μελέτη περίπτωσης σε Ρομά μαθητές/τριες

**Μαρία Κολτσίδα,**
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, marykoltsida@gmail.com*

## Περίληψη

Η έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το θέατρο και το κουκλοθέατρο μπορούν να αξιοποιηθούν ως παιδαγωγικά εργαλεία για την κατανόηση και προώθηση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα σε Ρομά μαθητές/τριες. Η τέχνη, και ειδικότερα το θέατρο και το κουκλοθέατρο, προσφέρει έναν ασφαλή και δημιουργικό χώρο όπου οι μαθητές/τριες διερευνούν και κατανοούν τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προωθώντας τη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στις πτυχές των δικαιωμάτων που αναδεικνύονται στα εργαστήρια, καθώς και στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών γύρω από ζητήματα που αναδύονται μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία. Η συλλογή δεδομένων βασίζεται σε αναστοχαστικά ημερολόγια της ερευνήτριας και σε καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές (art-based research methods) εμπνευσμένες από το θέατρο, όπως οι αναπαραστατικές δημιουργίες των μαθητών/τριών, ενώ αξιοποιείται η θεματική ανάλυση, με έμφαση σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αφορούν τρόπους κατανόησης και έκφρασης σχετικά με τα δικαιώματα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι θεατρικές και κουκλοθεατρικές πρακτικές ενισχύουν την κατανόηση των δικαιωμάτων και λειτουργούν ως μέσα ενδυνάμωσης, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες δημιουργικούς και ευφάνταστους τρόπους να διερευνήσουν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.

**Λέξεις-κλειδιά**: *θέατρο, κουκλοθέατρο, ανθρώπινα δικαιώματα.*

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών παραμένει πεδίο σύνθετων αποκλεισμών, καθώς οι πρακτικές διαχωρισμού και περιθωριοποίησης διατηρούνται τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στην καθημερινή σχολική πράξη. Παρά τις ευρωπαϊκές στρατηγικές ένταξης, οι κοινότητες των Ρομά εξακολουθούν να συγκαταλέγονται στις πλέον περιθωριοποιημένες ομάδες, βιώνοντας φτώχεια και θεσμικό αποκλεισμό (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της ΕΕ, μόνο το 44% των παιδιών Ρομά φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση (έναντι 93% του γενικού πληθυσμού), ενώ η σχολική διαρροή ανέρχεται στο 71% (Lecerf, 2025).

Στην Ελλάδα, κυριαρχεί το ελλειμματικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στις «ανεπάρκειες» των μαθητών/τριών, παραβλέποντας τις δομικές αιτίες του αποκλεισμού και αναπαράγοντας την αφήγηση περί ατομικής ευθύνης (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σε επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων, οι Ρομά παρουσιάζονται αποσπασματικά και στερεοτυπικά ως «άλλοι», «γραφικοί» ή θύματα, γεγονός που ενισχύει την πολιτισμική κατωτερότητα και τον ετεροκαθορισμό (Spielhaus et al., 2020· Zachos, 2017).

Παράλληλα, παρατηρούνται πρακτικές σχολικού διαχωρισμού: υπερεκπροσώπηση σε ειδικά σχολεία, απομονωμένες τάξεις εντός γενικών σχολείων ή δημιουργία «σχολείων Ρομά» λόγω οικιστικού διαχωρισμού (O'Nions, 2010· Καραγιάννη & Χάλαζα, 2015). Συχνά η εγγραφή Ρομά παιδιών σε σχολεία της γειτονιάς τους οδηγεί στο φαινόμενο της «λευκής φυγής» (Ζάχος, 2024). Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική αποτυγχάνει να εστιάσει στο θεσμικό πλαίσιο, αγνοώντας ότι η «μειονεξία» των Ρομά μαθητών/τριών είναι κοινωνικά συγκροτημένη και πολιτικά παραγόμενη.

### 1.1 Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση

Αν και το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει σε γνωστικά αντικείμενα που εξυπηρετούν την αγορά, υποβαθμίζοντας τα ανθρωπιστικά, καλλιτεχνικά και κοινωνικά πεδία και περιορίζοντας τη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών (Γρόλλιος, 2021· Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019), η τέχνη αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική πρακτική. Ιδιαίτερα το θέατρο λειτουργεί ως πεδίο βιωματικής μάθησης και ενσώματης έκφρασης, επιτρέποντας στους μαθητές να αρθρώσουν τη φωνή τους, να αναστοχαστούν εμπειρίες και να συγκροτηθούν ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα (Vettraino et al., 2017). Μέσα από τη συμμετοχή σε θεατρικές δράσεις δεν λαμβάνουν παθητικά γνώση, αλλά συνδιαμορφώνουν το νόημά της, επεξεργάζονται κοινωνικές ανισότητες και δημιουργούν συλλογικά πλαίσια νοηματοδότησης και δράσης. Σε διαπολιτισμικά συμφραζόμενα, η τέχνη προσφέρει κοινό έδαφος συνάντησης πολιτισμικών στοιχείων, συμβάλλοντας στην αποδόμηση στερεοτύπων, την αναγνώριση της ποικιλομορφίας και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Lauss & Helm, 2024). Το θέατρο λειτουργεί ως μέσο πολιτισμικής διαμεσολάβησης, συνδέοντας τον εαυτό με τους άλλους και ενισχύοντας την κατανόηση της θέσης τους στον κόσμο.

Ως προς την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών, η αξιοποίηση της τέχνης αναδεικνύεται ως καίριο εργαλείο για την ενδυνάμωση, την ορατότητα και την ένταξη. Όπως προκύπτει από μελέτες που αξιοποίησαν θεατρικές τεχνικές σε διαπολιτισμικές σχολικές κοινότητες, το θέατρο συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, στην κατανόηση διαφορετικών οπτικών, στη μείωση των διακρίσεων και στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής (Joronen et al., 2011· Mavroudis & Bournelli, 2019· Papaioannou & Kondoyianni, 2019). Επιπλέον, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019), όπου

οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους με δημιουργικούς όρους και αναγνωρίζουν τη δυνατότητα να αναλάβουν δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.

Παράλληλα, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα σε διαφορετικές εμπειρίες και ταυτότητες. Στόχος της παιδαγωγικής πράξης μέσω της τέχνης πρέπει να είναι η δημιουργία ενός πεδίου ισότιμης συμμετοχής, όπου οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν εκ νέου και συνδιαμορφώνουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις. Όπως επισημαίνει η Gallagher (2015), η θεατρική πράξη δεν υπηρετεί την πιστή αναπαράσταση της «πραγματικότητας», αλλά στοχεύει στη δημιουργία ενός «φαντασιακού μέλλοντος» που επιτρέπει στους/ις συμμετέχοντες/ουσες να «αποδράσουν» από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά αδιέξοδα στα οποία αισθάνονται παγιδευμένοι/ες. Η καλλιτεχνική εργασία, μέσα από τη θεατρική πράξη, επανυπολογίζει τι διακυβεύεται, για ποιον, και που βρίσκεται το άτομο ως ενεργός συμμετέχων στην εκτυλισσόμενη αφήγηση της «πραγματικής ζωής» (Gallagher, 2015). Επομένως, η τέχνη στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε έναν επικουρικό ή υποστηρικτικό ρόλο, αλλά συγκροτείται ως πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης, συλλογικής φαντασίας και πολιτικής χειραφέτησης. Σε αυτό το πλαίσιο, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο λειτουργεί όχι ως απλή καλλιτεχνική παρέμβαση, αλλά ως ζωντανός χώρος αφήγησης, διαλόγου και κριτικής παιδαγωγικής πράξης, όπου η φωνή του «άλλου» γίνεται ορατή, αναγνωρίσιμη και κοινωνικά σημαίνουσα. Σε μια εποχή όπου η εκπαιδευτική πολιτική συχνά προκρίνει μετρήσιμα αποτελέσματα εις βάρος της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης (Lilliedahl, 2021), η τέχνη στην εκπαίδευση υπενθυμίζει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας, της πολιτισμικής αναγνώρισης και της συμμετοχής ως ουσιωδών όρων για τη μάθηση και την κοινωνική ένταξη.

### 1.2 Τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση

Η διεθνής αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού ξεκίνησε με τη Διακήρυξη της Γενεύης (1924) της Κοινωνίας των Εθνών και συνεχίστηκε με τη «Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού» του ΟΗΕ (1959). Αν και μη δεσμευτικά κείμενα, έθεσαν τις βάσεις για την κατοχύρωση θεμελιωδών αρχών, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (1989), η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν. 2101/1992. Η Σύμβαση, αποτελούμενη από 54 άρθρα, αποτελεί το πληρέστερο και ευρύτερα επικυρωμένο νομικά δεσμευτικό κείμενο για τα δικαιώματα του παιδιού, μετατοπίζοντας τη θεώρηση του παιδιού από «αντικείμενο προστασίας» σε αυτόνομο υποκείμενο δικαίου, φορέα θεμελιωδών και ειδικών δικαιωμάτων, ανεξάρτητα από την ικανότητα διεκδίκησής τους.

Στην Ελλάδα, τα δικαιώματα του παιδιού ενσωματώνονται θεσμικά μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΦΕΚ 3791/Β/13-08-2021). Στη θεματική «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», περιλαμβάνεται ειδικός τομέας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ενισχύοντας την επαφή με τις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της συμμετοχής. Διδάσκονται τρεις ώρες εβδομαδιαίως στην Α΄–Β΄, δύο στην Γ΄–Δ΄ και μία στην Ε΄–ΣΤ΄ Δημοτικού. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης στα δικαιώματα του παιδιού εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολίες, απαιτώντας ενίσχυση γνώσης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Hassi et al., 2015).

## 2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, επιδιώκοντας εις βάθος κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το θέατρο και το κουκλοθέατρο λειτουργούν ως εργαλεία εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σχολικά περιβάλλοντα με πολιτισμική ποικιλομορφία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) ποιες πτυχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

αναδεικνύονται μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου· β) ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τα ζητήματα που αναδύονται κατά την καλλιτεχνική διαδικασία. Στην έρευνα συμμετείχαν 14 Ρομά μαθητές/τριες, ηλικίας 8–9 ετών (4 κορίτσια, 10 αγόρια). Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές (arts-based research methods), κυρίως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποιήσεις, αυτοσχεδιασμοί, δημιουργία χαρακτήρων και σκηνών, καθώς και εικαστικές δραστηριότητες. Παράλληλα, η ερευνήτρια τήρησε αναστοχαστικό ημερολόγιο με σκέψεις, παρατηρήσεις και συναισθήματα, το οποίο αποτέλεσε σημαντική πηγή δεδομένων. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), εστιάζοντας σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αφορούν την κατανόηση και έκφραση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έμφαση δόθηκε στις αναπαραστατικές δημιουργίες των μαθητών/τριών και στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και έκφρασης. Οι μαθητές/τριες αναφέρονται ως Σ1, Σ2 κ.ο.κ., ενώ οι καταγραφές του ημερολογίου αναγράφονται με τον κωδικό ΗΜ και την ημερομηνία.

### 2.1 Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε διάρκεια τεσσάρων μηνών, σε δίωρα εβδομαδιαία θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, με στόχο την αναγνώριση, κατανόηση και διαπραγμάτευση της έννοιας του ανθρώπινου δικαιώματος και συναφών εννοιών. Παράλληλα, στόχο του προγράμματος αποτέλεσε η σύνδεση των δικαιωμάτων με τις προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και η ενδυνάμωση της φωνής τους μέσω της τέχνης.

Στο πρώτο στάδιο του προγράμματος αξιοποιήθηκαν θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις εμπιστοσύνης, προκειμένου να δημιουργηθεί εντός της ομάδας κλίμα ασφάλειας και συνεργασίας. Σε δεύτερο επίπεδο, ακολούθησαν θεατρικές τεχνικές όπως παγωμένες εικόνες, αυτοσχεδιασμοί και αυτοσχεδιασμοί μέσω της κούκλας. Η γνωριμία με τα δικαιώματα του παιδιού ενισχύθηκε μέσα από σκίτσα, εικόνες, βίντεο και κείμενα με πραγματικά περιστατικά καταπάτησης δικαιωμάτων, τα οποία λειτούργησαν ως αφόρμηση για συζήτηση και επεξεργασία. Το πρόγραμμα συνδύασε την τέχνη του θεάτρου και του κουκλοθεάτρου, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες χώρο να εκφραστούν, να στοχαστούν, να δημιουργήσουν και να φανταστούν έναν κόσμο δικαιοσύνης και ισότιμης συνύπαρξης.

## 3. Αναλύσεις

### 3.1 Ποιες πτυχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων αναδεικνύονται μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου;

Μέσα από τις θεατρικές και κουκλοθεατρικές δραστηριότητες του εργαστηρίου, οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τέσσερις βασικές πτυχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εστιάζοντας ειδικότερα στα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτές προέκυψαν από τις σκέψεις, τις εκφράσεις και τις δημιουργίες τους. Σε επίπεδο θεματικής ανάλυσης, καταγράφηκαν συνολικά 61 ρητές ή έμμεσες αναφορές σε επιμέρους δικαιώματα. Οι αριθμητικές αυτές αναφορές δεν έχουν στατιστική αξίωση, αλλά υποδεικνύουν τη θεματική βαρύτητα που αποδόθηκε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία. Αρχικά, διατυπώθηκε με σαφήνεια το δικαίωμα στην επιβίωση και στη βασική φροντίδα, με 18 αναφορές στο δικαίωμα σε φαγητό, στέγη και ρουχισμό. Οι μαθητές/τριες τόνισαν την ανάγκη καθολικής πρόσβασης σε βασικά αγαθά και υπογράμμισαν ότι «*όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν φαγητό, σπίτι και ρούχα*» (Σ8). Δεύτερον, αναδείχθηκε το δικαίωμα στην υγεία και η κοινωνική διάσταση της πρόσβασης σε αυτή, με 15 αναφορές

που συνδέθηκαν με ταξικές διακρίσεις και την ανάγκη για δωρεάν ιατρική φροντίδα. Τρίτον, με 15 αναφορές καταγράφηκε το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην ξεκούραση και στο παιχνίδι, όπου οι μαθητές/τριες τόνισαν τη σημασία της μάθησης αλλά και της ανάγκης για προστασία από την παιδική εργασία. Τέλος, η θεματική της μη διάκρισης και της ισότιμης παρουσίας στον δημόσιο χώρο συγκέντρωσε 13 αναφορές, μέσα από αφηγήσεις και σκηνές αποκλεισμού λόγω καταγωγής, εμφάνισης ή κοινωνικής θέσης. Οι μαθητές/τριες, παράλληλα, μοιράστηκαν βιωματικές εμπειρίες που αφορούσαν στον περιορισμό τους από δημόσιους χώρους ή στην άνιση μεταχείριση, καταδεικνύοντας την αναγνώριση της σημασίας της ισότητας και του σεβασμού. Οι θεατρικές και κουκλοθεατρικές δράσεις λειτούργησαν ως πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, αναγνώρισης των δικαιωμάτων, ενώ η θεματική τους συγκέντρωση καταδεικνύει τις ανησυχίες και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών, όπως αυτές διατυπώθηκαν μέσα από τεχνικές θεάτρου και κουκλοθεάτρου.

### 3.2 Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τα ζητήματα του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, όπως αυτά εκφράζονται κατά την καλλιτεχνική διαδικασία;

Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες διατύπωσαν αντιλήψεις, βιώματα και ερωτήματα γύρω από θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού, δείχνοντας διάθεση για επεξεργασία και κριτικό αναστοχασμό. Οι απόψεις τους δεν ήταν ενιαίες ή στατικές· αντίθετα, διαπραγματεύτηκαν, συγκρούστηκαν και εξελίχθηκαν, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες της τέχνης να δημιουργεί χώρο κατανόησης πολύπλοκων εννοιών που συνδέονται με κοινωνική δικαιοσύνη και ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Οι αντιλήψεις αποτύπωσαν μια μετάβαση από την άγνοια και την αβεβαιότητα στην κριτική επεξεργασία των δικαιωμάτων. Στην αρχή, η πλειοψηφία αγνοούσε την έννοια του δικαιώματος (Σ1: «Δεν ξέρω τι σημαίνει», Σ5: «Είναι όταν πρέπει να κάνεις κάτι»), φανερώνοντας την απουσία εξοικείωσης με τη σχετική γλώσσα. Μέσα από τις δράσεις, οι μαθητές/τριες άρχισαν να αναγνωρίζουν και να διαπραγματεύονται τα δικαιώματα με βιωματικό τρόπο.

Ως προς το δικαίωμα στην επιβίωση/βασική φροντίδα, αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη για φαγητό, στέγη και ρούχα: «Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν φαγητό, σπίτι και ρούχα» (Σ6). Σε κουκλοθεατρικό αυτοσχεδιασμό ομάδα κατέθεσε: «Η φιλανθρωπία δεν είναι λύση. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν σπίτι, φαγητό και ρούχα» (Σ1, Σ3, Σ7, Σ10). Στο ημερολόγιο σημειώθηκε: «Οι μαθητές, δημιουργώντας σκηνή καταπάτησης δικαιώματος, εστίασαν σε: έλλειψη σπιτιού, αστεγία, τροφή» (ΗΜ11-03-25), ασκώντας κριτική στη λογική της προσωρινής βοήθειας.

Σχετικά με το δικαίωμα στην υγεία, εκφράστηκαν ανησυχίες και κοινωνικές αντιλήψεις: «Αν έχει κάποιο παιδί μπαμπά γιατρό, δεν χρειάζεται να πηγαίνει στο νοσοκομείο» (Σ6), «Δεν έχουν όλα τα παιδιά μπαμπά γιατρό» (Σ2, Σ4). Επίσης, τονίστηκε η αναγκαιότητα δωρεάν πρόσβασης: «Να μην πληρώνει» (Σ12), «Όχι, να μην πληρώνει κανείς. Δεν έχουν όλοι λεφτά» (Σ2). Οι φράσεις δείχνουν κατανόηση της υγείας όχι μόνο ως ανάγκη, αλλά και ως κοινωνικό δικαίωμα που πρέπει να είναι καθολικό και ανεξάρτητο από την οικονομική θέση.

Ως προς το δικαίωμα προστασίας από την παιδική εργασία, οι μαθητές το συνέδεσαν με την ανάπαυση, το παιχνίδι και την εκπαίδευση. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς διατύπωσαν: «Τα παιδιά δεν πρέπει να δουλεύουν, μόνο στο σχολείο» (Σ5), ενώ αναφέρθηκε: «Κι εγώ δουλεύω στο σούπερ της θείας μου» (Σ9), αποτυπώνοντας προσωπικό βίωμα. Ακούστηκαν ακόμη: «Μπορεί όμως με τη δουλειά να πονάει το σώμα» (Σ4), «Οι δουλειές των παιδιών είναι να παίζουν» (Σ7), «Να πηγαίνουν σχολείο και να μαθαίνουν γράμματα» (Σ1). Σε κουκλοθεατρικό αυτοσχεδιασμό οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ιστορία με παιδί που εργαζόταν, μέχρι που μια δασκάλα το ενέταξε στο σχολείο, αναδεικνύοντας τη σημασία της φροντίδας, της εκπαίδευσης και της αλλαγής που φέρνει

η εμπιστοσύνη και η αλληλεγγύη.

Ως προς το δικαίωμα στη μη διάκριση και στην ισότιμη παρουσία στον δημόσιο χώρο, οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν βιώματα αποκλεισμού. Σε δραματοποίηση με θέμα ρατσιστική συμπεριφορά, αφηγήθηκαν προσωπικά περιστατικά: «Μας διώξανε από το μετρό που λέγαμε κάλαντα» (Σ10), «Μας διώξανε από στάση λεωφορείου» (Σ5), «Η αστυνομία μας είπε να φύγουμε από το πάρκο» (Σ2). Η σκηνή και οι αφηγήσεις ανέδειξαν την αναγνώριση της αθέατης διάκρισης και την ανάγκη για δικαιοσύνη και αποδοχή.

Συνολικά, οι μαθητές/τριες, μέσα από τις καλλιτεχνικές διαδικασίες, δεν αναπαρήγαγαν απλώς γνώσεις, αλλά διατύπωσαν βιωματικές και κριτικές θέσεις, αναγνωρίζοντας τον εαυτό τους ως φορέα δικαιωμάτων και κοινωνικής ευθύνης, με λόγο που εκκινεί από την εμπειρία και οδηγεί στη διεκδίκηση.

## 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη δυναμική του θεάτρου και του κουκλοθεάτρου ως παιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα με μαθητές/τριες από ευάλωτες ομάδες. Το θέατρο λειτούργησε ως εργαλείο έκφρασης και ενσώματης αναστοχαστικότητας (Vettraino et al., 2017), μέσα από την οποία οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν, διαπραγματεύτηκαν και διεκδίκησαν δικαιώματα. Η θεατρική πράξη δεν στόχευσε στην αναπαραγωγή βιωμάτων αποκλεισμού, αλλά στην επαναδιατύπωσή τους προς ένα φαντασιακό μέλλον (Gallagher, 2015), όπου οι ίδιοι/ες μπορούσαν να διαμορφώσουν τις συνθήκες διαβίωσης. Τα βιώματα μετασχηματίστηκαν σε δημιουργικό υλικό, με τους θεατρικούς ρόλους να προσφέρουν «προστασία» στη διαχείριση προσωπικών ζητημάτων (Hassi et al., 2015· O'Grady, 2019).

Τα ευρήματα συνδέονται με το «theatre of little changes» (Balfour, 2009), όπου η αλλαγή δεν επιδιώκεται ως θεαματική μεταμόρφωση, αλλά ως μικρή ρωγμή στο βίωμα του αποκλεισμού, ως ενίσχυση φωνής, συμμετοχής και φαντασίας. Οι μαθητές/τριες έγιναν ταυτόχρονα δημιουργοί και θεατές του εαυτού τους, εμπλεκόμενοι σε αυτό που περιγράφεται ως «metaxis» (Boal, 1995· Collier, 2010). Μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, εξέφρασαν βιωματικά ζητήματα στέγασης, παιδικής εργασίας, υγείας, εκπαίδευσης και διακρίσεων (Hassi et al., 2015), όχι ως απομνημόνευση άρθρων, αλλά ως καθημερινή εμπειρία. Οι καλλιτεχνικές πρακτικές συγκρότησαν έναν χώρο συν-δημιουργίας και όχι απλής μετάδοσης πληροφοριών (Thompson, 2009).

Σε αντίθεση με τις νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις που κυριαρχούν στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι οποίες ευνοούν τη μέτρηση αποτελεσμάτων και το κυνήγι της γνώσης (Lilliedahl, 2021· Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019), το παρόν θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα έδωσε χώρο στη συλλογική επεξεργασία του ανήκειν και της ορατότητας μέσα από ένα πλαίσιο πολιτισμικής αναγνώρισης (White, 2018). Όπως επισημαίνουν οι Rosa και Taddeo (2022), τα καλλιτεχνικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την πολιτισμική ενσυναίσθηση και να δημιουργήσουν όρους ισότιμης συνύπαρξης μέσα στην τάξη. Παράλληλα, ο κίνδυνος εργαλειακής χρήσης τους είναι υπαρκτός, όπως έχει προειδοποιήσει και ο Knowles (2010), ο οποίος επισημαίνει τους μηχανισμούς πολιτισμικού ιμπεριαλισμού που μπορεί να αναπαραχθούν ακόμη και σε διαπολιτισμικά θεατρικά πλαίσια. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί μηχανιστική εφαρμογή ασκήσεων, αλλά συνιστά καλλιτεχνική, αισθητική και πολιτική πράξη (Upton & Grossman, 2019). Η συμβολή της θεατρικής εμψύχωσης έγκειται στη δυνατότητά της να ενεργοποιήσει τους αισθητηριακούς και αντιληπτικούς μηχανισμούς των συμμετεχόντων και να τους μετατρέψει σε υποκείμενα που ασκούν κοινωνική και πολιτική δράση (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019).

Συνοψίζοντας, η θεατρική διαδικασία που εφαρμόστηκε στο εν λόγω πρόγραμμα δεν απέβλε-

πε στη ρεαλιστική αναπαράσταση μιας αδικίας, αλλά στην αλλαγή του σημείου θέασης των ίδιων των μαθητών/τριών. Μέσα από τις ενσώματες ιστορίες τους, δημιούργησαν έναν κοινό χώρο αφήγησης, αντίστασης και φαντασίας. Το εργαστήριο και εν γένει η τέχνη δεν δύναται να επιλύσει έμπρακτα τα κοινωνικά προβλήματα, αλλά λειτουργεί ως πλαίσιο ενδυνάμωσης και αναγνώρισης, φωτίζοντας με μικρές αλλαγές τη δυνατότητα για κοινωνικό μετασχηματισμό.

## Βιβλιογραφία

Γρόλλιος, Γ. (2021). Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Κριτική Εκπαίδευση*, 1, 34–71. http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.1.2241

Ζάχος, Δ. Θ. (2024). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Κ & Μ Σταμούλη.

Καραγιάννη, Γ. & Χάλαζα, Β. (2015). *Χαρτογράφηση βρεφών, νηπίων και ΑμεΑ ρομά σε οικισμούς και καταυλισμούς. Εκπαιδευτικές δράσεις για ανάπηρους μαθητές*. CopyCity Publish.

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 422–433). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Καλειδοσκόπιο.

Νόμος 2101/1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2015). Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά–Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας* (σσ. 81–90). CopyCity Publish.

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.

ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021. *Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Balfour, M. (2009). The politics of intention: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *14*(3), 347–359. https://doi.org/10.1080/13569780903072125

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal method of theatre and therapy*. 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

Collier, K. (2010). Re-imagining reflection: Creating a theatrical space for the imagination in productive reflection. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 145–154). Routledge.

Gallagher, K. (2015). Chasing change: Drama education, applied theatre and the ecology of social change. In H. Fitzsimmons-Fry, & A. Babayants (Eds.), *Theatre and Learning* (pp. 6–22). Cambridge University Press.

Hassi, M., Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekkari, J. & Wolde, K. (2015). Drama in child rights

education-Developing a pedagogical model. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, *14*(3), 291–307. https://doi.org/10.15405/ejsbs.172

Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 26*(1), 5–14. https://doi.org/10.1093/heapro/dar012

Knowles, R. (2010). *Theatre and interculturalism*. Bloomsbury Publishing.

Lauss, J., & Helm, C. (2024). The role of the arts in the classroom: Does integration of the arts promote social relationships in the classroom?. *Education Sciences*, *15*(1), 14. https://doi.org/10.3390/educsci15010014

Lecerf, M. (2025). *Understanding EU action on Roma inclusion* (PE 690.629). European Parliamentary Research Service.

Lilliedahl, J. (2021). Is there a transnational trend of "nudging" away from the arts? How the selection device works in the European–Swedish context. *Arts Education Policy Review*, *124*(1), 27–36. https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1903639

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The contribution of drama in education to the development of skills improving the interpersonal relations of multicultural classroom students. *Journal of Educational Issues*, *5*(2), 42–57. https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15025

O'Grady, A. G. (2019). Integrating human rights into teaching pedagogy: an embodied approach. In K. Freebody, S. Goodwin, & H. Proctor (Eds.), *Higher Education, Pedagogy and Social Justice: Politics and Practice* (pp. 189–205). Palgrave Macmillan.

O'Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, *21*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/14675980903491833

Papaioannou, T., & Kondoyianni, A. (2019). Promoting the acceptance of the 'other' through drama in education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *14*(2), 309–320.

Rosa, A., & Taddeo, G. (2022). The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts. *Media Education*, *13*(2), 173–181. https://doi.org/10.36253/me-13386

Spielhaus, R., Szakács, S., Ailincai, A., Hopson, V., & Pecak, M. (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks: Analytical Report*. Council of Europe.

Thompson, J. (2009). *Performance affects: Applied theatre and the end of effect*. Springer.

Upton, M., & Grossman, M. (2019). The Dury's Out: Participatory drama and applied theatre processes as ways of addressing radicalized thinking – a pilot study. *Applied Theatre Research*, *7*(1), 51–66. https://doi.org/10.1386/atr_00005_1

Vettraino, E., Linds, W., & Jindal-Snape, D. (2017). Embodied voices: using applied theatre for co-creation with marginalised youth. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *22*(1), 79–95. http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2017.1287348

White, J. C. (2018). See the dance: piloting an arts-based intervention in higher education. *Innovative Higher Education*, *43*(6), 431–445. https://doi.org/10.1007/s10755-018-9440-4

Zachos, D. T. (2017). Roma, curriculum, and textbooks: the case of Greece. *Creative Education*, *8*, 1656–1672. https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112

# Μικροπεριβάλλον Reggio Emilia σε τυπικό νηπιαγωγείο: Η συμβολή των ευέλικτων υλικών στο ελεύθερο παιχνίδι

**Ιουλία Κομπογιάννη,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, jkompogianni@gmail.com*
**Μαγδαληνή Βίτσου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mvitsou@uth.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη συμβολή των ευέλικτων υλικών στο ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων. Ως ευέλικτα υλικά ορίζονται τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους έτσι ώστε τα παιδιά να πειραματιστούν, ενισχύοντας σημαντικές πτυχές των ικανοτήτων τους (Gull et al., 2019). Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η επίδραση των ευέλικτων υλικών σε ένα μικροπεριβάλλον εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία Reggio Emilia. Οι επιμέρους στόχοι εστιάζουν στο πώς τα ευέλικτα υλικά μπορούν να επηρεάσουν το ελεύθερο παιχνίδι μέσα από παραμέτρους που αφορούν το είδος του παιχνιδιού που επέλεγαν τα νήπια, την επίδραση του περιβάλλοντος καθώς και τον τρόπο που η υλικότητα συμβάλει στον πειραματισμό και την διερεύνηση. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα- μελέτης περίπτωσης, στην οποία συμμετείχαν 18 παιδιά ενός δημόσιου νηπιαγωγείου, που κλήθηκαν να παίξουν ελεύθερα για έναν μήνα σε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κλείδες παρατήρησης, φωτογραφικό υλικό και κρατήθηκαν σημειώσεις σε αναστοχαστικό ημερολόγιο. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η θετική επίδραση των ευέλικτων υλικών στο ελεύθερο παιχνίδι, σε αντίθεση με τα τυπικά παιχνίδια-αντικείμενα. Τα ευέλικτα υλικά προήγαν διαφορετικά είδη παιχνιδιού, το μικροπεριβάλλον λειτουργούσε υποστηρικτικά προωθώντας τη μάθηση και την ανακάλυψη, ενώ η υλικότητα συνέβαλε στον πειραματισμό και τη διερεύνηση.

**Λέξεις- κλειδιά:** *Ευέλικτα υλικά, ελεύθερο παιχνίδι, Reggio Emilia.*

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παιχνίδι είναι ευρέως γνωστό ότι αποτελεί τη κύρια απασχόληση των μικρών παιδιών και συμβάλει σημαντικά στην σωματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ευημερία (Tong Lee et al., 2020). Είναι αυθόρμητο, αυτοκαθοδηγούμενο, κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και αποφασίζουν τα παιδιά την χρονική διάρκεια, τους συμμετέχοντες, τον χώρο και τα αντικείμενα του παιχνιδιού (Στεφανοπούλου, 2016). Πυροδοτεί χαρακτηριστικά όπως είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλήματος και άλλα χαρακτηριστικά που υποστηρίζεται ότι συνδέονται άμεσα με τη μάθηση (Παπανδρέου & Τόπη, 2021).

Τα παιδιά, συχνά χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους τα κοινά παιχνίδια του εμπορίου, γνωστά ως «παιχνίδια-αντικείμενα» όπου και έτσι ορίζονται όλα τα έτοιμα-βιομηχανικά παιχνίδια ή/και χειροποίητα αντικείμενα που έχουν κατασκευαστεί για παιχνίδι. Ωστόσο, λόγω των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της κατασκευής τους, καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό το παιχνίδι των παιδιών και η περιορισμένη ευελιξία τους μπορεί να τα απογοητεύσει και να τα κάνει να βαρεθούν συντομότερα (Καραδημητρίου, 2021).

Στη φιλοσοφία Reggio Emilia, τα παιχνίδια- αντικείμενα έχουν αντικατασταθεί από τα ευέλικτα υλικά (loose parts), όρος που επινοήθηκε από τον Simon Nicholson. Ο ίδιος ανακάλυψε, μέσω της παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών με υλικά ανοικτού τύπου, πως όταν το περιβάλλον ήταν γεμάτο με καλά επιλεγμένα υλικά, έδινε ευκαιρίες στα παιδιά να πειραματιστούν και να διατυπώσουν πρωτότυπες ιδέες και μπορεί να είναι οτιδήποτε διεγείρει την περιέργεια, την ανακάλυψη και εφεύρεση (Smith- Gilman, 2018). Ο Nicholson αναφέρθηκε στη θεωρία των ευέλικτων υλικών ως μια ευκαιρία για τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη χρήση υλικών που μπορούν να μετασχηματιστούν από το αυτοκαθοδηγούμενο παιχνίδι (Gull et al., 2019).

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός είναι να διερευνηθεί η επίδραση μικροπεριβάλλοντος Reggio Emilia με ευέλικτα υλικά σε τυπικό νηπιαγωγείο στο ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι πως επηρεάζεται το ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων με ευέλικτα υλικά σε μικροπεριβάλλον Reggio Emilia στο τυπικό νηπιαγωγείο. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα οργανώνονται ως εξής:

- Τι είδους παιχνιδιού επιλέγουν τα νήπια χρησιμοποιώντας τα ευέλικτα υλικά;
- Πως λειτουργεί το μικροπεριβάλλον Reggio Emilia ως τρίτος παιδαγωγός;
- Πως η υλικότητα διαμορφώνει το παιχνίδι των παιδιών;
- Καλλιεργείται η διερεύνηση και ο πειραματισμός στο ελεύθερο παιχνίδι μέσω των υλικών και αν ναι με ποιον τρόπο;

Σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, πρόκειται για ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα και συγκεκριμένα για μελέτη περίπτωσης.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή σε κλείδες παρατήρησης, το αναστοχαστικό ημερολόγιο και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε.

### 2.2. Τρόπος συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα υλοποιήθηκε από τις 26 Μαρτίου του 2024 έως τις 26 Απριλίου του ίδιου έτους στο 10ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς, στο ολοήμερο πρόγραμμα. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο

μέρη, το πρώτο αφορούσε την παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών πριν την παρέμβαση με τα ευέλικτα υλικά, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με τα ευέλικτα υλικά στο ειδικά διαμορφωμένο μικροπεριβάλλον εμπνευσμένο από την φιλοσοφία Reggio Emilia. Αρχικά, για το πρώτο μέρος της έρευνας, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση μιας εβδομάδας του ελεύθερου παιχνιδιού τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή του σχολείου που διαρκούσε 45΄.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας αποτελούσε την παρατήρηση και παρέμβαση με τα ευέλικτα υλικά στο μικροπεριβάλλον. Η ερευνήτρια, δημιούργησε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία *Reggio Emilia*, το οποίο λάμβανε χώρα είτε στον εσωτερικό κοινόχρηστο χώρο του σχολείου, είτε στην αυλή. Το μικροπεριβάλλον αυτό αποτελούσε έναν οργανωμένο χώρο με πληθώρα ευέλικτων υλικών, τα οποία είχε επιλέξει η ερευνήτρια και σχετίζονταν μεταξύ τους ανάλογα με την εκάστοτε θεματική. Στη διάρκεια της παρέμβασης αναπτύχθηκαν δύο θεματικές, η πρώτη σχετιζόταν με το φυσικό περιβάλλον και η δεύτερη με το διάστημα. Ωστόσο, οι θεματικές αυτές δεν αναφέρθηκαν στα παιδιά προκειμένου να μην κατευθύνουν το παιχνίδι τους. Η αναφορά στις θεματικές, αφορούσε κυρίως το οργανωτικό κομμάτι της ερευνήτριας προκειμένου να διευκολυνθεί στον τρόπο με τον οποίο θα συσχέτιζε και θα ταίριαζε τα υλικά. Η κάθε θεματική παρέμεινε για δύο εβδομάδες και στο διάστημα αυτό προστίθονταν νέα υλικά, αφαιρούνταν κάποια άλλα, ενώ υπήρχαν και υλικά που παρέμειναν καθόλη τη διάρκεια. Τα υλικά άλλαζαν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ο τρόπος που θα στηνόντουσαν τα ευέλικτα υλικά από την ερευνήτρια κάθε μέρα, διάφερε με την προηγούμενη με αποτέλεσμα να δίνονται νέα εναύσματα στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν τα υλικά με διαφορετικό τρόπο και να δίνονται ευκαιρίες ώστε να βλέπουν τα υλικά από διαφορετικές οπτικές και με νέες δυνατότητες. Επιπλέον, ο τρόπος που θα τοποθετούνταν τα υλικά αποτελούσε και μέρος της ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού. Επομένως, τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν ελεύθερα για 45΄ με τα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν όπως επιθυμούσαν αρκεί να βρίσκονταν στον χώρο όπου λάμβανε χώρα η παρέμβαση. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να παρατηρεί τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά τα ευέλικτα υλικά αλλά παράλληλα διευκόλυνε, επίλυε συγκρούσεις και ενθάρρυνε τα παιδιά. Η νηπιαγωγός του τμήματος δεν συμμετείχε σε όλη τη διαδικασία.

### 2.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης που αποτελούνταν από δεκαοκτώ (18) παιδιά, δέκα (10) κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια ηλικίας από τεσσάρων έως έξι ετών. Από αυτά τα έξι ήταν προνήπια (τρία αγόρια και τρία κορίτσια) και τα υπόλοιπα νήπια.

## 3. Αποτελέσματα έρευνας

### 3.1. Α΄ εμπειρικό μέρος: Τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση με τα ευέλικτα υλικά

Τα αποτελέσματα έχουν οργανωθεί και αναλυθεί σε θεματικά μοτίβα, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναφορικά με την πρώτη φάση, οργανώθηκαν ως εξής.

#### Α. Το είδος του παιχνιδιού που επέλεγαν τα νήπια

Τα νήπια στο ελεύθερο παιχνίδι τους, επέλεγαν συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού με τα ίδια πάντα παιχνίδια-αντικείμενα. Θα έπαιζαν στις «γωνιές» της τάξης, αντλώντας ερεθίσματα για το παιχνίδι τους και το είδος του παιχνιδιού από το εκάστοτε κέντρο ενδιαφέροντος. Θα ανέπτυσσαν κυρί-

ως συμβολικό παιχνίδι στην «γωνιά» της πλαστελίνης χρησιμοποιώντας παράλληλα και μερικά παιχνίδια-αντικείμενα από την «γωνιά» της κουζίνας. Το παιχνίδι με την πλαστελίνη ήταν το μόνο συμβολικό παιχνίδι που ανέπτυσσαν, καθώς δεν χρησιμοποιούσαν άλλα παιχνίδια-αντικείμενα ή υλικά, κυρίως λόγω περιορισμού από την νηπιαγωγό του τμήματος η οποία επέτρεπε στα παιδιά να παίζουν μόνο με συγκεκριμένα παιχνίδια και σε συγκεκριμένα κέντρα ενδιαφέροντος. Τα νήπια θα απασχολούνταν για μικρό χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται ενεργά και ουσιαστικά και η απασχόλησή τους μπορεί να διαρκούσε μερικά λεπτά και στη συνέχεια να επέλεγαν κάποια άλλη γωνιά. Αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή, τα νήπια έδιναν την αίσθηση ότι δεν ήταν αφοσιωμένα και απορροφημένα στο παιχνίδι τους αλλά ανά μερικά λεπτά θα άλλαζαν είδος παιχνιδιού και θα «μεταπηδούσαν» από το ένα παιχνίδι στο άλλο. Κυρίως έτρεχαν, «πάλευαν» και περπατούσαν στον προαύλιο χώρο.

### Β. Η επίδραση του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού

Το περιβάλλον, τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό, υστερούσε ως προς την ποιότητα των ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα να επηρεάζει και το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Δίνονταν εναύσματα για συγκεκριμένες μόνο επιλογές παιχνιδιού, ήταν έντονα καθοδηγητικό, χωρίς ευελιξία και περιθώρια για την επιλογή του παιχνιδιού.

Οι γωνιές ήταν καθοδηγούμενες και ο χώρος δεν απέδιδε αισθητική ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Η ενεργητική μάθηση δεν καλλιεργούνταν μέσω του περιβάλλοντος εφόσον αυτό υστερούσε σε πολυαισθητηριακές εμπειρίες. Επιπλέον, ο χώρος δεν έδινε άλλα εναύσματα για ομαδικότητα και συνεργασία, εφόσον δεν υπήρχαν οργανωμένες «γωνιές» που να προωθούν την συλλογικότητα ή την απομόνωση των παιδιών σε ομάδες. Η αυλή του σχολείου είχε κυρίως τσιμέντο, λίγα παιχνίδια και απουσία φυσικών υλικών με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην αξιοποιούν πλήρως τον χώρο.

### Γ. Η υλικότητα, ο πειραματισμός και τη διερεύνηση

Ο πειραματισμός και η διερεύνηση ήταν περιορισμένοι στο παιχνίδι των παιδιών καθώς τα αντικείμενα που βρίσκονταν στην τάξη επηρέαζαν αρνητικά το παιχνίδι, κάνοντάς το καθοδηγητικό και συγκεκριμένο. Χρησιμοποιούσαν κυρίως παιχνίδια μαζικής κουλτούρας τα οποία θα είχαν καθοδηγητικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να τα αξιοποιούν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο.

## 3.2. Β΄εμπειρικό μέρος: Τα αποτελέσματα μέσω της παρέμβασης με τα ευέλικτα υλικά στο μικροπεριβάλλον

### Α. Το είδος του παιχνιδιού που επέλεγαν τα νήπια

Κατά τη διάρκεια της έρευνας με τα ευέλικτα υλικά, αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες παιχνιδιού: συμβολικό παιχνίδι, κατασκευαστικό παιχνίδι, παιχνίδια ταξινόμησης, παιχνίδι εξερεύνησης και παιχνίδια ρόλων.

Ξεκινώντας με το συμβολικό παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα ευέλικτα υλικά αποδίδοντας σε αυτά ένα συμβολικό νόημα (βλ. εικόνα 1). Θα συμφωνούσαν μεταξύ τους για τη συμβολική χρήση που θα επέδιδαν σε κάθε αντικείμενο ή θα μετέτρεπαν τα ευέλικτα υλικά σε κάποιο συμβολικό αντικείμενο κατευθείαν και χωρίς πρώτα να το επεξεργαστούν ή να σκεφτούν πως θα το αξιοποιήσουν. Επιπλέον, παρόλο που χρησιμοποιούσαν τα ίδια ευέλικτα υλικά, το κάθε νήπιο θα απέδιδε σε αυτά διαφορετική χρήση και νόημα, καθώς και θα επικεντρωνόντουσαν κυρίως στη διαδικασία, παρά στο τελικό αποτέλεσμα.



**Εικόνα 1.** Το ζαχαροπλαστείο με τα διάφορα γλυκά

Συνεχίζοντας με το κατασκευαστικό παιχνίδι, τα νήπια χρησιμοποιούσαν τα αντικείμενα προκειμένου να δημιουργήσουν κάτι νέο. Εμπνέονταν από τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα τα υλικά στον χώρο και δημιουργούσαν (βλ. εικόνα 2). Δοκίμαζαν ποια υλικά ταιριάζουν καλύτερα μεταξύ τους και το κάθε παιδί συζητούσε τις ιδέες του για την καταλληλόλητα των υλικών (βλ. εικόνα 3). Τέλος, τα ευέλικτα υλικά έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά ώστε να αναπαραστήσουν αντικείμενα οικεία από το περιβάλλον τους και μέσω της εμπειρίας τους να τα αξιοποιήσουν με διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να τα αναπαραστήσουν μέσω του κατασκευαστικού παιχνιδιού.



**Εικόνα 2.** Κατασκευή πφαιστείου



**Εικόνα 3.** Δημιουργία μέσω του συγκερασμού υλικών

Στο μικροπεριβάλλον, η πληθώρα των διαφορετικών ευέλικτων υλικών παρείχε στα παιδιά εναύσματα για κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις, αναπτύσσοντας έτσι το παιχνίδι ταξινόμησης. Τα νήπια ταξινομούσαν τα υλικά με βάση το είδος τους, (βλ. εικόνα 4), το χρώμα τους ή/και συνδυάζοντας και τα δύο.



**Εικόνα 4.** Ταξινομήσεις υλικών

Το παιχνίδι εξερεύνησης αναπτύχθηκε εξίσου στο μικροπεριβάλλον. Τα νήπια αξιοποιώντας τα υλικά, πειραματίζονταν και ανακάλυπταν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο σωλήνας αλουμινίου μέσω του οποίου τα παιδιά ανακάλυπταν νέους τρόπους για να γλιστράνε οι μπίλιες σε άλλα δοχεία (βλ. εικόνα 5), καθώς και έφτιαξαν έναν δικό τους αυτοσχέδιο σωλήνα με την ίδια χρήση (βλ. εικόνα 6).




**Εικόνα 5.** Πειραματισμός με τον σωλήνα



**Εικόνα 6.** Αυτοσχέδιος σωλήνας

Το παιχνίδι με τα ευέλικτα υλικά παρείχε στα παιδιά και εναύσματα για παιχνίδια ρόλων και δραματικό παιχνίδι. Κάποια από τα παιδιά, επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τα πανιά, τα φυτά και τα λουλούδια για να μεταμφιεστούν και να αναλάβουν ρόλους (βλ. εικόνα 7).

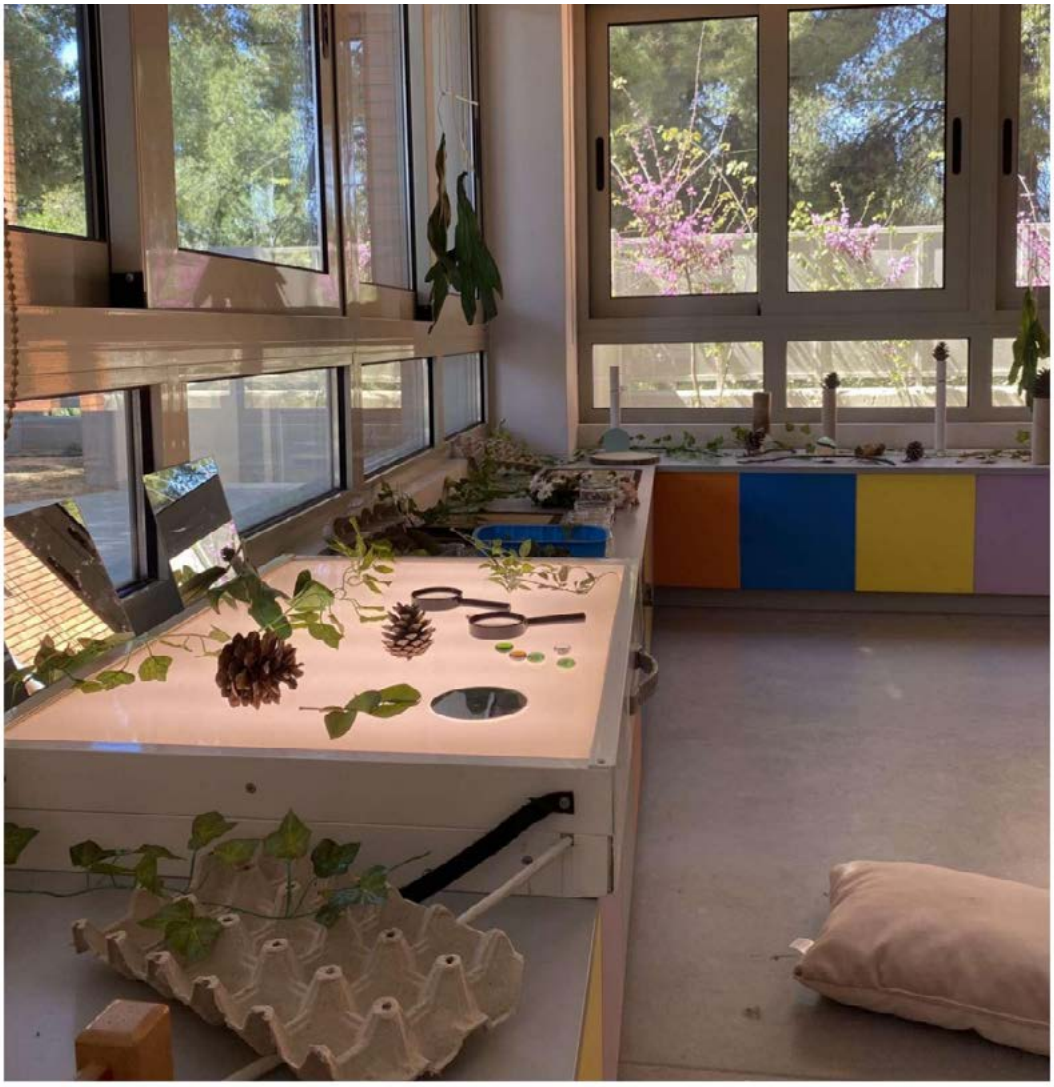


**Εικόνα 7.** Τα παιδιά μεταμφιέζονται

## Β. Το περιβάλλον ως «τρίτος παιδαγωγός»

### Β.1. Η επίδραση του χώρου μέσω του μικροπεριβάλλοντος

Στο μικροπεριβάλλον της έρευνας η αισθητική και η διαφάνεια διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος εφόσον έδωσαν κίνητρο και εναύσματα στα παιδιά ώστε να προσελκύσουν και να περιεργαστούν τα αντικείμενα (βλ. εικόνα 8). Η ενεργητική μάθηση, αναδείχθηκε εξίσου μέσω του μικροπεριβάλλοντος, εφόσον τα παιδιά μπήκαν στην διαδικασία της μάθησης μέσω του χειρισμού και του πειραματισμού των διαφορετικών υλικών και των αντικειμένων. Η ευελιξία, ως αρχή της φιλοσοφίας, παρατηρήθηκε σημαντικά καθόλη την διάρκεια της έρευνας και θεωρείται από τα κομβικά χαρακτηριστικά που την διέπουν εφόσον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνεχώς τα αντικείμενα και τον χώρο στο παιχνίδι τους με τρόπο που δεν υποδεικνυόταν ή καθοριζόταν ούτε από το πρόγραμμα σπουδών αλλά ούτε και από την νηπιαγωγό ή την ερευνήτρια. Μια ακόμα διάσταση που θεωρήθηκε σημαντική στην έρευνα, ήταν η υπαίθρια αναπαράσταση, ώστε να «καλύψει» την περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον. Τέλος, η κοινωνική διάσταση έπαιξε εξίσου σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος και την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών. Το περιβάλλον λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός», τονίζοντας την σημασία του ανήκειν στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.



**Εικόνα 8.** Διαφάνεια μέσω της αλληλεπίδρασης του εξωτερικού χώρου και τους καθρέφτες

### Β.2. Η επίδραση του περιβάλλοντος στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών

Στην παρούσα έρευνα, όπως φάνηκε μέσω της παρατήρησης, ο χώρος και ο τρόπος οργάνωσής του έδωσε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, ο τρόπος που είχα δομήσει τον χώρο σε μία από τις παρεμβάσεις, δημιουργώντας έναν «κρυφό» χώρο κάτω από ένα ασημί πανί που είχε τοποθετηθεί κατηφορικά, όπως απεικονίζεται στην εικόνα 9. Ο χώρος αυτός προκάλεσε τα παιδιά για παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση κάνοντάς τα να θέλουν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν για την καλύτερη αξιοποίηση του χώρου αυτού. Τα παιδιά είχαν μαζευτεί κάτω από το πανί και έπαιζαν όλα μαζί με άψογη συνεργασία.



**Εικόνα 9.** Η οργάνωση του χώρου παρέχοντας ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση

## Γ. Υλικότητα, πειραματισμός και διερεύνηση

Η υλικότητα, ο πειραματισμός και η διερεύνηση επηρεάστηκαν σημαντικά από τη χρήση των ευέλικτων υλικών καθώς δόθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά για ενεργή και ουσιαστική εμπλοκή με αυτά, χωρίς την καθοδήγηση του ενήλικα. Αυτό φάνηκε τόσο από τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν τα νήπια τα ευέλικτα υλικά όσο και από τον τρόπο που η υλικότητα επηρέαζε το παιχνίδι τους. Τις πρώτες φορές που τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με ένα νέο υλικό και κυρίως μεγάλο σε μέγεθος, έδειχναν προβληματισμένα και ήταν διστακτικά. Ξεκίνησαν να ακουμπάνε τα υλικά και σταδιακά ενεπλάκησαν στο παιχνίδι, το οποίο με την ώρα γινόταν ολοένα και πιο έντονο. Ξεκινούσαν συνήθως με μια ιδέα και στη διάρκεια της παρέμβασης θα την εμπλούτιζαν και θα την εξέλισσαν με το να προσθέτουν και να αφαιρούν υλικά, με το να τα δοκιμάζον και να συναλλάσουν ιδέες και απόψεις μεταξύ τους, δίνοντας την αίσθηση της ουσιαστικής εμπλοκής στο παιχνίδι τους (βλ. εικόνα 10).



**Εικόνα 10.** Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών με τα υλικά στην φωτοτράπεζα

Ακόμα, δημιουργούσαν διαφορετικά «έργα» χρησιμοποιώντας όμως τα ίδια υλικά. Για παράδειγμα, τα παιδιά αξιοποίησαν τον σωλήνα αλλά το καθένα του απέδωσε διαφορετικούς τρόπους χρήσης και εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις επιβεβαιώνοντας έτσι την επίδραση των ευέλικτων υλικών στην εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς και τις μοναδικές ιδέες του κάθε παιδιού.

## 4. Συγκρίνοντας το παιχνίδι των νηπίων κατά το Α΄ και Β΄ εμπειρικό μέρος της έρευνας

Συγκρίνοντας το παιχνίδι των νηπίων πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τα ευέλικτα υλικά, οι αλλαγές ήταν αξιοσημείωτες. Αρχικά, πριν την παρέμβαση τα νήπια χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένα παιχνίδια και τύπους παιχνιδιού σε ένα καθοδηγούμενο και πιο κλειστό περιβάλλον, ενώ μετά την παρέμβαση υπήρχε ποικιλία τόσο ως προς το είδος των υλικών και των αντικειμένων όσο και ως προς τον τύπο παιχνιδιών που επέλεγαν σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο χώρο. Η αρχική τάξη των νηπίων ήταν έντονα καθοδηγητική και δεν άφηνε περιθώρια ευελιξίας, σε αντίθεση με το μικροπεριβάλλον που αποτελούσε έναν χώρο ευέλικτο τον οποίο αναδιαμόρ-

φωναν τα παιδιά έχοντας την δυνατότητα να μετακινήσουν τα αντικείμενα και να τα αξιοποιήσουν όπως επιθυμούσαν. Ως προς την συνεργασία και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, φάνηκε ότι πριν την παρέμβαση ο χώρος της τάξης δεν προωθούσε αυτές τις αρχές με αποτέλεσμα τα παιδιά να παίζουν κυρίως παράλληλα στα τραπεζάκια και χωρίς να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Αντιθέτως, στο μικροπεριβάλλον της έρευνας έπαιζαν κυρίως ομαδικά, συνεργάζονταν και αλληλοεπιδρούσαν ενεργά μεταξύ τους χάρη στην διαμόρφωση του χώρου που φάνηκε να τους εμπνέει ώστε να επικοινωνούν και να παίζουν μαζί. Τέλος, αναφορικά με τον πειραματισμό και την διερεύνηση υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας και στα ευέλικτα υλικά. Πριν την υλοποίηση της παρέμβασης τα παιδιά έπαιζαν στην τάξη τους με παιχνίδια- αντικείμενα τα οποία καθώς είχαν συγκεκριμένο σκοπό και χρήση δεν έδιναν εναύσματα για πειραματισμό και διερεύνηση. Τα νήπια είχαν μάθει να τα χρησιμοποιούν πάντα με τον ίδιο τρόπο στο παιχνίδι τους και να αναπτύσσουν με αυτά συγκεκριμένα σενάρια και παιχνίδια. Από την άλλη πλευρά, όταν τα νήπια χρησιμοποιούσαν τα ευέλικτα υλικά πειραματίζονταν με αυτά συνεχώς και διερευνούσαν νέους τρόπους χρήσης αξιοποιώντας τα σε καθημερινή βάση με διαφορετικούς τρόπους.

## 5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσα από την έρευνα, αναδείχθηκε η σημασία των ευέλικτων υλικών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, ως αντικείμενα ικανά να προάγουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλήματος και την συγκέντρωση, όπως τονίζεται και στη βιβλιογραφία (Swadley, 2021). Αναλυτικότερα, αποδείχθηκε ότι τα ευέλικτα υλικά μπορούν να επηρεάσουν θετικά το ελεύθερο παιχνίδι μέσα από σημαντικές παραμέτρους και να καθορίσουν το είδος του παιχνιδιού που θα επιλέξουν τα παιδιά, καθώς και τόσο ο χώρος όσο και τα ίδια τα υλικά έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν το ελεύθερο παιχνίδι και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, όπως επιβεβαιώνεται και σε αντίστοιχη έρευνα (Flannigan & Dietze, 2017). Το είδος του παιχνιδιού που επέλεγαν τα παιδιά δεν ήταν μονοδιάστατο ή απόλυτο αλλά αποτελούσε συνδυασμούς από συμβολικό παιχνίδι, κατασκευαστικό, παιχνίδια με ταξινομήσεις, παιχνίδι εξερεύνησης και παιχνίδια ρόλων ή εναλλαγή των παραπάνω κατηγοριών ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών και την εκάστοτε χρήση των υλικών, γεγονός που φαίνεται να συμβαδίζει και με ευρήματα άλλων ερευνών (Flannigan & Dietze, 2017 · Swadley, 2021).

Επιπλέον, φάνηκε ότι ο χώρος που λάμβανε χώρα το μικροπεριβάλλον λειτουργούσε ως «τρίτος παιδαγωγός» για τα παιδιά εφόσον τους παρείχε πληθώρα εναυσμάτων προκειμένου να αντλήσουν ερεθίσματα για το παιχνίδι τους, να αναρωτηθούν και να ανακαλύψουν χωρίς την παρέμβαση ενήλικα. Το περιβάλλον από μόνο του «μιλούσε» στα παιδιά και τα καλούσε να ασχοληθούν με αφοσίωση και ενδιαφέρον αλληλοεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ίδια τα υλικά. Ένας χώρος με αισθητική και ευελιξία παρείχε στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά το ελεύθερο παιχνίδι τους (Robson, 2017). Τέλος, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα αποδείχθηκε εξίσου η συνεισφορά των ευέλικτων υλικών στο εξερευνητικό παιχνίδι των παιδιών, η οποία τονίζεται και σε άλλη έρευνα της βιβλιογραφίας με ευέλικτα υλικά (Smith-Gilman, 2018). Τα νήπια, χρησιμοποιώντας την ποικιλία των υλικών έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για περεταίρω πειραματισμό και διερεύνηση, κυρίως όταν εμπλέκονταν με υλικά που έβλεπαν για πρώτη φορά. Θα παρατηρούσαν τα εκάστοτε υλικά διερευνητικά και θα δοκίμαζαν τις πιθανές χρήσεις και λειτουργίες τους, αναπτύσσοντας έτσι το αίσθημα της ανακάλυψης και της διερεύνησης.

## Βιβλιογραφία

Καραδημητρίου, Κ., Λαντζουράκη, Μ., & Ζάραγκας, Χ. (2021). *Παιχνίδια αντικείμενα: Παιδαγωγικές διαστάσεις και εφαρμογές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.* Gutenberg.

Παπανδρέου, Μ., & Φουστέρη, Α. (2020). «Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο»: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 17*, 34–49. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/26158/21815

Στεφανοπούλου, Χ. (2016, Μάιος 6). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας [Πρακτικά συνεδρίου]. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Αθήνα. https://doi.org/10.12681/edusc.353

Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies, 42*(4), 53–60.

Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: A scoping review. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(3), 37–52.

Robson, K. (2017). Review of the literature on the Reggio Emilia approach to education with a focus on the principle of the environment as the third teacher. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development, 4*, 35–44.

Smith-Gilman, S. (2018). The arts, loose parts and conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 16*(1), 90–103.

Swadley, G. (2021). Any which way... Loose parts play in the library. *Children and Libraries, 19*(1), 21–23. https://doi.org/10.5860/cal.19.1.21

Tong Lee, R., Jerrine Lane, S., Yan Tang, A., Leung, C., Hang Kwok, S., Tak Louie, L., Browne, G., & Chi Chan, S. (2020). Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(15), 5382. https://doi.org/10.3390/ijerph17155382

Yufiarti, E., Fidesrinur, R., Rosalinda, I., & Garzia, M. (2022). Reggio Emilia's philosophy approach: Environment as a third teacher in child potential development in ECCE institutions. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9*(6), 297–308.

# Αισχύλου Ικέτιδες κι Ευμενίδες: Η διδασκαλία τους σε έναν κόσμο βίας, κυριαρχίας κι ανισότητας, ως παράγοντα εμφύσησης των δημοκρατικών ιδεωδών

**Ευάγγελος Κούργιας,**
*Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, hippolytos@windowslive.com*

## Περίληψη

Το σχολείο, πυλώνας της τυπικής εκπαίδευσης, συνιστά θεσμό κοινωνικό, με αποστολή τη διασφάλιση του κοινού αγαθού της εκπαίδευσης, ως αναφαίρετου δικαιώματός των μελών κάθε δημοκρατικής κοινωνίας. Στην τρίτη δεκαετία του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει φλέγοντα ζητήματα, όπως η έκρηξη της βίας, της αδικίας, της ανισότητας, της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης, σ' έναν κόσμο «πολιτισμένα» φαύλο και κατ' επίφαση δημοκρατικό, που παραβιάζει κατάφωρα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως μοχλός διαμόρφωσης συνθηκών κοινωνικής ειρήνης, μέσα από τη διδασκαλία έργων οικουμενικής αξίας, όπως οι *Ικέτιδες* και οι *Ευμενίδες* του Αισχύλου, που θίγουν ζητήματα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και ισονομίας, με τα οποία τα παιδιά επιβάλλεται να έρχονται από νωρίς σε επαφή, προκειμένου να αναπτύσσουν ανάλογες ευαισθησίες, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας, που επιτελεί η τέχνη στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, ως φορέας διαμόρφωσης δημοκρατικών ιδεωδών, ενώ στόχος η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των προαναφερθέντων κειμένων, μέσα από τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων και μεθόδων, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας σχολικής μικρό-κοινωνίας, που θα παραγάγει δημοκρατικές υποκειμενικότητες και ταυτότητες, οι οποίες μελλοντικά θα διοχετευτούν στην κοινωνία των ενηλίκων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η εκπόνηση σχεδίου διδασκαλίας των συγκεκριμένων κειμένων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Τυπική εκπαίδευση, Κοινωνιολογική σκέψη, Δημοκρατία, Σχέδιο Διδασκαλίας, Αισχύλου *Ικέτιδες* κι *Ευμενίδες*.

## 1. Αθηναϊκή Δημοκρατία και αρχαίο δράμα

Το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, μέσα στον οποίο δημιουργείται κι ανθίζει το τραγικό θέατρο είναι η πόλη της Αθήνας, στη σημαντικότερη περίοδο της αρχαίας ιστορίας της: στην εποχή που η πόλη κρατά ηγετικό ρόλο επί των ελληνικών πόλεων στη νίκη επί των Περσών, που ακτινοβολεί μεγαλείο υπό την πολιτική καθοδήγηση του Περικλή και που υφίσταται τον όλεθρο της ήττας κατά τον Πελοποννησιακό Πόλεμο. Τον 5ο αιώνα π.Χ. η Αθήνα συνιστά οικονομική υπερδύναμη, συσσωρεύοντας μεγάλο πλούτο από τις συνεισφορές των συμμάχων, για την ανάπτυξη της αμυντικής της πολιτικής, τη λαμπρή δημόσια ανοικοδόμησή της και τη διοργάνωση καλλιτεχνικών τελετών θρησκευτικού χαρακτήρα (Baldry, 1992: 29-32).

Στην Αθήνα, προς τιμή του Διόνυσου, γίνονται συνολικά τέσσερις εορτές (τα κατ' αγρούς Διονύσια, τα Ανθεστήρια, τα Λήναια και τα εν άστει Διονύσια), με τις δύο τελευταίες να είναι στενά συνδεδεμένες με το δράμα, του οποίου οι παραστάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι. Μάλιστα, η συμμετοχή στις εορτές μεγάλου μέρους των ελεύθερων πολιτών, ίσως αποτελεί για τους ίδιους το κορυφαίο βίωμα ολόκληρης της χρονιάς (Blume, 1986: 29-33). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κάθε παράσταση συνιστά πράξη πολιτική, αναδεικνύοντας την ευκαιρία του «συναθροίζεσθαι και συσκέπτεσθαι» επί της ευημερίας της πόλης-κράτους, με τη βαθμιαία μετατροπή των πολιτών σε πόλη, δηλαδή, κοινότητα, καθώς το θέατρο, ως φορέας παιδείας, ενισχύει τον δημοκρατικό τρόπο ζωής, ωθώντας τη νοοτροπία του κοινού προς την ανάλογη κατεύθυνση (Wiles, 2009: 97-107). Χαρακτηριστικά, στο περίφημο έργο Θουκυδίδη *Περικλέους Επιτάφιος* αποτυπώνεται το ιδανικό της Αθηναϊκής Δημοκρατίας σαν καταστατικός χάρτης του καλύτερου πολιτεύματος, που εφαρμόζει μία κοινότητα, που ξεπερνάει όλες τις άλλες στην καλλιέργεια των τεχνών (II. 40, 41).

## 2. Αισχύλου *Ικέτιδες* κι *Ευμενίδες*: ταυτότητα των δύο έργων

Ο Αισχύλος (525 π.Χ. - 456 π.Χ.) είναι ο αρχαιότερος των τριών μεγάλων τραγικών ποιητών της Αθήνας, στον οποίο οι πηγές αποδίδουν συνολικά ενενήντα δράματα, εκ των οποίων σώζονται ακέραια μόλις επτά: *Πέρσαι*, *Προμηθεύς Δεσμώτης*, *Επτά επί Θήβας*, *Ικέτιδες* και η τριλογία *Ορέστεια*, που αποτελείται από τα δράματα *Αγαμέμνων*, *Χοηφόροι*, *Ευμενίδες* (Lesky, 2001: 353).

Ειδικότερα, οι *Ικέτιδες*, έργο της πρώτης δημιουργικής περιόδου του ποιητή, πιθανότατα διδάχτηκε το 463 π.Χ., ως το πρώτο στη σειρά έργο από την τετραλογία των *Δαναΐδων* (*Ικέτιδες*, *Αιγύπτιοι*, *Δαναΐδες*, *Αμυμώνη*).

Στους 1.073 στίχους του, παρουσιάζεται η τραγική ιστορία του Δαναού και των πενήντα θυγατέρων του, οι οποίες, υπό το κράτος του φόβου ότι ο θείος τους βασιλιάς Αίγυπτος θα τις παντρέψει, διά της βίας, με τους γιους του, και προκειμένου να αποφύγουν τον αιμομικτικό γάμο, καταφεύγουν στο συγγενικό Άργος, ζητώντας άσυλο από τον βασιλιά Πελασγό. Κι ενώ ο Πελασγός εμφανίζεται αρχικά διστακτικός απέναντι στην ξαφνική αυτή εισβολή, σύντομα οι αντιστάσεις του κάμπτονται μπροστά στην αποκάλυψη της κοινής καταγωγής και στην απειλή μιάσματος της χώρας του από τη μαζική αυτοκτονία των γυναικών. Πείθεται, ωστόσο, να προσφέρει άσυλο, υπό την προϋπόθεση ο Δαναός να εναποθέσει κλαδιά ικεσίας στους βωμούς της πόλης και να πείσει τη συνέλευση των Αργείων για το δίκαιο αίτημά τους. Κι, όντως, το δικαίωμα ασύλου των ικετιδών θριαμβεύει, μέσω λαϊκού ψηφίσματος, ωστόσο, φτάνουν ειδήσεις για την άφιξη ενός πλοίου προς αναζήτηση των Δαναΐδων, την παράδοση των οποίων αξιώνει ο απεσταλμένος από τον Αίγυπτο Κήρυκας, ο οποίος διατάζει τις γυναίκες να επιβιβαστούν στο πλοίο, πράγμα που αποφεύγεται με την επιστροφή του Πελασγού, που, μέσω διαπραγματεύσεων, απωθεί τον Κήρυκα στο όνομα της ελευθερίας και της δημοκρατίας, με το έργο να ολοκληρώνεται με σύνθετο εναλ-

λασσόμενο ύμνο του βασικού και του υποστηρικτικού Χορού των θεραπαινών, που σχηματίζουν πομπή για την είσοδο στην πόλη (Walton, 2009: 84-85).

Το 558 π.Χ. ο Αισχύλος κερδίζει το πρώτο βραβείο στα Μεγάλα Διονύσια με τη μοναδική τριλογία που έχει διασωθεί ως τις μέρες μας, την *Ορέστεια*, που αποτελείται από τις τραγωδίες *Αγαμέμνων*, *Χοηφόροι*, *Ευμενίδες*, και το σατυρικό δράμα *Πρωτεύς*.

Ο *Αγαμέμνων*, το εκτενέστερο από τα τρία δράματα της *Ορέστειας*, στους 1.673 στίχους του πραγματεύεται τη θριαμβευτική επιστροφή του βασιλιά των Μυκηνών Αγαμέμνονα στο Άργος και τη δολοφονία του από το χέρι της Κλυταιμνήστρας, η οποία παίρνει εκδίκηση για τον θάνατο της κόρης της Ιφιγένειας. Το δεύτερο μέρος της τριλογίας, οι *Χοηφόροι*, με έκταση 1.076 στίχους, παρουσιάζει την κρυφή επιστροφή του εξόριστου στη Φωκίδα Ορέστη, την αναγνώρισή του από την αδελφή του Ηλέκτρα και τη δολοφονία της μητέρας τους και του σφετεριστή του βασιλικού θρόνου Αίγισθου. Η τραγωδία κλείνει με τον Ορέστη να καταδιώκεται από την αόρατη παρουσία των Ερινυών, οι οποίες αφυπνίζονται από το μητρικό αίμα.

Η Ορέστεια ολοκληρώνεται με τις *Ευμενίδες*, το μικρότερο σε έκταση δράμα της τριλογίας, 1.047 στίχων, παρουσιάζοντας τη διαδρομή που ακολουθεί ο Ορέστης μετά τη μητροκτονία. Αρχικά, προσπέφτει ικέτης στο ιερό του Απόλλωνα στους Δελφούς, όπου ο θεός υπόσχεται να τον βοηθήσει, στέλνοντάς τον στην Αθήνα, όπου θα δικαστεί κανονικά. Έτσι, η σκηνική δράση μεταφέρεται στο κλειστό άστυ, με τον Ορέστη να ζητά καταφύγιο στο ξόανο της Αθηνάς και τις Ερινύες να τον καταδιώκουν, κατόπιν απαίτησης του φαντάσματος της Κλυταιμνήστρας. Εκεί, η θεά ανακρίνει τον Χορό και τον Ορέστη, για να αποφασίσει τη θέσπιση δικαστηρίου, με τη βοήθεια επίλεκτων Αθηναίων πολιτών, ως ενόρκων. Ο Απόλλων, ως συνήγορος του ικέτη κι εκπρόσωπος των βουλών του Δία, έρχεται σε αντιδικία με τις Ερινύες, ενώ η Αθηνά δηλώνει ότι σε δικαστήρια για υποθέσεις φόνου θα προεδρεύει η ίδια, εγκαθιδρύοντας τον θεσμό του Αρείου Πάγου, με τη δική της ψήφο να μετράει υπέρ του κατηγορούμενου, σε περιπτώσεις ισοψηφίας των ενόρκων, όπως συμβαίνει και με την αθώωση του Ορέστη. Το έργο ολοκληρώνεται με την προσπάθεια της Αθηνάς να κατασιγάσει τον θυμό των Ερινυών, οι οποίες από εφιαλτικούς καταδιώκτες μετατρέπονται σε Ευμενίδες, δηλαδή σεμνές θεές, καλοκάγαθα πνεύματα συγχώρεσης κι ευμένειας, που θα απολαμβάνουν θυσίες από τον αθηναϊκό λαό και θα κατοικούν στο ιερό τους κάτω από τον Άρειο Πάγο, ως προστάτιδες της Αθήνας (ό.π.: 103-104).

## 3. Η τέχνη στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα, που έχει σκοπό την άσκηση επίδρασης, με συγκεκριμένο κι οργανωμένος τρόπο, στη διαμόρφωση της σκέψης, του χαρακτήρα και της σωματικής αγωγής του ατόμου, μέσα από την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών. Κάθε γενιά έχει ως καθήκον της να καλλιεργήσει και να μεταδώσει τα αγαθά της εκπαίδευσης στις επόμενες γενιές, συγκροτώντας εκπαιδευτικούς θεσμούς, που ακολουθούν συγκεκριμένη μεθοδολογία, χρησιμοποιούν συγκεκριμένη υλικοτεχνική υποδομή και αναλαμβάνουν συντονισμένες και σε λογική συνάφεια με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα δράσεις.

Η εκπαίδευση, διακρίνεται σε τυπική, που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε μη τυπική, που ναι μεν παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωστόσο, λειτουργεί εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, και σε άτυπη, που περιλαμβάνει τις μαθησιακές δραστηριότητες, που διενεργούνται εκτός του οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και σε επίπεδο αυτομόρφωσης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020: 14-15).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί του αυστηρά θεσμοθετημένου, χρονολογικά διαβαθμισμένου και ιεραρχικά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος της τυπικής εκπαίδευσης διέπονται, όπως και κάθε οργανωσιακό περιβάλλον, από συγκεκριμένη κουλτούρα, που συνδέεται άμεσα με την έννοια του πολιτισμού, τις συνήθειες και τις παραδόσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος. Ο όρος «κουλτούρα», που ταυτίζεται με την έννοια του «κλίματος», στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνίσταται στις βασικές παραδοχές, τις νόρμες, τις αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα, που μοιράζονται τα μέλη του σχολείου, και που αναπτύσσονται μέσα από ενέργειες και πρακτικές, που σχετίζονται με ζητήματα προσωπικής και, κατ' επέκταση, συλλογικής ανάπτυξης. Μάλιστα, σύμφωνα με τις Marsick και Watkins, από τις βασικότερες διαστάσεις που ορίζουν τους οργανισμούς μάθησης είναι η καλλιέργεια της ανάγκης για συνεχή ατομική και συλλογική μάθηση, κριτική σκέψη και συνεργασία, ανταλλαγή και διαμοιρασμό της γνώσης, σε συνάρτηση με το συλλογικό όραμα και το περιβάλλον (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018: 4-14). Η σχολική κουλτούρα αντανακλάται σε σύμβολα και διεργασίες, που στέλνουν μηνύματα σε όλα τα μέλη, μέσα από διδακτικές μεθόδους και στόχους, που θέτει ο σχολικός οργανισμός για τους μαθητές του (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 224-226).

Ειδικότερα, η τέχνη αναδεικνύεται σε σημαντικότατο παράγοντα μάθησης κι εκπαίδευσης, συντελώντας στην επαναξιολόγηση, στον επαναπροσδιορισμό και στον μετασχηματισμό κάθε δυσλειτουργικής αντίληψης κι αλλοτριωτικής αξίας, καθώς η αξιοποίηση έργων σπουδαίας τέχνης, ως εναυσμάτων για την ανάδυση κριτικού στοχασμού, συναισθημάτων και φαντασίας, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις με τρόπο διαφορετικό από τον συμβατικό, συλλαμβάνοντας εικόνες, που αντιβαίνουν στις ισχύουσες κοινωνικές νόρμες καταπίεσης (Κόκκος, 2017: 11-13). Στο πλαίσιο αυτό, η επαφή, στην εκπαιδευτική διαδικασία, με έργα υψηλής αισθητικής αξίας δύναται να ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων, που αναζητούν λεπτοφυώς επεξεργασμένα νοήματα κάτω από την επιφάνεια, κρατώντας αποστάσεις από νοσηρά πρότυπα σκέψης και θέτοντας τις ιδέες τους σε μετασχηματιστική προοπτική, δημιουργώντας πρότυπα κατάλληλα προς ενσωμάτωση στην καθημερινότητα (ό.π.: 117-122). Ειδικά για τον Αριστοτέλη, η μεγάλη τραγική ποίηση χαρίζει γαλήνη κι ανακούφιση, εκφόρτιση φόβου κι ελέους, καθώς ο αποδέκτης νιώθει ολόκληρη τη ζωντάνια και τη δύναμη των συγκινήσεων, χωρίς να συντρίβεται από τη σφοδρότητα του υλικού περιεχομένου τους, αφού δε βιώνει, στην πραγματικότητα, όλα εκείνα για τα οποία συγκινείται βλέποντάς τα, παρά νιώθει την εσωτερική τους κίνηση, τη δόνηση και τον παλμός τους (Cassirer, 1943: 31).

## 4. Σχέδιο διδασκαλίας για τις *Ικέτιδες* και τις *Ευμενίδες*

Όπως αναφέρθηκε, το τραγικό θέατρο στην αρχαιότητα συνιστά θεσμό στενά συνδεδεμένο με την πόλη και τους δημοκρατικούς θεσμούς. Η εμπέδωση, λοιπόν, της άμεσης σχέσης του με τη δημοκρατία καλείται να συμβάλει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών, με σκοπό τη διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικής ειρήνης, σ' έναν κόσμο, που μαστίζεται από την έκρηξη φαινομένων βίας και παραβίασης των ατομικών δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι διδάσκοντες μπορούν, με τη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων, να εκπονήσουν σχέδια διδασκαλίας και να οργανώσουν παιδαγωγικές δραστηριότητες, έχοντας χρήσιμο οδηγό το εκπαιδευτικό υλικό «Αρχαίο Θέατρο και Δημοκρατία», που δημιουργήθηκε για μαθητές γυμνασίου και λυκείου, στο πλαίσιο του προγράμματος «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων, από την Αλεξάνδρα Δημακοπούλου, με επιστημονική υπεύθυνη της ομάδας τη Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου κι επιστημονική σύμβουλο, επιμελήτρια και κριτική αναγνώστρια του κειμένου την Έλλη Λεμονίδου. Φυσικά, οι προτάσεις του εν λόγω υλικού

δεν εξαντλούν το θέμα της σχέσης του αρχαίου θεάτρου με τη δημοκρατία, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να τις εντάξουν, κατά την κρίση τους, στην καθημερινή διδακτική πράξη, συμπληρωματικά με τους δικούς τους σχεδιασμούς κι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες.

Με στόχο, κυρίως, την ενθάρρυνση για την υιοθέτηση πολιτικών στάσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης και στην προαγωγή των δημοκρατικών αξιών, οι διδάσκοντες προτείνεται να αφιερώσουν τέσσερις διδακτικές ώρες στη μελέτη των *Ικετιδών* και των *Ευμενίδων* του Αισχύλου.

Το μάθημα της πρώτης διδακτικής ώρας θα γίνει στη σχολική αίθουσα και θα περιλαμβάνει εισαγωγή στο αρχαίο θέατρο, εστιάζοντας στην καταγωγή και τη γένεσή του, στη συμμετοχή της πόλης στους δραματικούς αγώνες, στα μέρη και τα είδη του θεάτρου, αλλά και στα κατά ποιόν και κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας.

Θα ακολουθήσουν τα μαθήματα της δεύτερης και της τρίτης διδακτικής ώρας, ιδανικά, στον χώρο ενός αρχαίου θεάτρου, όπου θα διεξαχθεί παιδαγωγικό εργαστήρι με θέμα «Θέατρο και Δημοκρατία», με μία διδακτική ώρα αφιερωμένη σε κάθε έργο. Οι μισοί μαθητές, σύμφωνα με τη διανομή, θα δραματοποιήσουν, σε μετάφραση Τάσου Ρούσσου, τις *Ικέτιδες* και οι υπόλοιποι τις *Ευμενίδες*, με τους άλλους μισούς να λειτουργούν εναλλάξ ως θεατές.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μισό της δεύτερης διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός θα καλέσει τους μαθητές που θα βρίσκονται στην ορχήστρα να δραματοποιήσουν την πρώτη συνάντηση του Πελασγού με τις Ικέτιδες. Ένας μαθητής θα ερμηνεύσει τον ρόλο του Πελασγού, ένας τον ρόλο του Δαναού και οι υπόλοιποι (αγόρια και κορίτσια) τους ρόλους του Χορού, με τον βασιλιά του Άργους να ρωτάει ποιος ο λόγος της επίσκεψης των ξένων και σε τί μπορεί να τούς φανεί χρήσιμος (*Λοιπόν, πώς θα φανώ μπροστά σας δίκιος;* στ. 327), για να πάρει την απάντηση ότι, ως συγγενείς (*Καυχιόμαστε πως είμαστε από τ' Άργος, σπέρματα της καλλίτεκνης δαμάλας· στ. 265-266*), ζητάνε άσυλο (*Στους γιους του Αιγύπτου μη με παραδώσεις. στ. 328*):

Χαρακτηριστικά, οι Ικέτιδες αναφέρουν:

**Χορός:** *Γιε του Παλαίχθονα, των Πελασγών αφέντη,*
*με πρόθυμη καρδιά άκουσέ με*
*κοίτα μέ, την ικέτισσα, έχω πάρει*
*της εξορίας, παραδέρνοντας, τον δρόμο... (στ. 335-337)*
*Κι ο γέροντας, εσύ, με τη βαθιά*
*κι ώριμη σκέψη, μάθε το από μένα,*
*που 'μαι νεώτερη σου, τον ικέτη*
*όποιος σπλαχνίζεται, οι θεοί*
*τιμούνε τις θυσίες του πάντα,*
*σαν προσφορές θεοφοβούμενου άντρα. (στ. 348-351)*

Ο Πελασγός δίκαια εκφράζει τους φόβους του για πιθανή επίθεση των γιων του Αιγύπτου εναντίον του Άργους, πράγμα που θέλει να αποφύγει:

**Πελασγός:** *Ας μη μάς βλάψει, όμως, ετούτη η πράξη*
*των συγγενών μας ξένων, μήτε μάχες*
*ανέλπιστες κι απρόβλεπτες στην πόλη*
*γεννήσει· διόλου δεν τις έχει ανάγκη. (στ. 343-345)*

Ωστόσο, βρίσκεται σε τραγικό δίλημμα μπροστά στις συμφορές των ξένων:

*Το μίασμα τους εχθρούς μου να χτυπήσει,*
*μα δε μπορώ να σάς συντρέξω δίχως*
*δικό ου κίνδυνο, ούτε πάλι θα 'ναι*
*φρόνιμο τούτο, να καταφρονέσω*
*τα παρακάλια σας. Δε βρίσκω λύση, ο φόβος*
*μού ζώνει την ψυχή, να βοηθήσω,*
*να μη βοηθήσω, ν' αφεθώ στην τύχη; (στ. 363-367)*

Και, προκειμένου να παραχωρήσει άσυλο, ως δημοκρατικός βασιλιάς, θα πρέπει να έχει, προηγουμένως, εξασφαλίσει τη σύμφωνη γνώμη του λαού του:

*Η κρίση δύσκολη, μη μέ διαλέγεις*
*κριτή σου. Είπα και πριν, όση εξουσία*
*και να 'χω, δίχως του λαού τη γνώμη*
*δε θ' αποφάσιζα γι' αυτά, μην πούνε*
*ποτέ οι πολίτες, αν τύχει και κάποια*
*μάς έρθει δυστυχία: «για των ξένων*
*τη χάρη αφάνισες όλη τη χώρα». (στ. 384-388)*

Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές του τμήματος, όσο θα παρακολουθούν το θεατρικό δρώμενο από το κοίλον, θα κρατούν σημειώσεις σε φύλλα εργασίας, με τον εκπαιδευτικό να καλεί, ως συντονιστής, με το πέρας της δραματοποίησης, όλους τους μαθητές σε κοινό στοχαστικό διάλογο επί των επιχειρημάτων κάθε πλευράς.

Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές θα χωριστούν σε δύο ισάριθμες ομάδες, συγκροτώντας δύο παράλληλες, με διάδρομο ανάμεσά τους, σειρές, με τη μία να εκφράζει χαμηλόφωνα τους φόβους και τους ενδοιασμούς του Πελασγού και την άλλη τα επιχειρήματα των Δαναΐδων, καθώς οι δύο μαθητές που υποδύθηκαν τον Πελασγό και τον Δαναό, θα διασχίζουν τον διάδρομο ως απλοί πολίτες, δικασμένοι ανάμεσα στο δίκαιο της κάθε πλευράς. Όταν, λοιπόν, θα φτάσουν στο τέλος του «διαδρόμου της συνείδησης», ο καθένας ξεχωριστά θα κληθεί να πάρει την απόφαση δικαίωσης της πλευράς, που θα πιστεύει ότι έχει το περισσότερο δίκιο, ανακοινώνοντάς την μπροστά σε όλους.

Με την ολοκλήρωση, λοιπόν, της διδακτικής ώρας, οι μαθητές θα έχουν βιώσει τη σύγκρουση ανάμεσα στο δίκιο του πρόσφυγα και της χώρας υποδοχής, κάνοντας τις ανάλογες αναγωγές στη σύγχρονη πραγματικότητα, καθώς η Ελλάδα συνιστά όχι μόνο πέρασμα μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών από τις ασιατικές, κυρίως, χώρες προς την Ευρώπη, αλλά και χώρα παραμονής και φιλοξενίας τους, με τη συμβίωση να είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, εξαιρετικά δύσκολη, ενισχύοντας την εκδήλωση φαινομένων βίας και ρατσιστικών επιθέσεων, ακόμη και σε σχολικά περιβάλλοντα (σχολικός εκφοβισμός). Στο τέλος της δράσης οι μαθητές θα κληθούν να διατυπώσουν ερωτήματα, όπως:

- Ποιοι λόγοι ωθούν τους ανθρώπους να γίνουν πρόσφυγες ή μετανάστες;
- Υπό ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να παραχωρείται άσυλο;
- Σε ποιες περιπτώσεις επιβάλλεται να γίνεται άρση ασυλίας;

- Πόσο κινδυνεύουν από τους ξένους οι χώρες υποδοχής;

- Υπάρχει προοπτική ομαλής κοινωνικής συμβίωσης;

Οι μαθητές θα στοχαστούν, θα δώσουν απαντήσεις και θα προτείνουν λύσεις, θα καλλιεργήσουν την αρετή της ενσυναίσθησης, θα επαναπροσδιορίσουν προβληματικές συμπεριφορές και θα αναλάβουν δράση, υιοθετώντας δημοκρατικές αξίες (Δημακοπούλου, 2017: 4-9).

Με ανάλογο τρόπο θα οργανώσει ο εκπαιδευτικός και την τρίτη διδακτική ώρα, κατά την οποία θα δραματοποιηθούν οι *Ευμενίδες*.

Αρχικά, λοιπόν, θα καλέσει όσους μαθητές δεν πήραν μέρος στο εργαστήρι της δεύτερης διδακτικής ώρας, να πάρουν τη θέση τους στην ορχήστρα του αρχαίου θεάτρου και να δραματοποιήσουν τον αγώνα λόγων ανάμεσα στον Ορέστη και στον Χορό των Ερινυών, κατά την εξέλιξη της δίκης στην Αθήνα, υπό την προεδρεία της Αθηνάς, με κάθε πλευρά να υπερασπίζονται με σθένος τη θέση της, προσπαθώντας να διεκδικήσουν το δίκιο της:

**Χορός:** *Αν και είμαστε πολλές, σύντομα θα 'ναι*
*τα λόγια μας. Εσύ, σ' ό,τι ρωτάμε*
*με τη σειρά σου ν' απαντάς ένα προς ένα.*
*Και πρώτα λέγε, έχεις τη μάνα σου σκοτώσει;*

**Ορέστης:** *Τη σκότωσα και δεν τ' αρνιέμαι.*

**Χορός:** *Πάει το ένα από τα τρία παλαίματά σου.*

**Ορέστης:** *Χάμω δεν έπεσα, για να καυχιέσαι.*

**Χορός:** *Πρέπει να πεις πώς έκανες τον φόνο.*

**Ορέστης:** *Τράβηξα το σπαθί κι έκοψα τον λαιμό της.*

**Χορός:** *Ποιος σε συμβούλεψε και σ' έσπρωξε σε τούτο;*

**Ορέστης:** *Του θεού οι χρησμοί, που μάρτυράς μου στέκει.*

**Χορός:** *Να γίνεις μητροκτόνος σου 'πε ο μάντης;*

**Ορέστης:** *Και δεν κατηγορώ την τύχη ως τώρα.*

**Χορός:** *Άλλα θα λες, όταν σ' αρπάξει η ψήφος.*

**Ορέστης:** *Από τον τάφο του ο γονιός θα μέ συντρέξει.*

**Χορός:** *Ελπίζεις στους νεκρούς, φονιά της μάνας;*

**Ορέστης:** *Γιατί φόνοι διπλοί την εβαραίναν.*

**Χορός:** *Και ποιοι; Στους δικαστές σου εξήγησέ τους.*

**Ορέστης:** *Τον άντρα της και τον πατέρα μου έχει σφάξει.*

**Χορός:** *Πλήρωσε εκείνη, εσύ, όμως, ζεις ακόμη.*

**Ορέστης:** *Γιατί, όταν ζούσε, δεν την κυνηγούσες;*

**Χορός:** *Αυτός που σκότωσε δεν ήταν ίδιον αίμα.*

**Ορέστης:** *Κι εγώ έχω με τη μάνα μου ίδιον αίμα;*

**Χορός:** *Δε σ' έθρεψε, κακούργε, στην κοιλιά της;*
*Της μάνας σου το αίμα αρνιέσαι;*

**Ορέστης:** *Απόλλωνα, έλα τώρα μάρτυράς μου*
*κι εξήγησέ τους, αν κατά το δίκιο*
*την έσφαξα· γιατί 'ναι αλήθεια κι ούτε*

*την πράξη αρνιέμαι· αλλά, αν αυτός ο φόνος*
*σού φάνηκε άδικος ή όχι, βγάλε κρίση,*
*για να την πω κι εγώ σε τούτους. (στ. 585-613)*

Όσο ο ένας από τους μαθητές θα ερμηνεύει τον ρόλο του Ορέστη και οι υπόλοιποι των Ερινυών, οι μαθητές στο κοίλο θα παρακολουθούν και θα κρατούν σημειώσεις σχετικά με την επιχειρηματολογία των αντιδίκων, για να οδηγηθούν, κατόπιν, σε κοινό διάλογο για τις συνθήκες και τους όρους διεξαγωγής της πρώτης αυτής δίκης στην ανθρώπινη ιστορία, τα καθήκοντα των συμμετεχόντων, ανάλογα με τη θέση που υπηρετούν και όσα εκπροσωπούν, τα επιχειρήματα που προβάλλουν και το τί σημαίνουν για την κοινωνική οργάνωση της εποχής, αλλά και τη σύγκρουση προσωπικής και κοινωνικής ηθικής.

Φτάνοντας στην τέταρτη διδακτική ώρα και με την επιστροφή στη σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός θα καλέσει το σύνολο της τάξης να αναπαραστήσει μια εικονική σύγχρονη δίκη μητροκτονίας, τα στοιχεία της οποίας θα προκύψουν από διαδικτυακή αναζήτηση, για να ακολουθήσει διανομή των ρόλων του κατηγορούμενου, του κατηγόρου, των συνηγόρων υπεράσπισης, των μαρτύρων, της έδρας και των ενόρκων, ώστε η δίκη να οδηγηθεί σε απόφαση, με βάση το σύγχρονο κοινωνικό και νομοθετικό πλαίσιο. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα διεξαγάγουν ειδησεογραφική κι επιστημονική έρευνα, θα συλλέξουν στοιχεία και θα μελετήσουν την ανάλογη νομοθεσία, προκειμένου να υπερασπιστούν τους ρόλους που θα έχει ο καθένας αναλάβει, ακολουθώντας όλες τις νόμιμες διαδικασίες, ώστε να πάρουν την πιο σωστή απόφαση, μέσα από το βίωμα του κλίματος μιας δίκης και της πίεσης που έχει το καθήκον λήψης δικαστικών αποφάσεων.

Στη φάση αυτή, θα τεθούν ερωτήματα, όπως:

- Σε ποιον βαθμό συμβαδίζει το ατομικό με το συλλογικό δίκιο;
- Μπορεί η αυτοδικία να αντιμετωπιστεί με ελαφρυντικά;
- Πόσο εφικτό είναι για τα μέλη ενός δικαστηρίου να εκδώσουν τη σωστή απόφαση;
- Προασπίζουν πάντα οι νόμοι το δίκαιο κι, αν ναι, από ποιους παράγοντες εξαρτάται το περιεχόμενο και η επιβολή τους;
- Έχει το δικαστήριο πάντα στη διάθεσή του επαρκή στοιχεία, ώστε να εκδώσει την ορθότερη απόφαση;

Όλες οι παραπάνω δράσεις, λοιπόν, θα ευαισθητοποιήσουν το σύνολο των μαθητών ως προς τις δημοκρατικές αρχές, καλώντας το να στοχαστεί επί των ζητημάτων του δικαίου και του αδίκου, της εκδίκησης και της αυτοδικίας, της ισότητας απέναντι στον νόμο, του σεβασμού των θεσμών, της σύγκρουσης ανάμεσα στο ατομικό και στο συλλογικό καλό, στο νέο και στο παλαιό, στην ηθική και στη δικαιοσύνη, στον γραπτό και στον άγραφο νόμο (Δημακοπούλου, 2017: 4-9).

## 5. Συμπεράσματα

Σε συνολική θεώρηση, η τέχνη έχει τη δύναμη να εξαϋλώνει τα υλικά και να υλικοποιεί τα άυλα, αποβαίνοντας σημαντικότατο εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης και διαπαιδαγώγησης, χάρη στην άσκηση της κριτικής συνειδητοποίησης, ιδιαίτερα, στο περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα τραγικά κείμενα του αρχαίου θεάτρου, όπως οι *Ικέτιδες* και οι *Ευμενίδες* του Αισχύλου, που μέσω των διαχρονικών μηνυμάτων που εμπεριέχουν και αφορούν στην παραχώρηση ασύλου, στη λήψη αποφάσεων από τη βάση της κοινωνίας, στην απονομή δικαιοσύνης και στην απρόσκοπτη λειτουργία των θεσμών, θα λειτουργήσουν, με

τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, ως ζωντανό υλικό διδασκαλίας, σμιλεύοντας αυριανούς πολίτες εμφορούμενους από δημοκρατικά ιδεώδη και κοινωνικές αξίες. Αλήθεια, όμως, πόσο εφικτός είναι αυτός ο διαρκής ζωντανός διάλογος της τέχνης με το παρόν, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ως μικρογραφίας της κοινωνίας;

## Βιβλιογραφία


Αισχύλος (1992). *Ευμενίδες*. Αθήνα: Κάκτος.

Αισχύλος (1992). *Ικέτιδες*. Αθήνα: Κάκτος.

Δημακοπούλου, Α. (2017). *Αρχαίο Θέατρο και Δημοκρατία*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.

Θουκυδίδης (2004). *Περικλέους Επιτάφιος*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουτούζης, Ε. & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παυλή-Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020.) *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, διά ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Baldry, C. Harold (2010). *Το τραγικό θέατρο στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Blume, Horst – Dieter (2008). *Εισαγωγή στο αρχαίο θέατρο*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Cassirer, Ernst (1994). *Η παιδευτική αξία της τέχνης*. Αθήνα: Έρασμος.

Lesky, Albin (2001). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Walton, J. Michael (2009). *Το αρχαίο ελληνικό θέατρο επί σκηνής. Εγχειρίδιο για τις παραστάσεις του αρχαίου δράματος στην κλασική εποχή και στους νεότερους χρόνους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wiles, David (2009). *Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως παράσταση*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

# Βλέπω και δημιουργώ κινηματογραφικά στο νηπιαγωγείο με το κόκκινο μπαλόνι

**Ελένη Μελιάδου,**
*15ο Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου, eni.meliadou@gmail.com*

## Περίληψη

Με την κινηματογραφική γλώσσα ως εργαλείο αξιοποιούμε την ταινία «Το κόκκινο μπαλόνι» και στόχο την παραγωγή έργου από τα παιδιά Νηπιαγωγείου. Οι ταινίες είναι μορφικά συστήματα που συντίθενται από επιμέρους στοιχεία τα οποία ο σκηνοθέτης μπορεί να επεξεργαστεί ώστε να δώσει αξία στο περιεχόμενο, όπως ο χρόνος, η εικόνα, η κίνηση, το χρώμα, ό ήχος. Εστιάζοντας σε αυτά τα δομικά στοιχεία τα παιδιά παρατηρούν, καταγράφουν και συζητούν ώστε να γνωρίσουν τον κινηματογραφικό κώδικα. Στη συνέχεια αξιοποιούν τις γνώσεις για να δημιουργήσουν το δικό τους έργο. Στο πρόγραμμα δημιουργικής αξιοποίησης ακολουθήσαμε 3 στάδια : Προετοιμασίας- πριν από την προβολή, Επεξεργασίας- κατά τη διάρκεια, και Δημιουργικής παραγωγής έργου- μετά. Σε αυτά τα στάδια στόχος είναι να εκφραστούν οι αντιλήψεις των παιδιών στο τελικό τους έργο συνδυάζοντας στοιχεία από την ταινία και από την οπτικοακουστική τους κουλτούρα. Το πρόγραμμα που είναι μία έρευνα δράση εφαρμόστηκε σε δύο διαφορετικές τάξεις Νηπιαγωγείου, είχε διάρκεια δύο εβδομάδων και τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν τα βίντεο παραγωγής των παιδιών και τα έργα που οδήγησαν στην παραγωγή πάντα σε διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι ταινίες έχουν τη δική τους εκπαιδευτική αυταξία στην κουλτούρα των παιδιών αλλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενταγμένες σε ένα πρόγραμμα κινηματογραφικού εγγραμματισμού οδηγούν τα παιδιά να ανακαλύψουν μία καινούργια γλώσσα που ξεπερνάει τα στενά όρια της θέασης και αποτελεί έναν εντελώς ξεχωριστό κώδικα επικοινωνίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *κινηματογραφικός εγγραμματισμός, παραγωγή, ταινίες*

## 1. Εισαγωγή

Στο πεδίο της έρευνας των Μέσων για παιδιά ο υπολογιστής και η τηλεόραση ήταν τα βασικά μέσα για μελέτη και το παιδί αντιμετωπιζόταν ως παθητικός θεατής τηλεοπτικών προγραμμάτων και ψηφιακών παιχνιδιών. Σήμερα γνωρίζουμε ότι οι εξωσχολικές εμπειρίες των παιδιών με τα μέσα έχουν εμπλουτιστεί με εφαρμογές και οπτικοακουστικά έργα τα οποία δεν εντάσσονται σε πρόγραμμα τηλεόρασης αλλά είναι αποτέλεσμα επιλογών των παιδιών. Η εντύπωση ότι το παιδί στέκεται παθητικό μπροστά στην πανίσχυρη οθόνη είναι ξεπερασμένη και δεν επιτρέπει τους ερευνητές να ανακαλύψουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με όσα βλέπουν (Gauntlett, 1996). Για την ακρίβεια τα παιδιά ως θεατές παρατηρούν κάνουν επιλογές, μιλούν εκ των υστέρων για όσα είδαν και αυτό έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη συγκεκριμένη έρευνα δράση θέλουμε να διαπιστώσουμε τις δημιουργικές επιλογές που θα κάνουν τα παιδιά αμέσως μετά την παρακολούθηση μίας συγκεκριμένης ταινίας.

Εκτός, λοιπόν, από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι όπως φαίνεται απλοί παθητικοί θεατές έρχεται να αναγνωριστεί και άλλη μία διαπίστωση ότι τα μέσα δεν έχουν μόνο αρνητική επίδραση. Είναι σημαντική μία μελέτη που αναφέρει ότι η πλειοψηφία των γονέων παιδιών από 0 έως 6 ετών έχει δει τα παιδιά τους να αντιγράφουν συμπεριφορές από την τηλεόραση που είναι κοινωνικά ευαίσθητες και όχι επιθετικές (Vanderwater, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά έχοντας καταναλώσει πολλές ώρες στην παρακολούθηση ταινιών έχουν επεξεργαστεί μόνα τους ή με τους γονείς τους αρκετά τα νοήματα που κάθε φορά εκφράζονται από την κινούμενη εικόνα. Επομένως η εμπειρία τους αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα κινηματογραφικής εκπαίδευσης όπου θα αποσαφηνιστούν οι γνωστικές παρανοήσεις που έχουν γίνει, θα συμμετέχουν με κίνητρο να μάθουν περισσότερα για μία αγαπημένη τους δραστηριότητα και η εξοικείωσή τους με αυτό θα τα καταστήσει κριτικούς θεατές.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παραγωγή οπτικοακουστικών έργων από τα ίδια τα παιδιά έχει υιοθετηθεί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση στα Μέσα και πρόσφατα εντάχθηκε και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο στο Θεματικό Πεδίο Τ.Π.Ε με στόχο τα παιδιά να «δημιουργούν πρωτότυπα ψηφιακά έργα» καθώς και «να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε για να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο». Σε προγράμματα παραγωγής οπτικοακουστικών έργων παιδιών 4-6 ετών φαίνεται ότι τα παιδιά απόλαυσαν την παιγνιώδη εξερεύνηση της διαδικασίας της δημιουργίας, είχαν μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε διαφορετικά στάδια της παραγωγής διαπραγματεύτηκαν τις επιλογές τους ως ομάδα (Drotner, K. 2019). Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να επιτύχουμε την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών και την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους σε ένα πρόγραμμα που εμπλέκει τη δημιουργικότητα και τα Μέσα; Σύμφωνα με άλλους ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτόν τον τομέα ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι εάν τα παιδιά εμπλέκονται σε συμμετοχικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες με την Τεχνολογία και τα Μέσα τότε μπορούν να σκεφτούν και να εξηγήσουν τους κανόνες με τους οποίους τα Μέσα λειτουργούν (Leinonen, 2014). Επίσης ο συνδυασμός μικρών και μεγάλων ομάδων εργασίας καθώς και ο βαθμός ανοικτότητας και αλληλεπίδρασης της/του εκπαιδευτικού με τα παιδιά συνετέλεσαν στην καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών με υψηλό ενδιαφέρον καθ'όλη τη διάρκεια των προγραμμάτων δημιουργίας οπτικοακουστικών έργων.

Η παραγωγή οπτικοακουστικών έργων είναι η νέα μορφή μάθησης, τα παιδιά δημιουργού και δημοσιεύουν καθημερινά σε πλατφόρμες και εφαρμογές (Bazalgette,2000). Τι λείπει από τα έργα τους; Η συναίσθηση του δημιουργικού τους στόχου, οι τεχνικές παραγωγής νοήματος, η συνεργασία και η διάθεση για πειραματισμό.

## 2. Μεθοδολογία

Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού που θέλει να καλλιεργήσει ένα πλαίσιο δημιουργικότητας με τα Μέσα. Υιοθετώντας την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση οι δραστηριότητες θα είναι παιδοκεντρικές, θα έχουν νόημα και στόχο κατανοητό και σαφή για τα παιδιά. Από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών θα υιοθετήσουμε τα εργαλεία σκέψης: Κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και στοχαστική λήψη αποφάσεων και τα εργαλεία μάθησης: επικοινωνία, συνεργασία, μεταγνώση. Η διερευνητική μάθηση θα πρέπει να είναι στο κέντρο του προγράμματος καθώς θέτει στα παιδιά προβλήματα από τον πραγματικό κόσμο συνδέοντας την άμεση εμπειρία τους με τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεργατική μάθηση όπου τα παιδιά θα εργαστούν σε ομάδες με συγκεκριμένο στόχο και θα λάβουν αποφάσεις σημαντικές για το τελικό αποτέλεσμα του έργου.

### 2.1 Περιγραφή του προγράμματος «Βλέπω και δημιουργώ κινηματογραφικά το Νηπιαγωγείο»

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο διαφορετικές τάξεις Νηπιαγωγείου από την ίδια εκπαιδευτικό. Η α ομάδα αποτελείται από 20 παιδιά σε Νηπιαγωγείο του Πειραιά και η β ομάδα αποτελείται από 22 παιδιά σε Νηπιαγωγείο του Αγίου Δημητρίου. Ο στόχος για τα παιδιά είναι να δημιουργήσουν το δικό τους οπτικοακουστικό έργο ως ομάδα μετά από τη μελέτη της μικρού μήκους ταινίας «Το κόκκινο μπαλόνι» Υπάρχουν τρία στάδια 1) Προετοιμασίας- πριν από την προβολή, 2) Επεξεργασίας- κατά τη διάρκεια της προβολής, 3) Δημιουργικής παραγωγής έργου- μετά.

Προετοιμασία: Ορίζουμε τα στοιχεία που θα παρατηρήσουμε στην ταινία σύμφωνα με την κινηματογραφική γλώσσα: Ήχος, Χώρος, Επεισόδια, Χαρακτήρες. Τα παιδιά διαχωρίζονται σε αντίστοιχες ομάδες. Με την παρατήρηση της ταινίας τα παιδιά εισάγονται στην έννοια της κινηματογραφικής γλώσσας.

Επεξεργασία: Κατά τη διάρκεια της προβολής γίνεται καταγραφή των στοιχείων από τις ομάδες. Η μία ομάδα μπορεί να βοηθήσει την άλλη εάν κάποιο στοιχείο δεν πρόλαβαν να το καταγράψουν. Εδώ αποτυπώνονται οι απορίες των παιδιών για την ένταξη των στοιχείων σε ομάδες. Η εκπαιδευτικός σταματά την προβολή και αποφασίζουμε μαζί με την ολομέλεια. Τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον τρόπο που δομείται το κινηματογραφικό περιεχόμενο.

Δημιουργική Παραγωγή: Τα παιδιά λαμβάνουν αποφάσεις για τους σκηνικούς χώρους όπου θα διαδραματίζεται η δράση. Ζωγραφίζουν ατομικά έναν προτεινόμενο χώρο δηλαδή σε σύνολο 20 και στη συνέχεια επιλέγουν με ψηφοφορία μόνο 5. Ακολουθεί το γύρισμα σε ζευγάρια με σαφή απόδοση ρόλων οι οποίοι είναι : οπερατέρ και χειριστής μπαλονιού. Τέλος ηχογράφηση και μοντάζ γίνεται από άλλα παιδιά.

Στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε εάν τα παιδιά μπορούν να θέσουν ερωτήματα σχετικά με τις βασικές έννοιες της κινούμενης εικόνας, εάν θα εκφραστούν οι αντιλήψεις των παιδιών για την κινούμενη εικόνα και τέλος εάν μπορούν να αναπαράγουν σκηνές που είδαν την ταινία με τη δική τους διαφορετική ματιά με τα δομικά στοιχεία της ταινίας που παρακολούθησαν.




**Εικόνα 1**

## 3. Αποτελέσματα

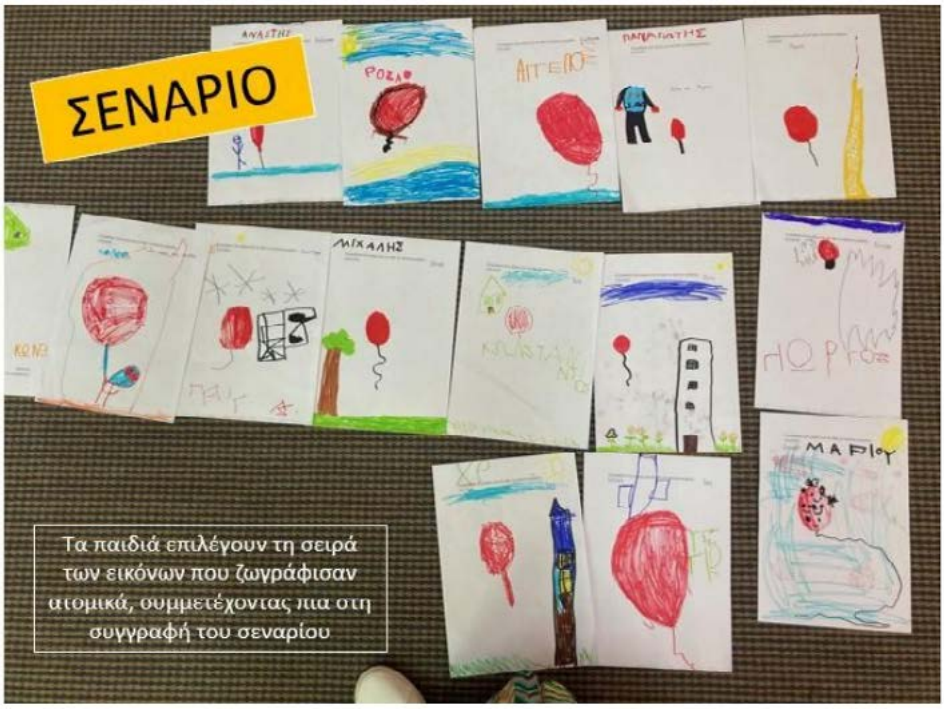
Έχει μεγάλο ενδιαφέρον ότι τα παιδιά στο στάδιο της Προετοιμασίας δεν είχαν καθόλου απορίες για τα στοιχεία που τους ζητήθηκαν να παρατηρήσουν. Στο στάδιο της Επεξεργασίας που είναι το πιο σημαντικό σε επίπεδο κατανόησης της κινηματογραφικής γλώσσας διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες κατηγοριοποίησαν τα στοιχεία με ευκολία (εικ.1) και με συνεργασία όλων των ομάδων έγιναν διαπραγματεύσεις. Η διαφορά μία ταινίας από ένα κείμενο είναι ότι έχει συγκεκριμένη διάρκεια οπότε μπορούμε να ξαναδούμε το σημείο που θέλουμε, να το επιταχύνουμε ή να το επιβραδύνουμε για να αποφασίσουμε με ποιο τρόπο παράγεται νόημα και να απαντήσουν τα παιδιά πιο εύστοχα για την κατηγορία του στοιχείου. Τα παιδιά και των δύο ομάδων εντόπισαν στην ταινία κοινά πολλά κοινά στοιχεία και μερικά διαφορετικά. Για παράδειγμα και οι δύο ομάδες κατέγραψαν στην στήλη «χαρακτήρες» τη Δασκάλα και τη Μαμά, η α ομάδα πρόσθεσε ένα «σκύλο» και η β ομάδα πρόσθεσε «τα κακά παιδιά». Στη διαδικασία αυτή δεν χρειάζεται να εντοπίσουν όλους τους χαρακτήρες αλλά να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση για να διορθωθούν γνωστικά λάθη για το ποιος είναι «χαρακτήρας» σε μία ταινία.




**Εικόνα 2**

Στο τρίτο στάδιο της Δημιουργικής Παραγωγής η οδηγία είναι ότι θα δημιουργήσουμε κι εμείς μία ταινία με το κόκκινο μπαλόνι και χρειάζεται να βρούμε διαδοχικά τους χώρους τους οποίους θα επισκεφθεί ο χαρακτήρας μας και τους ήχους ή διαλόγους που θα προσθέσουμε. Τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά για να σχεδιάσουν τον χώρο όπου επιλέγουν να γίνουν τα γυρίσματα (εικ.2) και στη συνέχεια έπρεπε να ψηφίσουν μόνο 5 με κριτήριο τον ρεαλισμό στα γυρίσματα. Δηλαδή έπρεπε να επιλεγούν χώροι που υπάρχουν στο σχολείο ή να τους δημιουργήσουμε ως σκηνικό. Αυτό δε στάθηκε εμπόδιο στα παιδιά γιατί διαπιστώσαμε ότι η α και η β ομάδα επέλεξε ως χώρο «το διάστημα» και υπήρχε μέσα στην τάξη κατασκευή με το διάστημα. Η κινηματογραφική έννοια «κατασκευή νοήματος» έγινε κατανοητή από τα παιδιά στο πλαίσιο της δημιουργίας χώρου γυρισμάτων. Στη συνέχεια όταν τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια για να γυρίσουν τις σκηνές τους η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως καθοδηγητής με μία μόνο οδηγία να ελέγχουν αυτό που γυρίζουν μέσα από το μόνιτορ της βιντεοκάμερας. Τα παιδιά έλεγχαν εάν ο χαρακτήρας-μπαλόνι ήταν μέσα στο κάδρο και εάν διακρινόταν το χέρι του παιδιού που κρατούσε το μπαλόνι. Σεβάστηκαν αμέσως αυτή τη σύμβαση και με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε η παιγνιώδης μάθηση μέσα στη διαδικασία παράλληλα με την υπεύθυνη δουλειά της λήψης.

Στο τελευταίο στάδιο τα παιδιά είδαν στον υπολογιστή τα πλάνα τους και αποφάσισαν σε ποια σημεία ήθελαν να προσθέσουν ήχους. Το μοντάζ έγινε από την εκπαιδευτικό παρουσία των παιδιών στο πρόγραμμα Microsoft Clipchamp.




**Εικόνα 3**

## 4. Συμπεράσματα

Έγινε διαπραγμάτευση μεταξύ των παιδιών σχετικά με τα στοιχεία της ταινίας ως προς την ομάδα στην οποία ανήκουν. Για παράδειγμα τις «φωνές παιδιών» που ακούστηκαν μέσα στην ταινία προβληματίστηκαν εάν θα το σημείωναν στην ομάδα «ήχοι» ή «χαρακτήρες». Και στις δύο ομάδες έγιναν διαπραγματεύσεις και εκεί αποσαφηνίστηκαν τα γνωστικά λάθη των παιδιών σχετικά με τον κινηματογράφο. Επίσης στο στάδιο της παραγωγής στην ηχογράφηση τα παιδιά κατανόησαν από το στάδιο της επεξεργασίας ότι μπορούμε να προσθέσουμε ήχους στην εικόνα και το πρότειναν μόνα τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί χωρίς να γνωρίζουν την τεχνική διαδικασία του ηχητικού μιξάζ κατάλαβαν ότι είναι μία δυνατότητα του κινηματογράφου.

Τα παιδιά μέσα με τη δομή αυτού του προγράμματος στο στάδιο της δημιουργικής παραγωγής εισάγονται στην έννοια της μη γραμμικότητας που χαρακτηρίζει την ψηφιακή εποχή. Παράλληλα διαπιστώνουν ότι υπάρχει μία συντακτική δομή που χαρακτηρίζει τη διαδικασία δημιουργίας οπτικοακουστικού έργου στο πλαίσιο της οποίας έχουν περιθώριο να κάνουν τις δικές τους επιλογές.

Μία επέκταση αυτού του προγράμματος θα ήταν να το παρουσιάσουμε ανολοκλήρωτο το βίντεο σε μία άλλη τάξη και να ζητήσουμε από τα παιδιά να το ολοκληρώσουν. Επίσης μπορούμε να θέσουμε στα παιδιά-δημιουργούς χρονικούς περιορισμούς στις σκηνές και να παρατηρήσουμε τις δυσκολίες στην απόδοση του σεναρίου.

Γενικά αποδείχτηκε ότι οι ταινίες έχοντας θέση στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών εκτός σχολείου εκπαιδεύουν τα παιδιά στην κινηματογραφική γλώσσα καθώς πολύ εύκολα την κατανοούν. Όταν μάλιστα ενταχτούν στο πλαίσιο ενός προγράμματος κινηματογραφικού γραμματισμού οδηγούν τα παιδιά να ανακαλύψουν μία καινούρια γλώσσα που ξεπερνάει τα στενά όρια της θέασης.

## Βιβλιογραφία

Bazalgette C. (2000) A stich in time: Skills for the New Literacy, English in Education, vol.34,n.1, pp 42-49

Drotner, K. (2019). Children's digital content creation: Towards a processual understanding of media production among Danish children. Journal of Children and Media, 14(2), 221–236.

Gauntlett, D. (1996). *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*, University of Lutton Press

Leinonen, J., & Sintonen, S. (2014). Productive Participation - Children as Active Media Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *9*(3), 216–236. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-03-04

Rideout, Victoria & Vandewater, Elizabeth & Wartella, Ellen. (2003). Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers, Kaizer Family Foundation

# Χίλιες γλώσσες του χορού: Το παράδειγμα ενός 4ετούς προγράμματος χορού σε πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο

**Μαρία Παπαδοπούλου,**
*InDancEdu ΑΜΚΕ, maria@indancedu.com*

## Περίληψη

Το πρόγραμμα «Χίλιες γλώσσες του χορού» αποτελεί μια τετραετή παιδαγωγική και καλλιτεχνική παρέμβαση του φορέα InDancEdu, που υλοποιήθηκε από το 2021 έως το 2025 στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Κατά τη διάρκεια αυτών των τεσσάρων ετών, η ομάδα εργάστηκε σταθερά με τις ίδιες τάξεις πραγματοποιώντας εβδομαδιαία μαθήματα χορού. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάδειξη του χορού ως εργαλείου ενσώματης μάθησης, επικοινωνίας και συμπερίληψης σε ένα περιβάλλον κοινωνικής και πολιτισμικής ετερογένειας. Η μεθοδολογία της ερευνητικής αποτύπωσης βασίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, αξιοποιώντας παρατήρηση, αναστοχαστικά ημερολόγια, συνεντεύξεις και καλλιτεχνική τεκμηρίωση. Οι δραστηριότητες συνδέουν τον χορό με την προφορικότητα, την καταγραφή, τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες και τις αισθήσεις, καλλιεργώντας κινησιολογικές, χορογραφικές και κριτικές δεξιότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία του σώματος στην εκπαίδευση και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως πλούτου.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εκπαίδευση χορού, ενσώματη μάθηση, συμπερίληψη, πολυπολιτισμικότητα, εκπαιδευτική έρευνα δράσης.*

## 1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «*Χίλιες γλώσσες του χορού*» αποτελεί μια μακρόπνοη παιδαγωγική και καλλιτεχνική παρέμβαση του οργανισμού InDancEdu (https://www.indancedu.com/home-el), η οποία υλοποιείται την περίοδο 2021–2025 στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ένα σχολείο με έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών και μαθητριών. Το έργο αναπτύσσεται σε τέσσερα συναπτά σχολικά έτη, ακολουθώντας την ίδια ομάδα μαθητών/τριών (2 σχολικές τάξεις) από τη Γ΄ έως τη ΣΤ΄ Δημοτικού και περιλαμβάνει τέσσερα διαδοχικά προγράμματα τα οποία έλαβαν αιγίδα και επιχορήγηση από το Υπουργείο Πολιτισμού: «*Χίλιες γλώσσες του χορού*» (2021), «*Χορεύοντας τη Διαφορά*» (2022), «*zOOming out school / zOOming in diversity*» (2023), «*Play it Right: A Dance into Consent and Respect*» *(2024)* Ο βασικός άξονας της δράσης είναι η αξιοποίηση της ενσώματης εμπειρίας ως μέσου έκφρασης, επικοινωνίας και μάθησης, σε τάξεις όπου η ελληνική δεν αποτελεί μητρική γλώσσα των παιδιών. Οι δραστηριότητες κίνησης συνδέονται οργανικά με τη γλώσσα, την προφορικότητα, τη γραφή, τη μουσική, τον ρυθμό και τις εικαστικές τέχνες, με τον χορό να λειτουργεί όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο ανάπτυξης κινητικών, χορογραφικών και κριτικών δεξιοτήτων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία και η καταγραφή της στηρίχθηκαν σε μια μεθοδολογία συμμετοχικής παρατήρησης και αναστοχασμού, όπου οι εμψυχώτριες λειτούργησαν ως ερευνήτριες της ίδιας τους της πρακτικής. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που διαμόρφωσαν την πορεία της δράσης ήταν τα εξής:

Πώς διαχειριζόμαστε τις ανισότητες σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο μέσω του χορού;

Πώς η ενσώματη επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου σεβασμού;

Ποια είναι τα μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη της ενσωμάτωσης του χορού στο σχολείο;

Το παρόν άρθρο, αν και υπογράφεται από μία συγγραφέα, αποτελεί προϊόν συλλογικής εργασίας. Στόχος του είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η ενσωμάτωση του χορού στη σχολική ζωή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαχείριση της ετερότητας και των ανισοτήτων, προσφέροντας παραδείγματα και προτάσεις για την ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Το σώμα στην εκπαίδευση: θεωρητικές αφετηρίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Στην κυρίαρχη σχολική εκπαίδευση, το σώμα αντιμετωπίζεται συχνά ως εργαλείο που πρέπει να πειθαρχηθεί, να παραμείνει ακίνητο, ήσυχο και περιορισμένο, ώστε να επιτρέψει την «απρόσκοπτη» ροή της διανοητικής επεξεργασίας. Σε αντίθεση με την καρτεσιανή αυτή θεώρηση, η ενσώματη προσέγγιση αποτελεί βασικό άξονα σύγχρονων προσεγγίσεων στην παιδαγωγική, όπου το σώμα αναγνωρίζεται ως φορέας εμπειρίας, γνώσης, συναισθήματος και πολιτισμικής έκφρασης (Shapiro, 1998· Soot & Viskus, 2013). Το σώμα υπάρχει και εκφράζεται με όρους υλικότητας και πολιτικής σημασίας και αποτελεί μέσο αντίστασης και μετασχηματισμού (Dhillon & Ulmer, 2021).

Η διδασκαλία χορού μέσα από αυτό το πρίσμα μπορεί να αποτελέσει καταλύτη ενδυνάμωσης και ένταξης για όλα τα παιδιά. Σε πρακτικό επίπεδο, ενισχύει τη φυσική κατάσταση, την αίσθηση του ρυθμού και τη χωροχρονική αντίληψη, ενώ σε κοινωνικό και ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, προάγει τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης (Candela κ.ά., 2013). Μέσα από την έννοια του χορευτικού γραμματισμού (dance literacy) (Dils,

2007), οι μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν να «διαβάζουν» και να «παράγουν» χορευτικά κείμενα, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, καλλιεργώντας δημιουργικότητα και αποκτώντας μια πιο ολιστική και ενσώματη κατανόηση του κόσμου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των σωματοποιημένων τεχνικών (somatics), που συγκροτεί ένα σύνολο πρακτικών οι οποίες εστιάζουν στην εσωτερική αίσθηση του σώματος και στηρίζονται σε μη ιεραρχικές και βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες (Dragon, 2015). Ο Thomas Hanna (1993) εισήγαγε πρώτος τον όρο «*somatics*» από την ελληνική λέξη «σῶμα», εννοώντας το ζωντανό σώμα που βιώνεται εσωτερικά (Enghauser, 2007). Μέσα από τη διδασκαλία των σωματοποιημένων τεχνικών, τα άτομα καλλιεργούν ενσώματη αυτογνωσία, συνδέουν αισθητηριακές πληροφορίες με τη νοηματοδότηση της δράσης και ενδυναμώνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Fortin, 1998).

Το μοντέλο της Smith-Autard (2002) συμπληρώνει τις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας χορού, προτείνοντας έναν τριπλό άξονα (πράξη, δημιουργία και παρατήρηση), που συνδέει τη βιωματική εμπειρία με τη θεωρητική κατανόηση, το οποίο οργάνωσε και τους βασικούς άξονες δράσης και παρατήρησης για το πρόγραμμα «Χίλιες γλώσσες του χορού»:

**Κινησιολογικός άξονας**: Εξερεύνηση της κίνησης με στόχο την ενίσχυση της σωματικής συνείδησης. Τα παιδιά δουλεύουν με την απομόνωση μελών, τη χρονικότητα, το χώρο, τα επίπεδα, το βάρος, και τις δυναμικές της κίνησης, ατομικά, σε ζευγάρια ή ομάδες (Feierabend & Kahan, 2020), αλλά και ενισχύουν δεξιότητες ιδιοδεκτικότητας και ενδοδεκτικότητας με βάση τις σωματοποιημένες τεχνικές.

**Χορογραφικός άξονας**: Τα παιδιά αποκτούν εξοικείωση σύνθεση χορογραφικών φράσεων, τον αυτοσχεδιασμό και τη συνεργασία για την καλλιτεχνική δημιουργία. Παράλληλα, εξασκούνται στη δημιουργία γραφημάτων, γραπτών αποτυπώσεων και σχεδίων αναπτύσσοντας δεξιότητες γραφής, προφορικότητας, κριτικής σκέψης και συμμετοχής στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο των τάξεων.

**Κριτικός άξονας**: Εστίαση στην παραγωγή νοήματος και στην ερμηνεία του χορού, από την οπτική γωνία τόσο του/της χορευτή/τριας όσο και του/της θεατή/τριας (Hong, 2000). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σχολιάζουν, να αναλύουν και να προβληματίζονται για τις δημιουργίες τους και των άλλων, να προσφέρουν και να δέχονται ανατροφοδότηση χωρίς κριτική και να αναπτύσσουν εργαλεία εξέλιξης των δημιουργιών τους.

Έτσι, η χορευτική πρακτική στο πρόγραμμα προσεγγίστηκε ολιστικά, αναδεικνύοντας τον χορό ως σύνθετη μορφή τέχνης που μπορεί να παρατηρηθεί, να ερμηνευτεί και να αποτιμηθεί κριτικά. Στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων που επισκεφτήκαμε, η επόμενη ενότητα εξετάζει ειδικότερα την πολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας χορού.

## 2.2 Πολιτισμικότητα και χορός

Σε ένα περιβάλλον έντονης ποικιλομορφίας, η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως θεμελιώδους παιδαγωγικής αξίας και όχι ως εμποδίου στη μάθηση αποτέλεσε βασική αφετηρία της προσέγγισης. Μια παραδοσιακή ελλειματική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τα παιδιά πρόσφυγες ως «τραυματισμένα υποκείμενα» (Taylor & Sidhu, 2012) αγνοεί τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της ζωής τους και περιορίζει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, οι επιτυχημένες παρεμβάσεις προσεγγίζουν τα παιδιά πρόσφυγες ολιστικά, αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία και επενδύοντας τόσο στη γνωστική όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση.

Όπως σημειώνει η Green (2002), η διδασκαλία του χορού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

δεν αφορά μόνο διαφορετικά επίπεδα τεχνικής ή σωματικής ικανότητας, αλλά προϋποθέτει την αναγνώριση διαφορετικών ειδών σωματικής γνώσης που συνδέονται με κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες. Μέσα από την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986), οι σωματικές εκφράσεις γίνονται ορατές ως φορείς κοινωνικών διαφορών αλλά και ως πεδία διαλόγου. Ο χορός, επομένως, μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ανταλλαγής και αναγνώρισης, όπου οι μαθητές και μαθήτριες συνδημιουργούν, μαθαίνουν ο ένας/μία από τον/την άλλον/η και μετατρέπουν τη διαφορετικότητα σε συλλογικό καλλιτεχνικό δυναμικό.

Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου δηλώνουν αδυναμία στη διαχείριση ετερογενών μαθησιακών πλαισίων, αισθάνονται απροετοίμαστοι/ες και συχνά βιώνουν ματαίωση (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011), αλλά και έντονη συναισθηματική αμφιθυμία ή δυσφορία μπροστά στην αυξανόμενη διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα (Zempylas, 2010). Η ενίσχυση του κινήτρου των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστική, ώστε να αμφισβητούν τις καθιερωμένες πρακτικές τους, να αποφεύγουν τη ματαίωση και να παρεμβαίνουν πιο αποτελεσματικά, υιοθετώντας στάση ενεργού/ής ερευνητή/τριας απέναντι στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο.

## 3. Το πλαίσιο

Το 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ένα δημόσιο σχολείο στο κέντρο της πόλης, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Πάνω από το 80% των μαθητών και μαθητριών προέρχεται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα, φέρνοντας μαζί τους ένα πλούσιο μωσαϊκό γλωσσών, εμπειριών και πολιτισμικών αναφορών που συνυπάρχουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Οι τάξεις χαρακτηρίζονται από έντονη κοινωνική και μαθησιακή διαφοροποίηση, η οποία αναδεικνύει τις άνισες κατανομές «πολιτισμικού κεφαλαίου» με όρους Bourdieu (1986), τόσο σε σχέση με τη γλωσσική και πολιτισμική εγγύτητα προς την κυρίαρχη κουλτούρα, όσο και σε σχέση με την εξοικείωση με τους σιωπηρούς κώδικες που ρυθμίζουν τη σχολική καθημερινότητα. Παρά τις προκλήσεις, το συγκεκριμένο σχολείο συνιστά ένα δυναμικό περιβάλλον που αμφισβητεί ενεργά την κανονιστική έννοια της ομοιογένειας. Με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό προς την αποδοχή, τη συνεργασία και τη συμπερίληψη, η σχολική κοινότητα διδασκόντων λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, όπου η διαφορετικότητα αποτελεί κινητήρια δύναμη παιδαγωγικής καινοτομίας. Η μακρόχρονη συνεργασία μας με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων δημιούργησε ένα σταθερό παιδαγωγικό πλαίσιο, που μας επέτρεψε να πειραματιστούμε και να εμβαθύνουμε μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

## 4. Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των στόχων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, η μεθοδολογία της καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής παρέμβασης βασίστηκε στην Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης (ΕΕΔ) (Altrichter, Posch & Somekh, 2001) και στη διαρκή αναστοχαστική πρακτική. Στόχος ήταν η συνεχής προσαρμογή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία της ΕΕΔ:

- συστηματική καταγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δράσεων,
- σημειώσεις παρατηρήτριας,
- αναστοχαστικά ημερολόγια εμψυχωτριών,

- συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων,
- ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και βίντεο από τις παρεμβάσεις,
- αναστοχασμούς των μαθητών/τριών (προφορικούς, γραπτούς, ενσώματους και εικαστικούς).

Μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων, οι προκλήσεις κάθε εβδομάδας διαμόρφωναν τον επανασχεδιασμό, δημιουργώντας νέους στόχους, ασκήσεις, παιδαγωγική προσέγγιση και κριτήρια αξιολόγησης. Παράλληλα, τα συναισθήματα που προέκυπταν από την επαφή με το πεδίο χρησιμοποιούνταν ως εργαλεία αναστοχασμού, καθιστώντας τη διαχείριση της παιδαγωγικής ματαίωσης πιο εύκολη και τις παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές. Η διαδικασία δεν κατέληξε σε στατικά αποτελέσματα, αλλά δημιούργησε μια ζωντανή βάση δεδομένων που τροφοδοτεί τη θεματική ανάλυση που ακολουθεί, παρουσιάζοντας συνοπτικά και επιλεκτικά τα κύρια ευρήματα και μετατοπίσεις του προγράμματος.

## 5. Ανάλυση

Αρχικά αποτυπώνονται τα κύρια σημεία ανά έτος υλοποίησης του προγράμματος, ώστε να καταδειχθεί η πορεία και η σταδιακή μεταβολή των δυναμικών της ομάδας.

Την πρώτη χρονιά (2021–2022), τα παιδιά γνώρισαν την τέχνη του χορού μέσα από παιχνίδια, μουσικοκινητικές ασκήσεις, βιντεοπροβολές και εικαστικές αποτυπώσεις και δημιούργησαν την πρώτη τους παράσταση χορού. Το πρόγραμμα εστίασε στη γνωριμία με τη χορευτική τέχνη και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τις εμψυχώτριες, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στη συνεργασία, την αυτοπεποίθηση και την άνεση στην έκθεση μπροστά σε κοινό.



**Εικόνα 1.** Δραστηριότητες γνωριμίας με τον χορό και οικοδόμησης εμπιστοσύνης (2021–2022)

Τη δεύτερη χρονιά (2022–2023), οι δραστηριότητες εμπλουτίστηκαν με πολυτροπικά μέσα, αισθητηριακά αντικείμενα και ασκήσεις εμπιστοσύνης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ένταξη νέων παιδιών προσφύγων που ενσωματώθηκαν στις τάξεις, καθώς και στην ενίσχυση της συνεργασίας και της διαχείρισης συγκρούσεων, ζητήματα που ανέκυπταν συχνά στην καθημερινότητα των ομάδων.



**Εικόνα 2.** Πολυτροπικές δραστηριότητες και ασκήσεις συνεργασίας (2022–2023)

Την τρίτη χρονιά (2023–2024), οι πολυτροπικές και διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες συνδυάστηκαν με αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Η δουλειά συστηματοποιήθηκε στους τρεις βασικούς άξονες: κινησιολογικός, χορογραφικός και κριτικός. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη συνέπεια, συνεργασία και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ συνδέθηκε η κίνηση με τη γραφή και την προφορικότητα. Στο τέλος της χρονιάς παρουσίασαν μια χορευτική παράσταση ανοιχτή στη σχολική κοινότητα.



**Εικόνα 3.** Διακαλλιτεχνική προσέγγιση και ανάπτυξη χορογραφικών δεξιοτήτων (2023–2024)

Τέλος, την τέταρτη χρονιά (2024–2025), τα παιδιά δημιούργησαν μικρές ταινίες χορού (videodances) και εργάστηκαν σε δραστηριότητες που ενίσχυσαν τη συναίνεση, τα προσωπικά όρια και τον σεβασμό στην επαφή. Το πρόγραμμα καλλιέργησε στοιχεία αυτονομίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, προσφέροντας ταυτόχρονα έναν νέο τρόπο καλλιτεχνικής έκφρασης μέσω του βίντεο.



**Εικόνα 4.** Δημιουργία videodance και ασκήσεις επαφής (2024–2025)

Από τη συνολική παρατήρηση των δράσεων κάθε χρονιάς, αναδύονται συστηματικά οφέλη και μετατοπίσεις στις δεξιότητες των παιδιών, τα οποία συνοψίζονται στους τρεις βασικούς άξονες της παρέμβασης (κινησιολογικός, χορογραφικός και κριτικός):

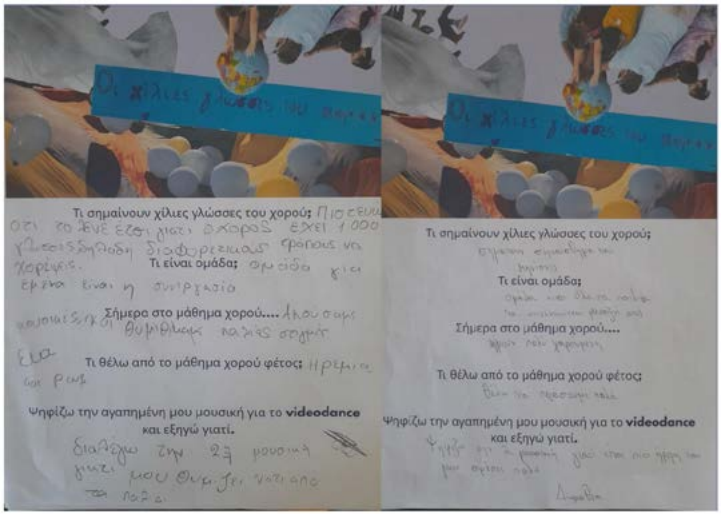
| **Άξονας** | **Αποτελέσματα** |
|---|---|
| Κινησιολογικός | Αναγνώριση και επεξεργασία παραμέτρων κίνησης (ταχύτητα, επίπεδα, δυναμικές, σχήματα), βελτίωση ισορροπίας, συντονισμού και ιδιοδεκτικότητας, καλλιέργεια ακρίβειας και αυτοπεποίθησης στη σωματική έκφραση. |
| Χορογραφικός | Ενίσχυση συνεργασίας, ικανότητας σύνθεσης χορογραφικών φράσεων, πειραματισμός με καλλιτεχνικά μέσα, ανάπτυξη πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας |
| Κριτικός | Ανάπτυξη ικανότητας αξιολόγησης των χορευτικών έργων, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και προβληματισμού. |

**Πίνακας 1:** Σύνοψη αποτελεσμάτων ανά άξονα παρέμβασης

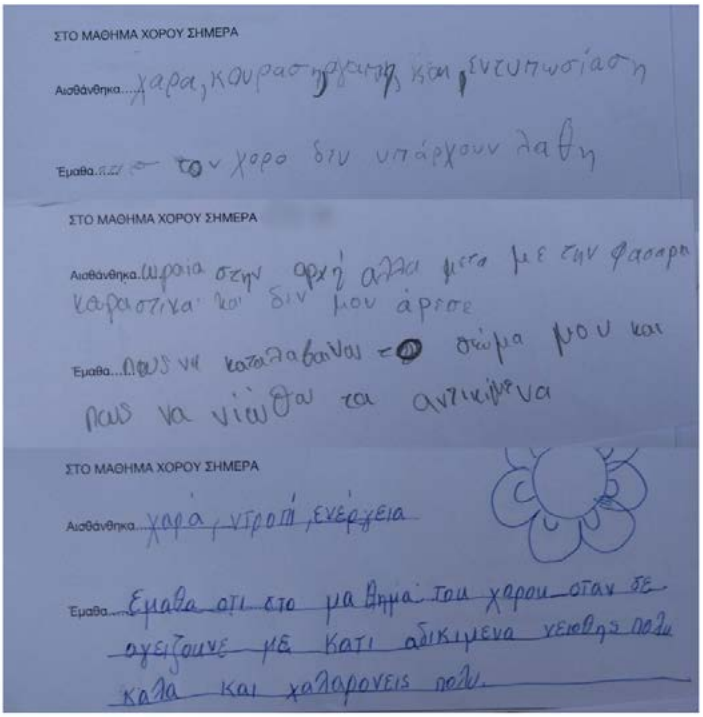
Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν δεν αφορούσαν μόνο τις δεξιότητες, αλλά και τις σχέσεις, τη στάση και τον τρόπο που τα παιδιά και οι ενήλικες συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία. Για να αποτυπωθεί αυτή η μετατόπιση, στα επόμενα υποκεφάλαια παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα και αναστοχασμοί από τις διαφορετικές οπτικές: των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των εμψυχωτριών.

## 5.1. Μαθητές/τριες

Τα παιδιά αποτύπωναν τη συμμετοχή τους μέσω γραπτών, προφορικών και ενσώματων αναστοχασμών, οι οποίοι αποτέλεσαν εργαλείο αξιολόγησης και βελτίωσης των παρεμβάσεών μας. Τα ερωτήματα και οι τρόποι διεξαγωγής της νοηματοδότησης της εμπειρίας των παιδιών διαφοροποιούνταν ανάλογα με το στάδιο του προγράμματος, ενώ την τέταρτη χρονιά εφαρμόστηκε συστηματική παρακολούθηση ανά παιδί με σταθερά ερωτήματα αναστοχασμού.




**Εικόνα 5.** Ανατροφοδότηση μαθητών/τριών από το πρώτο μάθημα της 4ης χρονιάς (2024).




**Εικόνα 6.** Συνεχής ανατροφοδότηση μαθημάτων (4η χρονιά, 2024–2025)




**Εικόνα 7.** Αποτυπώσεις λήξης προγράμματος (2025)

Μετά το πέρας του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις, που ανέδειξαν τέσσερις κύριους θεματικούς άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω:

**α) Συναισθηματική μετατόπιση**

Η εξοικείωση με τη σωματική έκφραση μετέτρεψε αρχικά συναισθήματα ντροπής και δισταγμού σε χαρά και χαλάρωση. Η Α. παρατηρεί: «*Ντρεπόμουν στην αρχή λίγο (...) αλλά μετά εντάξει, με βοήθησε που δε με κοιτούσαν και χόρευαν και οι άλλοι*», ενώ η Μ. λέει ότι «*Έμαθα να μην έχω άγχος*». Χαρακτηριστικές είναι οι καταγραφές του Μ.: «*Όταν χορεύω αισθάνομαι δύναμη, ανακούφιση, χαλαρώνω. Περίπου σαν το ψάρεμα. Βρίσκεις την ησυχία σου και κάθεσαι, μπαίνεις στο δικό σου κόσμο*» αλλά και του Ρ: «*με το χορό έμαθα να βλέπω τα πράγματα πιο ωραία*», που δείχνουν ότι η συμμετοχή στον χορό λειτούργησε ως μέσο συναισθηματικής ηρεμίας και θετικής εμπλοκής.

**β) Ενδυνάμωση της έκφρασης και της αυτοπεποίθησης**

Πολλά παιδιά περιέγραψαν ότι ο χορός αποτέλεσε χώρο αποδοχής και ελευθερίας, σε αντίθεση με προηγούμενες εμπειρίες πιο αυστηρής ή αξιολογικής διδασκαλίας. Η Α. είπε χαρακτηριστικά: «*Μαζί σας δεν υπάρχει σωστό και λάθος*», ενώ πρόσθεσε: «*(...) κάποτε στη Β' δημοτικού πήγαινα χορό και η κυρία (...) έδωσε χάλια συναισθήματα και δε μου άρεσε αλλά μετά μόλις ήρθατε μου άρεσε πάρα πολύ και πέρναγα πολύ ωραία*». Η δυνατότητα να εκφράζονται με το σώμα αποκαλύπτει τη λειτουργία του χορού ως εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας και συναισθηματικής διαχείρισης: «*αισθάνομαι χαρούμενη και αισθάνομαι πως εκφράζομαι, νιώθω πάρα πολλά όταν χορεύω και τώρα αν δεν μπορώ να πω κάτι μπορώ να το δείξω*» (Δ.).

**γ) Συνεργασία και σχέσεις**

Η ομαδικότητα, η αλληλοϋποστήριξη και η χαρά του παιχνιδιού αναδείχθηκαν μέσα από πολλαπλές αναμνήσεις των παιδιών τις οποίες θυμούνται χαρακτηριστικά από την αρχή του προγράμματος και αποτυπώνουν με λεπτομέρειες. Μεταξύ άλλων, αναφέρουν συχνά για τις σχέσεις με τις εμψυχώτριες: «*όταν είχα κάτι ήταν εκεί για μένα*» (Ε.), και για τη σημασία της συνεργασίας: «*μαθαίνεις να συνεργάζεσαι με τους φίλους σου, με τις κυρίες σου, με τα παιχνίδια μας δίνετε ιδέες (...) μπορούμε να τα παίζουμε στα διαλείμματα, ή μέσα στην τάξη με τους κυρίους*».

**δ) Νέα νοηματοδότηση του «μαθήματος χορού» και συνέχιση**

Η αντίληψη του χορού άλλαξε από «μάθημα» σε βιωματική εμπειρία. Η Μ. λέει: «*Πριν έλεγα ότι δε θέλω να το κάνω γιατί νόμιζα ότι θα είναι σαν μάθημα, και έλεγα στην κυρία δε θέλω και μου είπε η κυρία να δώσω μια ευκαιρία και μου τελικά καλά περάσαμε*». Η εμπειρία οδήγησε παιδιά να μας λένε ότι θα συνεχίσουν χορό εκτός σχολείου ή και σε μουσικά ή/και καλλιτεχνικά σχολεία, δείχνοντας ότι η σχέση τους με το αντικείμενο μετατοπίστηκε και σε πολλές περιπτώσεις εγκαθιδρύθηκε.

Στο ερώτημα «τι είναι χορός με τρεις λέξεις;», όλα τα παιδιά επέλεξαν τη λέξη «χαρά», ενώ συνολικά περιέγραψαν τη δραστηριότητα με θετικές λέξεις (αγάπη, ελευθερία, διασκέδαση, ευτυχία) αλλά και με ποικίλα συναισθήματα, ανάμεσά τους και άγχος, όπως αποτυπώνεται στο σύννεφο λέξεων της επόμενης εικόνας:




**Εικόνα 8.** Περιγραφές των μαθητών/τριών για τον χορό (2025)

## 5.2. Εκπαιδευτικοί των τάξεων

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, με τους/τις οποίους/ες υπήρξε στενή και συστηματική συνεργασία, ανέφεραν μέσα από ατομικές συνεντεύξεις (τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος της τετραετίας) πολλαπλά οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα. Αρχικά, σημείωσαν ιδιαίτερα τη θετική επίδραση του προγράμματος στη σχέση των παιδιών με το σώμα τους και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης μέσω της σωματικής δράσης. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά: «*Τα παιδιά έχτισαν μια καλύτερη σχέση με το σώμα τους (...) μαθαίνοντας πώς μπορεί να κινηθεί*» (Ι.) και «*αισθάνθηκαν πιο άνετα τόσο με το σώμα τους όσο και με το σώμα των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους*» (Δ.). Η εξοικείωση αυτή συνδέθηκε με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας και της αποδοχής της σωματικής επαφής ως μέσου επικοινωνίας και εμπιστοσύνης: «*...να αγγίζουν τα χέρια των συμμαθητών τους που ίσως σε άλλη περίπτωση στο σχολικό περιβάλλον να μην είχε ποτέ συμβεί*» (Δ.). Παράλληλα, όπως αναφέρουν το πρόγραμμα συνέβαλε στην κατανόηση των προσωπικών ορίων και του σεβασμού προς το σώμα των άλλων, καθώς και στην ανάπτυξη μουσικότητας και αίσθησης του ρυθμού.

Η παιδαγωγική αξία της σταδιακής συμμετοχής αναδείχθηκε επίσης, καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εμπλακούν με τον δικό τους χρόνο και τρόπο: «*Πολύ θετικό και λειτουργικό ήταν ότι δινόταν ο χρόνος και ο χώρος στα παιδιά που δεν ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν... γρήγορα παρατηρήσαμε αρκετά παιδιά που στην αρχή ήταν πιο διστακτικά να απελευθερώνονται όλο και περισσότερο*» (Σ.) Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το μάθημα χορού λειτούργησε ως χώρος συναισθηματικής σύνδεσης και κοινής εμπειρίας, όπου τα παιδιά «*ήρθαν πιο κοντά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, συνδέθηκαν περισσότερο, καθώς μοιράστηκαν πολλές όμορφες στιγμές*» (Δ.). Παράλληλα, ανέδειξαν τη σημασία του προγράμματος και για τις ίδιες, καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τα παιδιά μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, να αναστοχαστούν πάνω στις σχέσεις και τη δυναμική της ομάδας, και να αντλήσουν νέες ιδέες για τη διδακτική τους πρακτική.

## 5.3. Εμψυχώτριες του προγράμματος

Η ανάλυση των ημερολογίων των εμψυχωτριών αναδεικνύει σημαντικές θεματικές που αφορούν τόσο τα παιδιά όσο και την παιδαγωγική εμπλοκή σε ένα σχολικό περιβάλλον με έντονη πολιτισμική ποικιλομορφία και πολυπολιτισμικές προκλήσεις.

Κεντρικό ζήτημα αποτέλεσε η διαχείριση ορίων και παιδαγωγικών δυσκολιών, καθώς οι τάξεις συχνά παρουσίαζαν εντάσεις και συγκρούσεις που δεν μπορούσαν με ευκολία να κατευναστούν. Καταγράφηκαν παιδαγωγικά διλήμματα και στιγμές ματαίωσης: «*Σκεφτόμουν αν στις στιγμές αγωνίας των παιδιών πρέπει να συνεχίζω το μάθημα ή να το σταματώ*» (Β.) Δοκιμάστηκαν στρατηγικές

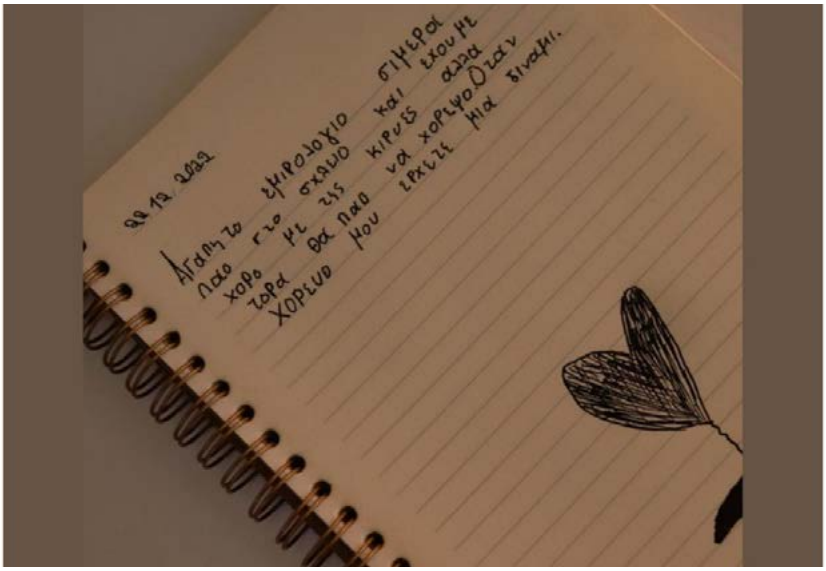
όπως κυκλικές συζητήσεις, καθορισμένες «άδειες συμμετοχής» και προειδοποιήσεις, που ενίσχυσαν σταδιακά τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών και επέτρεψαν την ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία έκφρασης και την ανάγκη για τάξη.

Στο στάδιο του ελεύθερου χορού παρατηρήθηκε προς έκπληξή μας μειωμένη συμμετοχή, παρουσία στερεοτυπικών κινήσεων και αντιδράσεις αμηχανίας και συστολής. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν καλύτερα σε δραστηριότητες με σαφείς οδηγίες και καθορισμένο πλαίσιο, γεγονός που μας οδήγησε να επαναπροσδιορίσουμε τις αντιλήψεις μας και τον τρόπο σχεδίασης ανοιχτών και κλειστών δραστηριοτήτων.

Ζητήματα μαθησιακών ζητημάτων καταγράφηκαν επίσης από τις εμψυχώτριες, που οδήγησαν στο σχεδιασμό πολυτροπικών δράσεων (ήχος → κίνηση → λέξεις → γραπτή αποτύπωση → ρυθμός) όπου αναπτύχθηκαν πειραματισμοί και δεξιότητες χορευτικού γραμματισμού, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη συγκρότηση γνώσης.: «*Τα παιδιά ανταποκρίνονταν στις λεκτικές προτροπές και στην αποτύπωση στο χαρτί, οι στιγμές του γραπτού αναστοχασμού πήγαν πολύ καλά*» (Β.). Παράλληλα, οι κοινωνικές δυσκολίες και οι σωματικές εντάσεις ανάμεσα στα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή για ανάπτυξη ασκήσεων συναίνεσης, εμπιστοσύνης και επαφής.

Ένα ακόμα ζήτημα που παρουσιάστηκε αφορούσε τους έμφυλους ρόλους και στερεοτυπικές συμπεριφορές, με κάποια αγόρια να εμφανίζουν αντιστάσεις στο χορό, ενώ γενικότερα τα παιδιά συχνά αρνούνταν τη συνεργασία ή τη σωματική επαφή με παιδιά του άλλου φύλου: «*Η Β. με τον Ρ. αρνούνται, και η Β. μπαίνει ανάμεσά τους για να συνεχίσει το μάθημα*» (Μ.). Αυτό αποτέλεσε αφετηρία για δραστηριότητες επαφής και εργασίας σε ζευγάρια, για δράσεις συναίνεσης, καθώς και για την παρουσίαση χορευτών/τριών διαφορετικών φύλων, στυλ χορού, πολιτισμικής προέλευσης και σωματικής αρτιμέλειας. Με αυτόν τον τρόπο συνδέθηκε η τέχνη με την ταυτότητα και την ορατότητα.

Συνολικά, η εμπειρία επιβεβαιώνει τη σημασία της μεθοδολογίας της ΕΕΔ και της διαρκούς αλληλεπίδρασης θεωρίας και πράξης για την αποτελεσματική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και ανομοιογενή μαθησιακά πλαίσια.




**Εικόνα 9:** Σημειώσεις μαθητή (2022)

## 6. Συμπεράσματα

Η παρατήρηση περιορίζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο και δεν μπορεί να γενικευθεί σε όλα τα σχολεία, αλλά η τετραετής εφαρμογή του προγράμματος στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών αναδεικνύει σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες της χρήσης του χορού ως εργαλείο μάθησης και συμπερίληψης σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει πώς οι προκλήσεις που αναδύονται σε ετερογενή μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως η γλωσσική διαφοροποίηση και οι κοινωνικές ανισότητες, μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για δημιουργικές μετατοπίσεις και προσαρμογές που ενισχύουν την παιδαγωγική ευελιξία.

Η ενσώματη επικοινωνία και η συμμετοχική φύση του χορού καλλιεργούν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μαθητών/τριών, δημιουργώντας συνθήκες συλλογικής μάθησης που ενισχύουν τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η σημασία του/της εκπαιδευτικού ως ενεργού/ής ερευνητή/τριας και φορέα κοινωνικής αλλαγής, με ανάγκη θεσμικής υποστήριξης για τη βιωσιμότητα τέτοιων παρεμβάσεων.

Μέσα από το πρόγραμμα «*Χίλιες γλώσσες του χορού*», ο χορός αναδεικνύεται ως μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα, προσφέροντας στα παιδιά μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη που υπερβαίνουν τα όρια της τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

## Βιβλιογραφία


Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (Επιμ.). (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Feierabend, J. M., & Kahan, J. (2020). *Μπορείς να κινηθείς με αυτό τον τρόπο;* (Στ. Ρέτσιου, Μετάφραση-Επιμέλεια). fagotto books.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241–258). Greenwood.

Candela, M., Conte, R., Pastena, N., D'Anna, C., & Paloma, F. G. (2013). The role of dancing in the educational process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106*, 3069–3074. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.326

Dils, A. (2007). Moving into dance: Dance appreciation as dance literacy. In L. Bresler (Ed.), *International handbook on research in arts education* (Vol. 1, 569–580). Springer.

Dhillon, K. K., & Ulmer, J. B. (2021). Everyday dance narratives: Visual biography and creative movement pedagogies with refugee youth. *Journal of Dance Education, 21*(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/15290824.2021.19123

Dragon, A. (2015). Creating cultures of teaching and learning, conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education, 15*(1), 15–32. https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1001234

Fruja Amthor, R., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational Studies, 52*(2), 155–176. https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1142992

Shapiro, S. (1998). Toward transformative teachers. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (7–22). Human Kinetics.

Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education*. Bloomsbury.

Soot, A., & Viskus, E. (2013). Contemporary approaches to dance pedagogy: The challenges of the 21st century. In *International Conference on Education and Educational Psychology* (290–299).

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39–56. https://doi.org/10.1080/13603110903560085

# Ο ρόλος των “ανοργάνωτων” κέντρων γειτονιάς/ νεότητας στην καθημερινή καλλιτεχνική παραγωγή των νέων - Το παράδειγμα των κέντρων γειτονιάς των γαλλικών προαστίων την δεκαετία 1990-2000

**Φανή Ποταμίτη,**
*Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, potamitif@gmail.com*

**Περίληψη**

Η έρευνα περιεργάζεται, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, την σχέση μεταξύ καλλιτεχνικών πρακτικών των νέων κοινωνικά ευάλωτων κοινοτήτων και κέντρων γειτονιάς/νεότητας που λειτουργούν στα πλαίσια άτυπης εκπαίδευσης. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι δυνατότητες της τοπικά οργανωμένης άτυπης εκπαίδευσης να υποστηρίξει την δημιουργική διαδικασία παραγωγής και μετάδοσης του πολιτισμικού πλούτου των κοινοτήτων, με έμφαση στους νέους.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Κέντρο γειτονιάς, άτυπη εκπαίδευση, beur σινεμά, χιπ χοπ, γαλλικά προάστια.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την ανάδειξη των δυνατοτήτων των "ανοργάνωτων" κέντρων γειτονιάς/νεότητας να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην καλλιτεχνική παραγωγή των νέων, και πιο συγκεκριμένα αυτών που ανήκουν σε κοινότητες που βιώνουν χωρικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και συμβολικούς περιορισμούς [δεν διαθέτουν δηλαδή κατά Bourdieue (2014), τις κυρίαρχες μορφές κεφαλαίου] μέσα στις δυτικές, σύγχρονες πόλεις. Με τον όρο κοινότητες αναφερόμαστε σε εντ-οπισμένους πληθυσμούς με έντονους δεσμούς, ενώ τις καλλιτεχνικές πρακτικές εντάσσουμε στο "σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και κοινωνικών επαφών" (Yosso & García, 2007), δηλαδή τον πολιτισμικό πλούτο μιας κοινότητας που βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο, μέσω της διαπολιτισμικής μετάδοσης. Η νεότητα, από την άλλη, χρησιμοποιείται με μια χαλαρότητα ως έννοια, περισσότερο υποδεικνύοντας μια δύναμη πολιτισμικής ανανέωσης, κατά Mannheim (1952) και με την υπόνοια του Bourdieue ότι, αν και κατασκευασμένη, μπορεί να εκφράζει στην ουσία μια συνθήκη ρευστότητας του habitus [που εμπεριέχει πέραν του πολιτισμού και τους τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς και αντίληψης του κόσμου (Bourdieue,2014)]. Δεν ορίζουμε την νεότητα με αυστηρά ηλικιακά όρια, σε συμφωνία με την σκέψη του Rimmer (2017) ότι αυτό πιθανά "όχι μόνο δεν βοηθά τους δυνητικούς συμμετέχοντες σε μια πρακτική αλλά...δημιουργεί προβληματικές".

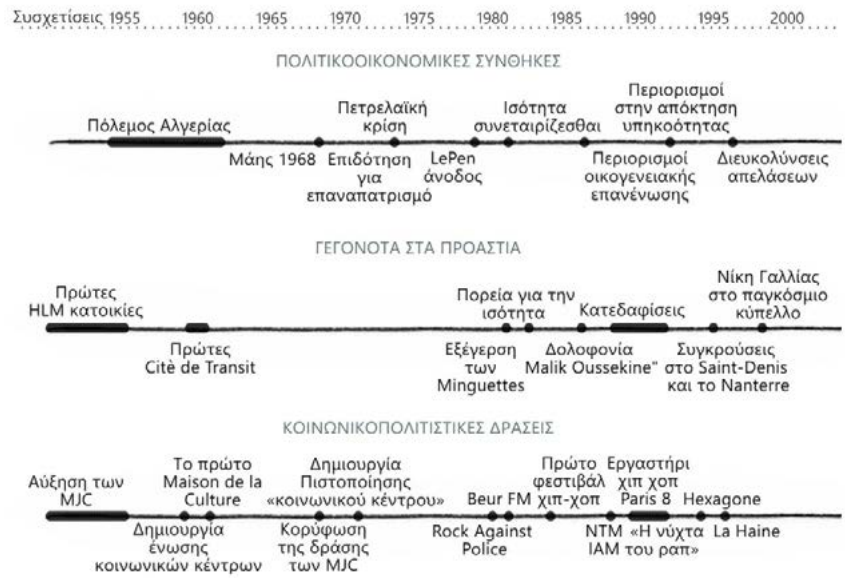
Εκκινώντας από την αναγνώριση των κοινοτικών μηχανισμών δημιουργίας, αλλά και μετάδοσης των καλλιτεχνικών πρακτικών, τους διαβάζουμε ως μια μορφή "άτυπης", δηλαδή "χωρίς πρόγραμμα" εκπαίδευσης, πολύ σημαντικής για την επιβίωση και την συνεχή ανανέωση της κοινότητας και της τέχνης της. Τα χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας γίνονται εύκολα διακριτά στην συνδιαλλαγή της με εξω-κοινοτικούς πολιτειακούς θεσμούς και αλληλέγγυες πρωτοβουλίες, όπως τα κέντρα γειτονιάς/νεότητας που, όχι με τον ίδιο πάντα τρόπο ή στον ίδιο βαθμό, επηρεάζουν την διαδικασία παραγωγής, διάθεσης και μετάδοσης των καλλιτεχνικών πρακτικών, φέροντας τα κυρίαρχα πολιτισμικά, πολιτικά, κοινωνικά νοήματα και αποτελώντας "ζώνες επαφής", όπου η διαπολιτισμική μετάδοση συμβαίνει (Pratt, 1991). Στόχος είναι, εξετάζοντας ιστορικά την σχέση των κοινοτήτων με τα διάφορα χαρακτηριστικά των κέντρων, να μπορέσουμε να προτείνουμε ένα χοντρικό περίγραμμα των μέσων και των πολιτικών που αντί να ενισχύουν την κυρίαρχη κουλτούρα, επιτυγχάνουν να λειτουργούν υποστηρικτικά στους ήδη υπάρχοντες "κοινοτικούς" μηχανισμούς, χωρίς να τους επιβάλλουν αλλαγές στα δίκτυα τους. Γιατί, μια επιβαλλόμενη αλλαγή κινδυνεύει όχι μόνο να εκφράσει μια αποικιοκρατική λογική, αλλά και κατά Becker (2008) να μεταμορφώσει τις ίδιες τις καλλιτεχνικές πρακτικές, επηρεάζοντας τις σημασίες που φέρουν για τις κοινότητες. Για αυτόν τον λόγο, το επίθετο "ανοργάνωτα" μπροστά από τα κέντρα χρησιμοποιείται για να συμπυκνώσει την ανάλυση που θα ακολουθήσει, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που μπορούν να τα μεταμορφώσουν σε εν δυνάμει "χώρους ίασης και αμοιβαίας αναγνώρισης" (Pratt,1991). Αν όχι, σύμφωνα με την αισιοδοξία της Pratt (1991) σε "ασφαλή «καταφύγια» μέσα στα οποία μπορούν (οι κοινότητες) να οικοδομήσουν κοινές αντιλήψεις, γνώσεις και αξιώσεις ...", τότε τουλάχιστον, περιορίζοντας σε κάποιον βαθμό τις εξω-κοινοτικές επιβολές, σε "τόπους-στιγμές μοιράσματος" πολιτισμικού πλούτου για τις κοινότητες.

## 2. Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της έρευνας θα χρησιμοποιήσουμε ως μελέτη περίπτωσης τις κοινότητες-γειτονιές των "απομακρυσμένων" γαλλικών προαστίων κοινωνικών κατοικιών στην Γαλλία, όπου από το 1960 και μετά στεγάστηκαν (και συνεχίζουν να στεγάζονται) κυρίως μετανάστριες-ες και εργατικά κοινωνικά στρώματα. Η καλλιτεχνική παραγωγή σε αυτές τις γειτονιές υπήρχε ήδη από

τις πρώτες περιόδους στέγασης, ωστόσο άρχισε να απασχολεί έντονα την γαλλική κοινωνία και να συνδιαλέγεται με τις "κυρίαρχες" μορφές τέχνης και πολιτισμικού κεφαλαίου την δεκαετία του 1990. Η δεκαετία αυτή αποτέλεσε σημείο-σταθμό για την τέχνη αυτών των κοινοτήτων γιατί χρονικά, και όχι τυχαία, συνδυάστηκε με την καλλιτεχνική παραγωγή της "δεύτερης και τρίτης" γενιάς μεταναστών και συνδυάστηκε με μια γενικότερη έντονη πολιτική και κοινωνική συζήτηση σχετικά με την ένταξη και τους τρόπους διαχείρισης των στεγαστικών και μεταναστευτικών "προβλημάτων". Ακολουθώντας την σκέψη της Ahmed (2000), θα μπορούσαμε να συνδέσουμε την δεκαετία του 1990 με την κατ' εξοχήν στιγμή που οι κοινότητες αυτές διασχίζοντας τα όρια έγιναν "άλλος-η" για την γαλλική κοινωνία, γιατί "διεκδίκησαν την διαφορά τους" μέσα σε αυτή. Όπως αναφέρει η Samia Messaoudi (2023) για τους 'Beurs', χαρακτηρισμός που προέρχεται από τα παρισινά ποδανά (backslang) για το arabe (Άραβας) περιγράφοντας την "δεύτερη γενιά μεταναστών (Tarr,2005), "στην πραγματικότητα, δεν είμαστε μετανάστες. Βρισκόμαστε στην γαλλική κοινωνία.".

Μεθοδολογικά, θα ξεκινήσουμε από μια σύντομη περιγραφή, μέσα από ιστορική και αρχιτεκτονική βιβλιογραφία, του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της περιόδου που μελετάμε, σχολιάζοντας τους διάφορους τύπους κέντρων γειτονιάς/νεότητας. Στην συνέχεια, αφού αξιοποιήσουμε τον λόγο πολιτισμικών θεωρητικών για να περιγράψουμε την καλλιτεχνική παραγωγή των κοινοτήτων, θα εξετάσουμε πώς αυτή συνομίλησε με τα διάφορα κέντρα, αναζητώντας στον "πραγματικό" τρόπο που αυτά λειτούργησαν, ποια χαρακτηριστικά τους ήρθαν σε σύμπλευση ή σύγκρουση με τα δίκτυα των πρακτικών. Στο τελευταίο αυτό κομμάτι θα αντλήσουμε κυρίως από θεωρητικούς "εντός των κοινοτήτων" και τον λόγο των ίδιων των (πρώην) καλλιτεχνών (μέσω υφιστάμενων συνεντεύξεων, αλλά και του ίδιου του έργου τους), ώστε βασιζόμενες στους "δικούς" τους λόγους, να προσεγγίσουμε όσο γίνεται την πραγματική εμπειρία των κοινοτήτων.




**Διαγράμμα 1.** Χρονογραμμές Γεγονότων

Μέσα στην εργασία θα αναφερθούμε επιλεκτικά μόνο σε μερικά από αυτά τα γεγονότα.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στο πρώτο μέρος της εργασίας είναι ουσιαστικά διαλεκτική, εξετάζοντας παράλληλα πολιτικο-οικομικές συνθήκες, γεγονότα στα προάστια και κοινωνικο-πολιτιστικές δράσεις, ως αφετηρία του συλλογισμού. Παραθέτουμε, λοιπόν, σε αυτό το σημείο ένα διάγραμμα που συμπυκνώνει σημαντικά γεγονότα αυτών των τριών κατηγοριών σε παράλληλες χρονογραμμές ώστε να υπάρξει μια καλύτερη κατανόηση του πλαισίου και των εν δυνάμει συσχετίσεων.

## 2.1 Γενικά οικονομικά, κοινωνικά και χωροταξικά χαρακτηριστικά των γαλλικών προαστίων

Η Γαλλία βγαίνοντας νικήτρια από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο καλέσθηκε να ικανοποιήσει τις επιτακτικές στεγαστικές ανάγκες που είχαν δημιουργηθεί, όσο και να συμβολίσει μέσω της ανοικοδόμησής της την νίκη. Σε επίπεδο σχεδιασμού και υλικών αξιοποίησε τις παρακαταθήκες του ήδη ώριμου μοντέρνου κινήματος, εκφράζοντας κατά μία έννοια και μια ιδέα "συλλογικής ζωής", ενώ σε χωροταξικό επίπεδο, κινήθηκε στην γενικότερη θεωρία των κηπουπόλεων ή των "αποκεντρωμένων" κέντρων, με κατασκευή μεγάλων γειτονιών, ουσιαστικά πόλεων (cites), στις πρώην αγροτικές εκτάσεις των προαστίων των μεγάλων γαλλικών πόλεων (Cupers,2014). Αυτά είναι τα επονομαζόμενα μεγάλα συγκροτήματα κατοικιών (grands ensembles), τα οποία έως και το 1970 προωθήθηκαν ως η ικανοποίηση του αιτήματος για καλύτερες συνθήκες ζωής, στοχεύοντας στην στέγαση κυρίως εργατικών στρωμάτων. Τα περισσότερα από αυτά συνήθως περιλάμβαναν μεικτά ιδιοκτήτες, ενοικιαστές και κάποια μορφή κοινωνικών κατοικιών ρυθμισμένου ενοικίου (HLM).

Παράλληλα, ήρθε και η σταδιακή ανεξαρτησία των αποικιών που η Γαλλία είχε υπό τον έλεγχό της για περίπου 130 χρόνια. Περίπου το 1960 η χώρα άρχισε να έρχεται αντιμέτωπη με μια εκθετικά αυξανόμενη ροή μεταναστών από τις πρώην αποικίες, ιδιαίτερα από την Βόρεια, αλλά και από την Υποσαχάρια Αφρική και την Ασία (Maghrebi), η οποία τις επόμενες τρεις δεκαετίες αυξήθηκε κατακόρυφα (Fetsy,1994), με κορύφωση την δεκαετία του 1990. Έτσι, ξεπέρασε αριθμητικά κάθε προηγούμενο μεταναστευτικό ρεύμα, δρώντας καθοριστικά στην διαμόρφωση της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής κατάστασης της χώρας έως και σήμερα. Η ανάγκη στέγασής των Magrebi και ο φόβος συσπείρωσης ειδικά των Αλγερινών γύρω από το FLN (Blanc-Chaléard, 2008) οδήγησε στην δημιουργία "προσωρινών" κατοικιών (Cités de transit), στην θέση των παραγκουπόλεων (bidonvilles) όπου διέμεναν σε μεγάλη πλειοψηφία έως το 1965. Αν και χωρικά κοντά, οι "προσωρινές κατοικίες" απείχαν πολύ σε έμπνευση από τις grands ensembles, αφού είχαν ελάχιστες παροχές και αρχικό βάθος ζωής 10 ετών.

Παρά τις αρχικές διαφορές, λόγω της σταδιακής εγκατάλειψης των προαστίων από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, της συνεχούς εισροής μεταναστών, τον περιορισμό των κατασκευών μετά την πετρελαϊκή κρίση (1973), της ελλιπούς χρηματοδότησης, αλλά και του πολιτικού λόγου ειδικά του LePenn, από το 1980 και μετά τα προάστια στο σύνολό τους παγιώνονται στο συλλογικό ασυνείδητο ως άρρηκτα συνδεδεμένα με το μεταναστευτικό ζήτημα. Το γεγονός αυτό, παρά τις τεράστιες προβληματικές του, αφού βασίζεται σε μια "στιγματοποίηση", δημιουργεί μια πολύ σημαντική "τοπικότητα", επιβεβαιώνοντας ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί αποτελούν μέρος της γαλλικής κοινωνίας, ακόμη και αν βρίσκονται κυριολεκτικά στο περιθώριο. Την ίδια περίοδο, έχουμε, επίσης, αρκετές δράσεις-κινητοποιήσεις από μετανάστριες/ες και μη (όχι πάντα επιτυχημένες), με πολύ χαρακτηριστική ιστορική στιγμή την "Πορεία για την Ισότητα" το 1983 (η οποία πέρασε στην ιστορία ως "πορεία των Beurs") (Tarr,2005). Η συνθήκη αυτή συμπίπτει και με την ενηλικίωση της λεγόμενης ¨δεύτερης γενιάς' μεταναστών, για την οποία οι τόποι κατοίκησης βρίσκονταν στον πυρήνα της δόμησης της ταυτότητάς τους, συχνά εντονότερα και από τους τόπους

καταγωγής που μπορεί να μην είχαν γνωρίσει καν. Το 1990, λοιπόν, τόσο εσωτερικά, από τις ίδιες τις κοινότητες, όσο και εξωτερικά, όπως εκφράζεται ενδεικτικά από τους κυρίαρχους πολιτικούς λόγους, υπάρχει μια κοινή αντίληψη ότι ο πληθυσμός των προαστίων θα μείνει μόνιμα στην χώρα. Και ένας από τους τρόπους έκφρασης αυτής της διαχείρισης, σε επίπεδο πολιτισμικό, ήταν τα κέντρα γειτονιάς/νεότητας.

## 2.2 Τα κέντρα γειτονιάς/νεότητας και η σχέση τους με τα προάστια

Στην Γαλλία του 1990, συνυπήρχαν διάφοροι τύποι κέντρων, διατηρώντας χαλαρούς δεσμούς μεταξύ τους και χωρίς πάντα ξεκάθαρη κατανομή αρμοδιοτήτων. Οι κυριότεροι από αυτούς ήταν:

1. Οι εργατικές λέσχες και τα Σπίτια του Λαού, που από τον δέκατο ένατο αιώνα εστίαζαν στον ελεύθερο χρόνο των εργατικών στρωμάτων και την δια βίου μάθηση.
2. Παράλληλα, τα "κοινωνικά κέντρα", αρχικά συνδεδεμένα με τον αστικό καθολικισμό, βασιζόμενα στην αλληλοβοήθεια, την ενίσχυση της οικογενειακής μονάδας και την φροντίδα των αρρώστων (Louis,2023), τα οποία από το 1971 θα λειτουργήσουν με πιο "τυπικό τρόπο" (κοινωνική εργασία), μέσω της δημιουργίας πιστοποίησης κοινωνικού κέντρου.
3. Από το 1900 τα Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), που εστιάζοντας στην σχέση των νέων με τον πολιτισμό, διοικούνταν από έναν "σύλλογο" συνδιαχείρισης (Louis,2023). Και στην συνέχεια, με την μεταρρύθμιση Malraux,
4. Τα Maisons de la Culture από το 1960, τα οποία βρέθηκαν αρχικά σε μια αντιπαράθεση με τα MJC, επικεντρώθηκαν, όμως, σε πιο επίσημες μορφές τέχνης, μέσω παροχής "βαριού εξοπλισμού" (θέατρα, αίθουσες συναυλιών) με χρηματοδοτήσεις προερχόμενες από το κράτος και το υπουργείο πολιτισμού (Louis,2023).
5. Τα Γαλλικά Πανεπιστήμια, που ειδικά κατά την εξέγερση του Μάη του 1968 και στα χρόνια που ακολούθησαν, υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορούμε να πούμε ότι λειτούργησαν τα ίδια με άτυπους και επινοητικούς τρόπους, ως "κέντρα νεότητας" (χαρακτηριστικά το Paris 8 την δεκαετία του 1990).

Αν και στην δημιουργία τους κανένα δεν σχετίστηκε με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς (ίσως με εξαίρεση τα κοινωνικά κέντρα), τα κέντρα ενεπλάκησαν με διάφορους τρόπους με την καλλιτεχνική παραγωγή των νέων των προαστίων, ιδιαίτερα σε επίπεδο γειτνίασης. Η γενική θεωρητική κατεύθυνση του γαλλικού κράτους εκείνη την περίοδο ήταν πρωτίστως η ενσωμάτωση (Commission des Sages,1988) και έτσι η πρόθεση διεύρυνσης της πρόσβασης στην καλλιτεχνική παραγωγή εκφραζόταν περισσότερο, ουσιαστικά, ως πρόθεση ανάτασης της γαλλικής κουλτούρας μέσω μη-τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. μαθήματα γαλλικών), με την ενασχόληση με τις πρακτικές των νέων των προαστίων, τις λίγες φορές που υπήρχε κεντρικός σχεδιασμός, να προωθείται ως στοχευμένη προσπάθεια "διάσωσης" των νέων από την εγκληματικότητα.

## 2.3 Οι τέχνες των νέων των προαστίων

Με τον όρο τέχνες των προαστίων αναφερόμαστε κυρίως στο χιπ χοπ (djing, mcing,graffiti, bboying-bgirling), το οποίο αν και ξεκίνησε από την Αμερική το 1975, από το 1982 και μετά άνθισε με νέους τρόπους στα γαλλικά προάστια, κυρίως από νέους Αφρικανικής η Ινδικής καταγωγής (Cannon,1997), και τον κινηματογράφο, σε δύο μορφές. Κυρίως μας ενδιαφέρει η μορφή που, το 1980, ονομάστηκε από τους κριτικούς beur σινεμά, περιγράφοντας την παραγωγή έως τότε κυρίως μικρού μήκους ταινιών και ντοκιμαντέρ από τη «δεύτερη γενιά» Βορειοαφρικανών μεταναστών, με θεματικές που αντλούν από την μεταναστευτική εμπειρία (Tarr,2005), όσο και

πιο περιορισμένα το επακόλουθο banlieue σινεμά (1995), που χρησιμοποιήθηκε ως όρος για να περιγράψει ταινίες που διαδραματίζονται στα προάστια (Tarr,2005) περιγράφοντας τις δυσκολίες της ζωής σε αυτά. Αν και παράλληλα με αυτές τις καλλιτεχνικές πρακτικές συνυπήρχαν και άλλες, όπως οι παραδοσιακοί χοροί ή το θέατρο, που ήταν και από τις πρώτες πρακτικές που εμφανίστηκαν στις νεοσύστατες μεταναστευτικές κοινότητες ήδη από το 1965, εστιάζουμε στο χιπ χοπ και τον κινηματογράφο ως πρακτικές που δημιουργήθηκαν μέσω της "διαπολιτισμικής μετάδοσης", λόγω της επαφής των νέων της δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών με τον γαλλικό πολιτισμό, όπως φαίνεται και από την κατ' εξοχήν χρήση της γαλλικής γλώσσας (ή μιας διαλέκτου σύνθεσης μεταξύ γαλλικών-γλώσσας χώρας καταγωγής).

Τα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούμε σημαντικό να περιγράψουμε είναι ότι οι πρακτικές στην μορφή που πήραν ήταν παράλληλα.

Κοινοτικές, προέκυψαν δηλαδή μέσα από μια εν-τοπισμένη προϋπάρχουσα κοινότητα (τα γαλλικά προάστια).

Συμμετοχικές, καθώς βασίζονται στην παράλληλη εργασία πολλών υποκειμένων είτε πάνω στο ίδιο έργο (κινηματογράφος), είτε σε επίπεδο οργάνωσης (posse=δηλαδή το crew για το χιπ χοπ) ή διοργάνωσης (π.χ. ενός open mic).

Καθημερινές γιατί συνέβαιναν κατά βάση σε "κοινή θέα", ως ενσώματους δημόσιος λόγος, στους κοινόχρηστους τόπους και χρόνους της καθημερινότητας.

Καλλιτεχνικές, μέσω της έμφασης στην συλλογική και προσωπική αυτοέκφραση και αυτοαναπαράσταση, με έντονο κοινωνικό-ρεαλιστικό χαρακτήρα.

Ας δούμε τους τρόπους που αυτά τα χαρακτηριστικά βρέθηκαν σε διάλογο με τα κέντρα γειτονιάς/νεότητας εκείνης της περιόδου.

## 2.4 Η σχέση των κέντρων γειτονιάς/νεότητας με τις καλλιτεχνικές πρακτικές των προαστίων

Αν και το ποια κριτήρια καθορίζουν την επιτυχία ενός κέντρου γειτονιάς/νεότητας (όρος-ομπρέλα) σχετίζεται συνήθως με την "επίσημη" στοχοθεσία του, εδώ μας ενδιαφέρει περισσότερο ο τρόπος που τα (όσα) τοπικά κέντρα λειτούργησαν, σε σχέση πάντα με την καλλιτεχνική παραγωγή που αναφέραμε παραπάνω. Μάλιστα, για να ορίσουμε τα επιτυχημένα ή μη χαρακτηριστικά των κέντρων, προτεραιοποιούμε τα αφηγήματα των ίδιων των καλλιτεχνικών "κοινοτήτων" και επιμέρους υποκείμενων. Με βάση, λοιπόν την έρευνά μας θα αναφερθούμε σε τρία κύρια, σε κάποιο βαθμό κοινά χαρακτηριστικά που αναδύθηκαν:

**1.** Κάλυψη αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής. Ο βασικότερος και απλούστερος τρόπος με τον οποίο τα κέντρα αξιοποιήθηκαν σχετίζεται με τον καθημερινό και συμμετοχικό χαρακτήρα των πρακτικών και αποτελεί την προσφορά χώρου φιλοξενίας: παρουσίασης-συναυλίας, πρόβας ή απλώς συνάντησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο DJ Kader Activist στην σειρά-ντοκιμαντέρ *Paris 8 - La fac Hip-Hop (Tessaud,2017)* "Κάθε φορά που πηγαίνεις σε οποιαδήποτε γειτονιά (citè) και βλέπεις νέους, τους ρωτάς 'τι χρειάζεστε;' και θα σου πουν 'χρειαζόμαστε ένα μέρος να συναντιόμαστε, χρειαζόμαστε μια αίθουσα'.". Παράλληλα προσφερόντουσαν συχνά και άλλες υποδομές, π.χ. ραδιόφωνο, όπως περιγράφει ο M.C Menelik στην ίδια σειρά «Εμείς, ο βασικός μας στόχος όταν ήρθαμε...ήταν..το ραδιόφωνο.» ή στούντιο ηχογράφησης, όπως στην πλοκή της ταινίας Brooklyn (Tessaud,2014) όπου η πρωταγωνίστρια ηχογραφεί στο στούντιο ενός κέντρου γειτονιάς, ή και συγκεκριμένα εργαλεία (π.χ. μικρόφωνα, ηχεία, φωτογραφικές μηχανές, κινηματογραφικές κάμερες κ.α.), όπως στην ταινία *Jeunesse dorée (Ghorab-Volta,2001) όπου οι δύο πρωταγωνίστριες νικώντας έναν διαγωνισμό σε ένα κέντρο πολιτισμού δανείζονται φωτογραφικές*

*μηχανές*. Σπανιότερα, οι παροχές αυτές συνδυαζόντουσαν και από κάποια μικρή χρηματοδότηση, περισσότερο όσον αφορά τον κινηματογράφο, αν και συνήθως αυτή αφορούσε περισσότερο εθνικά μέτρα, όπως η στήριξη νέων κινηματογραφιστών μέσω της *«προκαταβολής επί των εισπράξεων», όπου το κράτος δίνει μια χρηματοδότηση ως προκαταβολή πάνω στα μελλοντικά έσοδα που υποτίθεται ότι θα κάνει η ταινία στα ταμεία (CNC).*

**2.** Η παράκαμψη της απο-κωδικοποίησης. *Στα πλαίσια της επαφής των πρακτικών με τα κέντρα γειτονιάς/νεότητας εγείρονται προβληματισμοί σε σχέση με μια εξωκοινοτική απο-κωδικοποίηση των πρακτικών, που φέρει τον κίνδυνο ερμηνευτικής και πολιτισμικής οικειοποίησης. Αυτό αποτέλεσε ίσως το εντονότερο σημείο σύγκρουσης μεταξύ κοινοτήτων και διαφόρων κέντρων γειτονιάς/ νεότητας, με πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα την τοποθέτηση του graffiti artist Insultant για τον Georges Lapassade (θεωρητικό που υποστήριξε και εμπράκτως την χιπ χοπ κουλτούρα μέσω της δράσης του στο πανπιστήμιο Paris 8) "Είναι απλώς ένας καθηγητής που προσπαθεί να μας επιβάλει τις θεωρίες του για την εθνολογία"(στο Tessaud, 2017). Το στοίχημα αυτό δεν μπορούμε να πούμε ότι κερδήθηκε, με αντίστοιχα προβλήματα να εμφανίζονται, δημιουργώντας εντάσεις σε πολλά από τα κέντρα. Ωστόσο, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι η πρόσληψη νέων από την περιοχή ως προσωπικό, πολιτική που εφαρμοζόταν κάποιες χρονικές περιόδους σε μερικά κέντρα γειτονιάς (κυρίως MJC και κοινοτικά κέντρα)* (Louis,2023), αλλά και ο εθελοντισμός μπορεί να λειτούργησε θετικά στην βελτίωσης της σχέσης των νέων με τα κοινοτικά κέντρα, τόσο πρακτικά (ως εργαζόμενοι είχαν κατανόηση της κουλτούρας) όσο και θεωρητικά (εμπιστοσύνη, αναγνώριση).

**3.** Η χωρίς-σκοπό λειτουργία. Μιλώντας για τους τόπους των κέντρων γειτονιάς-νεότητας, βλέπουμε ότι συχνά αποτελούσαν πρωτίστως τόπους συνάντησης, διασκέδασης, επικοινωνίας και δημιουργίας. Οργανώνονταν γύρω από μια χαλαρότητα, τόσο σε επίπεδο ενασχόλησης με τις καλλιτεχνικές πρακτικές (γι' αυτό και μιλάμε για μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης) όσο και σε επίπεδο λειτουργίας του χώρου ως "καθημερινού τόπου" χωρίς συγκεκριμένη στόχευση (π.χ. καλλιτεχνική παραγωγή ή παροχή κοινωνικής βοήθειας). Αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να υπάρχουν και σε άλλες χώρες, όπως π.χ. στην Αγγλία, όπου οι Bramwell & Butterworth (2020) περιγράφουν ότι "στην αίθουσα "live" (του κοινωνικού κέντρου Νεολαίας του Docklands)... οι νέοι αφήνονται σε μεγάλο βαθμό στην ησυχία τους..", αλλά και στην Αμερική μέσω της μεθόδου "ανοιχτής πόρτας" (open door policy), όπου σύμφωνα με την Wong (2020) τα κοινωνικά κέντρα λειτουργούν ως ένας χώρος όπου "οι έφηβοι μπορούν να είναι ο εαυτός τους και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, έστω κι αν αυτό διαρκεί μόνο 3–5 ώρες την ημέρα". Πιο συγκεκριμένα, όμως ας μιλήσουμε για τις δύο κατηγορίες που θέσαμε, ο συνδυασμός των οποίων περιγράφει την έννοια του ανοργάνωτου κέντρου γειτονιάς.

Σε επίπεδο λειτουργίας του χώρου η "χαλαρότητα" περιγράφει μια πολυλειτουργικότητα του χώρου, που πιθανά επιτρέπει περαιτέρω την οικειοποίησή του από τους νέους, λειτουργώντας εν δυνάμει καταφυγικά, ως χώρος μοιράσματος. Η δημιουργία χώρων με συγκεκριμένη λειτουργία κινδυνεύει να απομακρύνει ένα μέρος των εν δυνάμει χρηστών, ενώ ο τύπος της μπορεί να βιώνεται ως παρεμβατικός και "από τα πάνω", ειδικά όταν αφορά πιο "τυπικές" μορφές κοινωνικών κέντρων. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος στην εισαγωγή του τραγουδιού *L'Aimant (IAM,1993)*

*"Ακούστε, είμαι εδώ για να σας βοηθήσω, οπότε ηρεμήστε.*

*Αλλά ποτέ δεν είπα ότι χρειαζόμουν κοινωνική λειτουργό, οπότε φύγε τώρα!"*

*που περιγράφει την αμφισβήτηση από τους νέους αυτών που "ήθελαν να τους βοηθήσουν" με οργανωμένο-επίσημο τρόπο. Αντίστοιχα, συχνά προσεγγιζόταν και η τυπική εκπαίδευση στην Γαλλία, συνδεόμενη έντονα με μια λογική ενσωμάτωσης μέσω της εκκοσμίκευσης. Έτσι, η αντιθετική ανοργάνωτη λειτουργία, πιθανά ταυτίστηκε με μια αναγνώριση και «εορτασμό» του πολιτισμικού πλούτου των κοινοτήτων, ο οποίος εξάλλου εξ ορισμού περιλαμβάνει πολλά καθημερινά, "άτυπα" στοιχεία.*

*Αυτό το επιχείρημα μας οδηγεί στην σημασία της άτυπης εκπαίδευσης για τις κοινότητες και συγκεκριμένα τους νέους, κάτι που αφορά τόσο τον κοινοτικό όσο και καλλιτεχνικό χαρακτήρα των πρακτικών. Οι πρότεροι μηχανισμοί μετάδοσης, αναγνώρισης, μαθητείας κ.λ.π. των κοινοτήτων γινόντουσαν συλλογικά και αμοιβαία (open mics, συνεργασία στην δημιουργία των ταινιών), ενώ τα "κύρια, αξιολογικά χαρακτηριστικά" των πρακτικών, δεν σχετίζονται (μόνο) με ικανότητες που μπορούν να εξελιχθούν στα πλαίσια μαθήματος ή εξάσκησης. Πολύ χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα είναι η σημασία της "αυθεντικότητας", σύμφωνα και με τον Kool Shen (NTM,1998)*

*"Το Seine-Saint-Denis, είναι δυναμίτης, μωρό μου*
*Και αν έχεις το υπόβαθρο, θα φανεί στο flow σου"*

### 2.5 Συμπεράσματα και προοπτικές

Σε αυτή την εργασία περιγράψαμε τα αποτελέσματα διαμόρφωσης τοπικών κέντρων άτυπης εκπαίδευσης για κοινοτικές καλλιτεχνικές πρακτικές μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, που είναι σημαντικό να εμπλουτιστούν με περαιτέρω έρευνα ώστε να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Επιπλέον, εάν δεχτούμε πως ακόμη και με λιγότερη συνοχή όλοι ζούμε μέσα σε καθημερινές κοινότητες, τότε θα είχε ενδιαφέρον μελλοντικά να εξετάσουμε αν τα κέντρα θα αποτελούσαν πιθανούς πόλους δημιουργίας, όχι αποκλειστικά για κοινότητες που βιώνουν αποκλεισμούς όπως αυτές που περιγράψαμε, αλλά και για τις κοινότητες που συνιστούν οι γειτονιές μας.

## Βιβλιογραφία


Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.

Becker, H. S. (2008). *Art Worlds*, 25th Anniversary Edition: 25th Anniversary edition, Updated and Expanded (1st ed.). University of California Press.

Blanc-Chaléard, M. (2008). *Les "cités de transit": un héritage de la guerre d'Algérie?* Στο Y. Gastaut (Επιμ.), *Immigrations et territoires en France depuis 1945* (σελ. 53–67). La Découverte.

Blatt, D. (1997). Immigrant politics in a republican nation. Στο A. G. Hargreaves & M. McKinney (Επιμ.), *Post-Colonial Cultures in France* (σελ. 40-55). Routledge.

Bourdieu, P. (2014). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της αισθητικής κρίσης* (Δ. Σακκάς, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bramwell, R., & Butterworth, J. (2020). *Beyond the street: The institutional life of rap. Popular Music*, 39(2), 169–186. https://doi.org/10.1017/S0261143020000355

Cannon, S. (1997). Paname City Rapping: B-boys in the banlieues and beyond. Στο A. G. Hargreaves & M. McKinney (Επιμ.), *Post-Colonial Cultures in France* (σελ. 150–166). Routledge.

Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC). (n.d.). *Avance sur recettes*. Paris, France: CNC.

Cupers, K. R. (2014). *The Social Project: Housing Postwar France*. University of Minnesota Press.

Festy, P. (1994). *L'évolution démographique récente en France – 1994*. Institut national d'études démographiques.

France. Commission de la nationalité. (1988). *Être français aujourd'hui et demain : Rapport présenté au Premier ministre* (Vols. 1-2). La Documentation française.

Ghorab-Volta, Z. (Σκηνοθέτρια). (2001). *Jeunesse dorée* [Ταινία]. France: MK2 Diffusion.

IAM. (1993). *L'Aimant* [Τραγούδι]. Στο *Ombre est lumière*. Delabel.

Louis, J. (2023). *Où se situent les centres sociaux? Une histoire entre action sociale et éducation populaire*. *Participations,* 35(1), σελ. 51-73.

Mannheim, K. (1952*). The problem of generations*. Στο P. Kecskemeti (Επιμ.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276–322). Routledge & Kegan Paul.

Messaoudi, S. (2023). Narrating cultural displacement and (dis)locating Beur identity. Στο F. Laroui (Επιμ.), *De Quel Amour Blessé*. *African Diaspora*, 15(1), (σελ. 77–101). https://doi.org/10.1163/18725465-01501004

Pratt, M. L. (1991). *Arts of the Contact Zone*. Profession, σελ. 33–40.

Rimmer, M. (2017). *Music, middle childhood and agency: the value of an interactional-relational approach*, Childhood: A Global Journal of Child Research.. Childhood. 24. 10.1177/0907568217711741.

Suprême NTM. (1998). *Seine-Saint-Denis Style* [Τραγούδι]. Στο *Suprême NTM*. Sony Music Entertainment / Epic Records.

Tarr, C. (2005). *Reframing difference: Beur and banlieue filmmaking in France*. Manchester University Press.

Tessaud, P. (Σκηνοθέτης). (2014). *Brooklyn* [Ταινία]. France: Ad Vitam

Tessaud, P. (Σκηνοθέτης). (2017). *Paris 8 - La fac Hip-Hop* [Web-σειρά ντοκιμαντέρ]. France: ARTE France.

Wong, N.-W. A. (2010). *Opening doors: Community centers connecting working-class immigrant families and schools*. University of California Press.

Yosso, T. J., & García, D. G. (2007). *Community cultural wealth: A critical race theory discussion of community cultural wealth. Race Ethnicity and Education, 10*(1), σελ. 154–170. https://doi.org/10.1080/13613320601122647

# Κινηματογραφικές πρακτικές των νέων και προοπτικές για την κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα

**Ειρήνη Σηφάκη,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, eisifaki@uth.gr*
**Στέλλα Μαρία Νταβία,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, sntavia@uth.gr*
**Δήμητρα Θλιβερού,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, dthliverou@uth.gr*

## Περίληψη

Το άρθρο προσεγγίζει την κινηματογραφική εκπαίδευση ως «κοινό αγαθό» και ως πεδίο συνάντησης της τέχνης, της παιδείας και της κοινωνικής συμμετοχής. Εστιάζει στα ευρήματα της ελληνικής συμμετοχής στο ευρωπαϊκό έργο REBOOT (Reviving, Boosting, Optimizing and Transforming European Film Competitiveness), το οποίο διερευνά τις κινηματογραφικές πρακτικές και προτιμήσεις νέων 12–24 ετών σε δώδεκα ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ελλάδα, η έρευνα περιλάμβανε ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου και τη διεξαγωγή ομάδων εστίασης και συνεντεύξεων με συνολικά 60 μαθητές και φοιτητές. Στόχος ήταν η κατανόηση των αντιλήψεών τους για τον κινηματογράφο, τις συνήθειες θέασης, τις ψηφιακές δεξιότητες και τον ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νέοι παρακολουθούν κυρίως ταινίες μέσω ψηφιακών πλατφορμών, αποζητώντας όμως εμπειρίες κοινής θέασης και συζήτησης. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τη σημασία της κινηματογραφικής παιδείας για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συλλογικότητας, επισημαίνοντας την απουσία θεσμικής ένταξης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Η μελέτη καταδεικνύει ότι ο κινηματογράφος μπορεί να λειτουργήσει ως δημοκρατικό εργαλείο μάθησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης, προωθώντας την εκπαίδευση ως συλλογικό και προσβάσιμο αγαθό.

**Λέξεις-κλειδιά:** *κινηματογραφική εκπαίδευση, νέοι, πολιτισμικές πρακτικές, ψηφιακές δεξιότητες, οπτικοακουστικός γραμματισμός.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ελληνικής συμμετοχής στο ευρωπαϊκό ερευνητικό έργο *REBOOT: Rebooting European Cinema through Youth Engagement, Audience Development and Education*, το οποίο διερευνά τις κινηματογραφικές πρακτικές και προτιμήσεις νέων 12–24 ετών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η μελέτη επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι νέες προσεγγίζουν τον κινηματογράφο ως μορφή τέχνης, ψυχαγωγίας και κοινωνικής εμπειρίας, καθώς και στις δυνατότητες της κινηματογραφικής εκπαίδευσης να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στα πολιτισμικά αγαθά.

Η εκπαίδευση, ως δημόσιο και συλλογικό αγαθό, έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών που προάγουν την ενεργό πολιτειότητα. Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπου τα οπτικοακουστικά μέσα διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, η ενσωμάτωση του κινηματογραφικού γραμματισμού στη μαθησιακή διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης, ανάλυσης και κριτικής ερμηνείας των πολυτροπικών μηνυμάτων αποτελεί προϋπόθεση για τη δημοκρατική συμμετοχή και την πολιτισμική συνειδητοποίηση των νέων.

Πέρα από την καλλιτεχνική του διάσταση, ο κινηματογράφος λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και κοινωνικής συνοχής, δημιουργώντας κοινότητες θέασης και ανταλλαγής εμπειριών. Η πρόσβαση στον κινηματογράφο και η δυνατότητα δημιουργίας οπτικοακουστικού περιεχομένου δεν αποτελούν απλώς μορφές ψυχαγωγίας, αλλά θεμελιώδη στοιχεία της πολιτισμικής δημοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται την κινηματογραφική εκπαίδευση, τη σχέση της με το σχολείο και τον ρόλο της στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικής ευαισθησίας και πολιτισμικής συμμετοχής.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Πέραν της καλλιτεχνικής του διάστασης, η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου προκύπτει μέσα από την ίδια τη διαδικασία θέασής του. Η κινηματογραφική παιδεία λειτουργεί ως γέφυρα προς την εκπαίδευση στα μέσα και την πληροφορία, ενώ παράλληλα συνιστά πεδίο πειραματισμού και καινοτομίας στην οπτικοακουστική γλώσσα και στον οπτικοακουστικό γραμματισμό (Σηφάκη & Νεμπαυλάκη, 2020:216). Μέσω της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στη θέαση και ερμηνεία των κινηματογραφικών αφηγήσεων, καλλιεργείται μια προσωπική, βιωματική σχέση με το φιλμικό περιεχόμενο, η οποία προάγει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συμμετοχική παραγωγή νοημάτων (Γρόσδος, 2018:21–22, 37).

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τα μέσα ως πολυτροπικά συστήματα επικοινωνίας (Buckingham, 2005:3). Ο όρος «πολυτροπικότητα» (multimodality), προερχόμενος από τη γλωσσολογική θεωρία, αναφέρεται στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων – ηχητικών, γλωσσικών, εικονικών και άλλων – μέσα σε ένα πολιτισμικό προϊόν. Η κινηματογραφική δημιουργία αποτελεί κατεξοχήν πολυτροπικό παράδειγμα, καθώς συνδυάζει πολλαπλούς κώδικες επικοινωνίας για την παραγωγή σύνθετων νοημάτων. Συνεπώς, η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη συνιστά μια δυναμική και αναγνωρισμένη μέθοδο διδασκαλίας που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία.

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση στα μέσα επιδιώκει όχι μόνο την εξοικείωση των μαθητών με τα τεχνικά χαρακτηριστικά και τη χρήση των μέσων, αλλά και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αξιολογικής ικανότητας απέναντι στο περιεχόμενο και τα μηνύματα που αυτά μεταδίδουν. Παράλληλα, προωθεί τη δημιουργική και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επικοινωνία και

την παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου (Ανδριοπούλου, 2013:6· Buckingham, 2005:4· Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στα αναλυτικά προγράμματα αποσκοπεί στη μετάβαση των μαθητών από τον ρόλο του παθητικού δέκτη στον ρόλο του ενεργού, κριτικά εγγράμματου θεατή, ικανού να αναγνωρίζει και να αποδομεί τους σημειωτικούς κώδικες της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας (Αθανασάτου κ.ά., 2011:4).

Η σημασία του κινηματογραφικού γραμματισμού έχει αναγνωριστεί διεθνώς από πλήθος θεσμικών φορέων. Για δεκαετίες, οργανισμοί όπως το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO έχουν υπογραμμίσει τον καθοριστικό ρόλο του κινηματογράφου στην πολιτισμική εκπαίδευση και έχουν προτείνει δράσεις για την προώθηση του κινηματογραφικού γραμματισμού σε όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης (ΕΚ, 2015). Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο ψήφισμά του για τον ευρωπαϊκό κινηματογράφο στην ψηφιακή εποχή (ΕΚ, 2015), τονίζει την ανάγκη ενίσχυσης των πολιτικών που προάγουν τον πολυμεσικό και κυρίως τον κινηματογραφικό γραμματισμό, καλώντας τα κράτη μέλη να ενσωματώσουν σχετικές δράσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στα ιδρύματα πολιτιστικής εκπαίδευσης.

## 1.2 Συμμετοχή και ένταξη των νέων στην ευρωπαϊκή κινηματογραφική κουλτούρα και βιομηχανία

Οι ευρωπαϊκές οπτικοακουστικές βιομηχανίες χρειάζονται νέες στρατηγικές που θα ενισχύουν τη συμμετοχή και την ανταγωνιστικότητα της νεολαίας στην παγκόσμια αγορά (Mitric & Sarikakis, 2016). Η συμμετοχή των νέων στον κινηματογράφο δεν περιορίζεται στη διεύρυνση της δεξαμενής ταλέντων, αλλά αφορά τη διαμόρφωση μιας νέας, συμμετοχικής κουλτούρας που ανανεώνει τις αφηγήσεις, προωθεί την καινοτομία και αμφισβητεί τα παραδοσιακά πρότυπα της βιομηχανίας (Sarikakis, 2023).

Σύμφωνα με το Βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου (BFI, 2018), οι νέοι αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα τμήματα του κινηματογραφικού κοινού και τη μελλοντική βάση δημιουργών και επαγγελματιών. Η ενεργός ένταξη των νέων στις πολιτικές και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τον κινηματογράφο συνιστά προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και τη δημοκρατική εξέλιξη του τομέα (Ramadani, 2023). Οι έρευνες του Veenstra (2017, 2022) αναδεικνύουν ότι οι νέοι, ιδιαίτερα στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, διαθέτουν υψηλό επίπεδο εξοικείωσης με τα μέσα, αναπτύσσοντας σύγχρονες πρακτικές θέασης, διαλόγου και δημιουργικής συμμετοχής. Ο Banks (2019) τονίζει ότι η συστηματική εκπαίδευση και η έκθεση των παιδιών στον κινηματογράφο από νεαρή ηλικία είναι καίρια για την καλλιέργεια ενδιαφέροντος και επαγγελματικών δεξιοτήτων, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και βιομηχανίας.

Η ενίσχυση της συμμετοχής των νέων στον ευρωπαϊκό κινηματογραφικό χώρο δεν έχει μόνο οικονομική σημασία· συνιστά επίσης μορφή πολιτισμικής ενδυνάμωσης και δημοκρατικής ένταξης, καθώς οι νέοι καλούνται να συνδιαμορφώσουν τη συλλογική οπτικοακουστική μνήμη και τα αφηγήματα της εποχής τους.

## 1.3 Θεσμικό πλαίσιο και κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια ένταξης του κινηματογράφου στην ελληνική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε μέσω του πιλοτικού προγράμματος *Μελίνα* (1995–2004) (Κούρτη, 2007). Αν και η αρχική πρόθεση αφορούσε την εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες, το πρόγραμμα περιορίστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή του κινηματογράφου στα Καλλιτεχνικά Σχολεία το

2003 αποτέλεσε θετική εξέλιξη, ωστόσο η συνολική εικόνα του πεδίου παραμένει αποσπασματική και χωρίς εθνικό συντονισμό (Θέμελη, 2015). Η έρευνα *Screening Literacy: Country Profiles* (2012) επιβεβαιώνει την απουσία εθνικής στρατηγικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης, παρά την αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας του κινηματογράφου από τις αρμόδιες αρχές.

Παρά τα θεσμικά κενά, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί σημαντικές πρωτοβουλίες. Η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση (από το 1977) παράγει μορφωτικά προγράμματα και ψηφιακό υλικό για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο οργανισμός *Νεανικό Πλάνο* (1998) δραστηριοποιείται στην κινηματογραφική εκπαίδευση παιδιών και νέων με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας (Νεανικό Πλάνο, 2019). Αντίστοιχα, τα *Cine-Μαθήματα* του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων (2001–σήμερα) ενισχύουν την κατανόηση της κινηματογραφικής τέχνης και την κριτική προσέγγιση οπτικοακουστικών προϊόντων από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η πλατφόρμα *CinEd* της Ταινιοθήκης της Ελλάδος προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση σε ευρωπαϊκές ταινίες και παιδαγωγικά εργαλεία, ενώ το *CINEDU* του Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου και του ΕΚΚΟΜΕΔ παρέχει δωρεάν πρόσβαση σε ελληνικές ταινίες και εκπαιδευτικό υλικό. Οι πρωτοβουλίες αυτές λειτουργούν ως εστίες πολιτισμικής συμμετοχής και ενδυνάμωσης των νέων, προάγοντας την κινηματογραφική παιδεία ως κοινό αγαθό και δικαίωμα πρόσβασης στον πολιτισμό.

### 1.4 Εμπόδια και προκλήσεις στην ενσωμάτωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης

Παρά τις ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες υπέρ της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012· 2013), η υλοποίηση πολιτικών για τον κινηματογραφικό γραμματισμό παραμένει άνιση μεταξύ των κρατών-μελών (Aguaded, 2013). Η ΕΕ έχει υιοθετήσει κατά καιρούς κριτήρια που συνδέουν την ενίσχυση του κινηματογράφου κυρίως με οικονομικούς δείκτες, παραμερίζοντας την πολιτιστική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (EC, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση σημαντικών ανισοτήτων στην πρόσβαση των νέων σε προγράμματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης: ενώ στη Δανία, την Ιρλανδία και τη Σουηδία καλύπτεται το 75–81% των μαθητών, σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Αυστρία ή η Ισπανία το ποσοστό αυτό δεν ξεπερνά το 5% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013: 15).

Η Ramadani (2023) υπογραμμίζει την έλλειψη ευκαιριών για νέους επαγγελματίες να εισέλθουν δημιουργικά στον κινηματογραφικό τομέα, γεγονός που οδηγεί σε επισφάλεια και χαμηλή ορατότητα. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει τον κινηματογραφικό γραμματισμό ως την ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης και δημιουργίας οπτικοακουστικών έργων, καθώς και την ενσυνείδητη επιλογή και κριτική παρακολούθηση ταινιών (Aguaded, 2013: 3). Ωστόσο, η πραγμάτωση αυτού του οράματος προϋποθέτει την ενσωμάτωση του κινηματογράφου σε πολιτικές εκπαίδευσης και πολιτισμού που θα αναγνωρίζουν τη σημασία του ως φορέα δημοκρατίας, συμμετοχής και συλλογικής έκφρασης.

## 2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο ευρωπαϊκής μελέτης για τις κινηματογραφικές πρακτικές και προτιμήσεις των νέων ηλικίας 12–24 ετών και εστιάζει στην ελληνική περίπτωση. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι νέοι και οι νέες στην Ελλάδα σχετίζονται με τον κινηματογράφο, τόσο ως θεατές όσο και ως εν δυνάμει δημιουργοί, καθώς και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η κινηματογραφική εκπαίδευση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και πολιτισμικής συμμετοχής.

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία. Στο πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρείχε ποσοτικά δεδομένα σχετικά με: α) τις κινηματογραφικές προτιμήσεις, β) τα μέσα κατανάλωσης οπτικοακουστικού περιεχομένου, γ) τη σχέση των νέων με τον ευρωπαϊκό κινηματογράφο και δ) τις πολιτισμικές τους επιρροές.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε σχολεία της Αθήνας και του Βόλου, καθώς και σε φοιτητές πανεπιστημίων της Αθήνας, εξασφαλίζοντας ποικιλία ηλικιών, φύλου και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Το συνολικό δείγμα ανήλθε σε 509 άτομα (273 μαθητές/τριες και 236 φοιτητές/τριες).

Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Οι συζητήσεις οργανώθηκαν γύρω από τρεις θεματικούς άξονες:

α) κινηματογραφικές προτιμήσεις και τρόποι αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο,

β) δημιουργικότητα και κινηματογραφική εκπαίδευση,

γ) ευρωπαϊκός κινηματογράφος και πολιτισμική εκπροσώπηση.

Συνολικά συγκροτήθηκαν δώδεκα ομάδες εστιασμένης συζήτησης: έξι με φοιτητές/τριες και έξι με μαθητές/τριες. Στις φοιτητικές ομάδες συμμετείχαν 29 άτομα ηλικίας 18–24 ετών, προερχόμενα από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (ανθρωπιστικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές και θετικές επιστήμες). Στις μαθητικές ομάδες συμμετείχαν 26 άτομα ηλικίας 13–18 ετών από δημόσια σχολεία, πολλά εκ των οποίων δραστηριοποιούνταν σε κινηματογραφικούς ομίλους ή πολιτιστικά προγράμματα. Η σύνθεση των ομάδων ήταν διαφοροποιημένη ως προς το φύλο και την πολιτισμική προέλευση, επιτρέποντας την αποτύπωση πολλαπλών εμπειριών και οπτικών.

Η ανάλυση των δεδομένων στόχευσε στην ανάδειξη προτύπων κινηματογραφικής κατανάλωσης και στάσεων απέναντι στον κινηματογράφο ως εργαλείο έκφρασης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συμμετοχής στον πολιτισμό. Οι ποιοτικές απαντήσεις αξιοποιήθηκαν ερμηνευτικά, ώστε να συμπληρώσουν και να φωτίσουν τα ποσοτικά ευρήματα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας πολυεπίπεδης εικόνας για τη σχέση των νέων με την κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

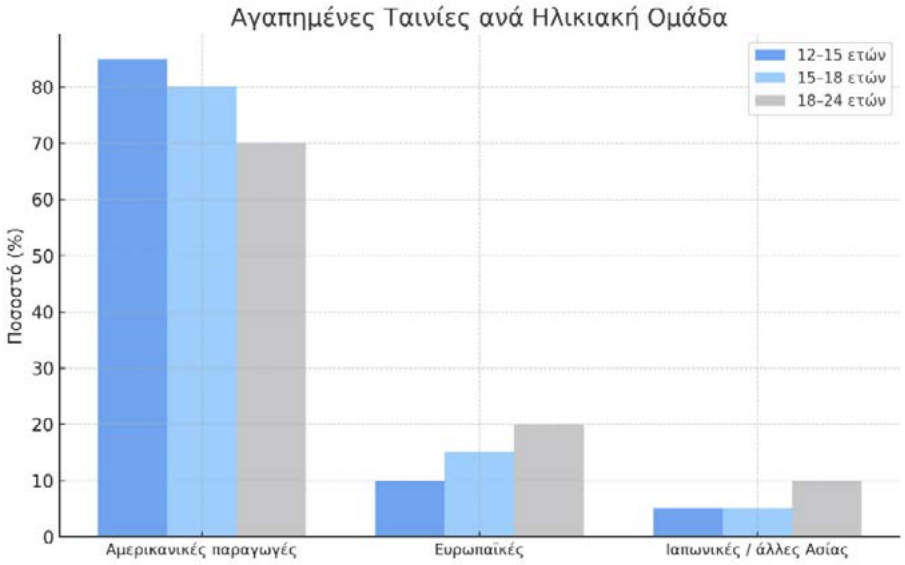
### **3.1 Είδη και προτιμήσεις ανά ηλικιακή ομάδα** [να προστεθεί τίτλος για τα αποτελέσματα και μια σύντομη εισαγωγή]

Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν σαφή διαφοροποίηση ανά ηλικία. Οι μαθητές 12–15 ετών επιλέγουν κυρίως ταινίες φαντασίας, animation και υπερηρώων, όπως *Harry Potter*, *Spider-Man* και *Encanto*, που συνδυάζουν το χιούμορ με την περιπέτεια και το συναίσθημα. Οι έφηβοι 15–18 ετών προτιμούν κοινωνικά δράματα και ταινίες ενηλικίωσης, όπως *Dead Poets Society* και *Through My Window*, ενώ οι φοιτητές και φοιτήτριες 18–24 ετών στρέφονται προς ταινίες με πιο σύνθετη θεματολογία, όπως *Aftersun*, *Poor Things* και *Oppenheimer*.

«Μέσα από τον όμιλο είδαμε το *Dead Poets Society* και μας άρεσε πολύ, γιατί δείχνει πώς η τέχνη και η διδασκαλία μπορούν να αλλάξουν τη ζωή σου.» (**Θ.Κ., Θ15)**

«Συνήθως βλέπω αμερικανικές, αλλά τελευταία μου αρέσουν και κάποιες πιο "ιδιαίτερες", ευρωπαϊκές ή ιαπωνικές ταινίες στο Netflix.» **(Μ.Λ., Α16)**

Παρότι οι αμερικανικές παραγωγές παραμένουν κυρίαρχες, το ενδιαφέρον για ταινίες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. *Howl's Moving Castle*) δείχνει μια σταδιακή εξοικείωση με το παγκόσμιο κινηματογραφικό ρεπερτόριο.




**Σχήμα 1.** Αγαπημένες ταινίες νέων ανά ηλικιακή ομάδα (12–24 ετών)
*(Πηγή: Έρευνα για τις κινηματογραφικές προτιμήσεις των νέων REBOOT, 2024)*

## 3.2 Δημιουργική εμπλοκή και κινηματογραφική εκπαίδευση

Ταυτόχρονα, η ανάγκη διεύρυνσης της επαφής των νέων με τα κινηματογραφικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπογραμμίστηκε έντονα μέσα από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο, το 79,4% απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν δημιουργεί βίντεο, γεγονός που δείχνει τον περιορισμένο βαθμό εμπλοκής των νέων στη δημιουργική διαδικασία. Αντίστοιχα, σε ερώτηση σχετικά με την πιθανή παρακολούθηση μαθημάτων κινηματογράφου, αρνητική ήταν η απάντηση του 65,2% του συνολικού δείγματος, καθώς μόνο το 23% έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο.

Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την απουσία συστηματικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης και τη σημασία ενίσχυσης των σχετικών δράσεων στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που επιβεβαιώθηκε και μέσα από τα focus groups.

| Δείκτης | Απάντηση Ναι | Απάντηση Όχι |
|---|---|---|
| Δημιουργία βίντεο ή οπτικοακουστικού περιεχομένου | 20,6% | 79,4% |
| Παρακολούθηση μαθημάτων κινηματογράφου στο σχολείο ή πανεπιστήμιο | 23% | 65,2% |

**Σχήμα 2.** Εμπειρίες κινηματογραφικής εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών.
*(Πηγή: Έρευνα REBOOT, 2024)*

Παρά τη γενικευμένη εξοικείωση των νέων με τα ψηφιακά μέσα, οι περισσότερες και οι περισσότεροι δεν έχουν λάβει δομημένη εκπαίδευση γύρω από την κινηματογραφική δημιουργία. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών μαθαίνει **αυτοδίδακτα**, αξιοποιώντας μέσα όπως το YouTube και το TikTok, ενώ μόνο λίγοι έχουν συμμετάσχει σε κινηματογραφικούς ομίλους ή σε επαγγελματικά γυρίσματα.

**Ι.Κ. (Θ19):** «Στο TikTok, ομόφωνα! (γέλια). Αυτοδιδασκαλία μέσα από τα social media». **Α.Τ. (Θ21):** «Νομίζω μέσα από την παρατήρηση και συγκεκριμένα μέσα από τα social media, γιατί θα δεις κάτι, ένα συγκεκριμένο βίντεο ή ταινία και θα θελήσεις να ακολουθήσεις τον ίδιο τρόπο. Από κει και πέρα είτε θα προσπαθήσεις μόνος σου, είτε θα αναζητήσεις και κάποιο βοηθητικό υλικό μέσω YouTube ή στο TikTok».

Στο επίπεδο των μαθητών, η έλλειψη κινηματογραφικής εκπαίδευσης γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, με ελάχιστες αναφορές σε οργανωμένες δράσεις μέσω σχολικών ομίλων:

**Α.Ο. (Θ14):** «Άμα θέλει κάποιος πολύ να μάθει, μπορεί να μάθει και μόνος του. Αλλά για αυτούς που θέλουν να το ακολουθήσουν επαγγελματικά, θα πρέπει να υπάρχει κάποια δράση από το σχολείο, να υπάρχουν όμιλοι...»

**Λ.Λ. (Α16):** «Σε μεγάλο βαθμό όσοι ασχολούνται με αυτόν τον τομέα είναι αυτοδίδακτοι, αλλά δεν πρέπει να υποτιμάμε τη δύναμη που μπορούν να έχουν τα σχετικά σεμινάρια ή οι κινηματογραφικοί όμιλοι στο σχολείο, όπως κάνουμε εμείς εδώ, στο να διδάξουν την τέχνη του κινηματογράφου».

Αρκετά παιδιά έχουν ωστόσο δοκιμαστεί σε πρακτικές δημιουργίας, είτε μέσα από προσωπικές προσπάθειες είτε μέσω σχολικών δραστηριοτήτων:

**Α.ΤΣ. (Θ16):** «Από μικρή είχα μια κάμερα στα χέρια μου. Μιας και οι γονείς μου είναι σκηνοθέτες. Είχα κανάλι στο YouTube στην Α' και Β' Γυμνασίου και τα έκανα όλα μοντάζ μόνη μου... Μου έχει μείνει το κομμάτι του μοντάζ». **Μ.Κ. (Θ17):** «Φτιάχνω βίντεο για ταινίες ή για σειρές, ή για πράγματα που με ενδιαφέρουν... Το να φτιάχνω βίντεο και να τα μοιράζομαι μου αρέσει, γιατί πιστεύω ότι όσοι έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα με εμένα θα χαρούν που μοιραζόμαστε κάτι κοινό».

Από τις συνεντεύξεις των φοιτητών προκύπτει παρόμοια τάση: ενδιαφέρον για δημιουργία αλλά έλλειψη τεχνικής κατάρτισης και καθοδήγησης.

**Α.Τ. (Θ21):** «Είναι κάτι με το οποίο θα ήθελα πολύ να ασχοληθώ μελλοντικά. Ο προβληματισμός μου είναι η εκπαίδευση που πρέπει να έχεις έξτρα, γιατί δεν είναι ότι απλά επεξεργάζομαι ένα βίντεο. Το πιο σημαντικό είναι η καθοδήγηση».

Συνολικά, τα πορίσματα αναδεικνύουν ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει αποσπασματική και συχνά προϊόν αυτομόρφωσης. Παρ' όλα αυτά, η επιθυμία των νέων να πειραματιστούν με την οπτικοακουστική δημιουργία είναι έντονη και υπογραμμίζει την ανάγκη για δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενίσχυση των σχολικών ομίλων και συνεργασία σχολείων με πολιτιστικούς φορείς και φεστιβάλ, ώστε η κινηματογραφική παιδεία να λειτουργήσει ως πεδίο καλλιτεχνικής έκφρασης και πολιτισμικής συμμετοχής.

### 3.3 Ανάγκη θεσμικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης και πολιτισμικής συμμετοχής

Ενδεικτικά της ανάγκης εμπλοκής του σχολείου στην κινηματογραφική εκπαίδευση, ήταν και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις ομάδες εστίασης. Η ερώτηση σχετικά με το πού μαθαίνουν οι νέοι να γυρίζουν ταινίες προκάλεσε αμηχανία σε αρκετούς/ες συμμετέχοντες/ουσες, γεγονός που καταδεικνύει το κενό που υπάρχει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρά τη συμμετοχή αρκετών παιδιών σε σχολικούς κινηματογραφικούς ομίλους, υπήρξαν μόλις δύο απαντήσεις που

συνέδεσαν την κινηματογραφική εκπαίδευση με τη δράση αυτών των ομίλων. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών (17 από τα 25 παιδιά) ανέφερε μεθόδους αυτοδιδασκαλίας, ενώ πέντε ακόμα αναφέρθηκαν σε σχετικές πανεπιστημιακές σπουδές.

Μέσα από τη συζήτηση, υπογραμμίστηκε η ανάγκη να ενταχθεί η κινηματογραφική εκπαίδευση στα σχολεία και να ενισχυθούν οι κινηματογραφικοί όμιλοι, όπως σημείωσαν οι ίδιοι οι μαθητές:

**Α.Ο. (Θ14):** «Άμα θέλει κάποιος πολύ να μάθει, μπορεί να μάθει και μόνος του. Αλλά για αυτούς που θέλουν να το ακολουθήσουν επαγγελματικά, θα πρέπει να υπάρχει κάποια δράση από το σχολείο, να υπάρχουν όμιλοι...». **Λ.Λ. (Α16):** «Σε μεγάλο βαθμό όσοι ασχολούνται με αυτόν τον τομέα είναι αυτοδίδακτοι, αλλά δεν πρέπει να υποτιμάμε τη δύναμη που μπορούν να έχουν τα σχετικά σεμινάρια ή οι κινηματογραφικοί όμιλοι στο σχολείο, όπως κάνουμε εμείς εδώ, στο να διδάξουν την τέχνη του κινηματογράφου. (...) Το σχολείο μπορεί να δώσει στους μαθητές κάποιες βασικές γνώσεις για την ιστορία και την τέχνη του κινηματογράφου, να τους μάθει βασικές τεχνικές κινηματογράφησης, σεναρίου, σκηνοθεσίας κλπ.».

Αντίστοιχα, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμφώνησαν ότι οι κύριες πηγές μάθησης είναι αυτοδίδακτες, αξιοποιώντας το TikTok και τα YouTube tutorials. Παρότι αναγνωρίζουν την ευκολία πρόσβασης στα ψηφιακά εργαλεία, τονίζουν την έλλειψη βασικής εκπαίδευσης και καθοδήγησης, γεγονός που περιορίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας.

Η έλλειψη θεσμοθετημένης κινηματογραφικής κατάρτισης λειτουργεί ως τροχοπέδη στη δημιουργική οπτικοακουστική έκφραση των νέων. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για δημιουργία. Όταν ρωτήθηκαν τι ταινία θα γύριζαν αν είχαν τη δυνατότητα, οι περισσότεροι/ες απάντησαν με ενθουσιασμό, αποδεικνύοντας ότι ο κινηματογράφος τους ελκύει όχι μόνο ως θέαση αλλά και ως μέσο προσωπικής έκφρασης και συμμετοχής.

Ενδεικτικά, οι απαντήσεις τους σχετικά με το τι θα χρειάζονταν για να ξεκινήσουν να δημιουργούν επαγγελματικά βίντεο αφορούσαν την οικονομική υποστήριξη, την καθοδήγηση, τον ελεύθερο χρόνο και την πρόσβαση σε τεχνικό εξοπλισμό. Αυτοί οι παράγοντες αναδεικνύουν την ανάγκη για πολιτικές ενίσχυσης νέων δημιουργών, αλλά και για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα επιτρέψει στους νέους να εξελιχθούν δημιουργικά.

Τα ευρήματα από την ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή των νέων σε κινηματογραφικές εκδηλώσεις επιβεβαιώνουν το έντονο ενδιαφέρον τους για τον κινηματογράφο ως ζωντανή πολιτισμική εμπειρία. Ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών ανέφερε πως έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον μία κινηματογραφική εκδήλωση τον τελευταίο χρόνο, ενώ ιδιαίτερα δημοφιλή αναδείχθηκαν τα κινηματογραφικά φεστιβάλ, είτε πρόκειται για μεγάλου βελνεκούς διοργανώσεις είτε για τοπικές πρωτοβουλίες.

Τέλος, παρατηρείται ότι τα πανεπιστήμια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κινηματογραφική καλλιέργεια των φοιτητών/τριών, μέσω κινηματογραφικών λεσχών, θεματικών προβολών και συνοδευτικών συζητήσεων, που ενισχύουν τη βιωματική και κριτική προσέγγιση της κινηματογραφικής τέχνης.

## 4. Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε τη στενή αλλά και σύνθετη σχέση των νέων με τον κινηματογράφο, ο οποίος λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέσο ψυχαγωγίας, ταύτισης και προσωπικής έκφρασης. Παρά το έντονο ενδιαφέρον τους για την κινηματογραφική τέχνη, η συστηματική κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη, βασισμένη κυρίως σε αυτοδίδακτες πρακτικές και ψηφιακά μέσα, χωρίς σταθερή θεσμική υποστήριξη.

Η απουσία οργανωμένων προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο στερεί από τους νέους τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικοακουστικής δημιουργίας και κριτικής ανάλυσης. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή σε κινηματογραφικούς ομίλους, φεστιβάλ και πανεπιστημιακές λέσχες αποδεικνύει τη δυναμική του κινηματογράφου ως πεδίου άτυπης μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης κριτικής σκέψης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συλλογικότητας. Ο κινηματογράφος, μέσα από τη βιωματική και συμμετοχική του διάσταση, μπορεί να αποτελέσει δημοκρατικό εργαλείο μάθησης και ενδυνάμωσης, ενισχύοντας την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ενεργό πολιτισμική συμμετοχή.

Συνεπώς, η θεσμική κατοχύρωση της κινηματογραφικής παιδείας, σε συνδυασμό με τη συνεργασία σχολείων, πανεπιστημίων και φορέων μη τυπικής μάθησης, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για μια εκπαίδευση πιο συμπεριληπτική, συμμετοχική και πολιτισμικά εγγράμματη.

## Βιβλιογραφία


Αθανασάτου, Ε., Δερμεντζόπουλος, Α., & Ζάχαρης, Ν. (2011). *Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση: Οπτικοακουστικός γραμματισμός και σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανδριοπούλου, Α. (2013). *Η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας και ο οπτικοακουστικός γραμματισμός στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Διαθέσιμο στο: https://www.iom.gr/

Γρόσδος, Σ. (2018). Κινηματογράφος & δημιουργική γραφή: Μαθήματα κινηματογραφικού γραμματισμού. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρία Κρήτης - Πυξίδα της Πόλης.

Θέμελη, Α. (2015). *Κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και προοπτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούρτη, Ε. (2007). *Η πολιτιστική αγωγή και το πρόγραμμα «Μελίνα»*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νεανικό Πλάνο. (2019). *Ετήσια έκθεση δραστηριοτήτων 2019*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο. Διαθέσιμο στο: https://www.neanikoplano.gr/

Σηφάκη, Ε., & Νεμπαυλάκη, Σ. (2020). *Πολιτισμός και Εκπαίδευση: η ένταξη της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολικό περιβάλλον.* 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης. Πρακτικά Συνεδρίου (ΤΟΜΟΣ ||)

Aguaded, I. (2013). *Media education: Literacy, empowerment and development*. *Comunicar, 21*(41), 7–8. https://doi.org/10.3916/C41-2013-01

Banks, M. (2019). *Creative justice: Cultural industries, work and inequality*. London: Rowman & Littlefield.

Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom.

European Commission (EC). (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment* (COM(2007) 833 final). Brussels: European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0833

European Commission (EC). (2013). *State aid for films and other audiovisual works*. Brussels: European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52013XC1115(01)

European Commission (EC). (2012). *Promoting film literacy: A framework for film education in Europe*. Brussels: European Commission.

Mitric, A., & Sarikakis, K. (2016). *Media and cultural policy in the European Union. European Journal of Communication, 31*(1), 15–30. https://doi.org/10.1177/0267323115619203

Ramadani, R. (2023). *Youth participation and empowerment in the European creative industries. International Journal of Cultural Policy, 29*(2), 187–202. https://doi.org/10.1080/10286632.2022.2147285

Sarikakis, K. (2023). *Young voices in European film: Policy, participation and cultural transformation. Media, Culture & Society, 45*(3), 451–467. https://doi.org/10.1177/01634437231151820

Veenstra, M. (2022). *Cinematic practices and youth engagement in Flanders. Journal of Youth Studies, 25*(6), 799–814. https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1954890

Veenstra, M., & colleagues. (2017). *Film audiences and youth culture in Europe: A comparative study*. Ghent University Press.

# Αποτελούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μία εναλλακτική πραγματικότητα προς μια κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση;

**Ελπίδα Χριστοφορίδου,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, mauve2310@yahoo.gr*

## Περίληψη

Το 2021-2023, πραγματοποιήθηκε έρευνα μικτών μεθόδων επεξήγησης, με τον τίτλο *Εφηβική κουλτούρα, ηλεκτρονικά παιχνίδια και κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση*, έχοντας ως συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 12 έως 17 ετών. Σκοπός ήταν η διερεύνηση των πολιτισμικών και κοινωνικοπολιτικών διαστάσεων της ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ανάμεσα στους ερευνητικούς στόχους ήταν η αναζήτηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στην ενασχόληση των εφήβων με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και στις στάσεις-συμπεριφορές τους απέναντι σε διάφορα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα στην πραγματική ζωή. Στην πρώτη φάση της έρευνας, συγκεντρώθηκαν 485 ερωτηματολόγια από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Θεσσαλίας. Η επεξεργασία τους έγινε με το SPSS. Στη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκαν 42 ημιδομημένες συνεντεύξεις, για τις οποίες πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση. Φάνηκε ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν μία εναλλακτική πραγματικότητα προς μια κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση και διαμόρφωση μοντέλων σκέψης και δράσης στους νέους. Ειδικότερα, οι έφηβοι/ες που παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις – λόγου χάρη, βιώνουν συχνά κοινωνικοπολιτικές παιχνιδιώδεις εμπειρίες, παίζουν συχνά με γονείς, επισκέπτονται ιστοσελίδες σχετικές με βιντεοπαιχνίδια, προτιμούν συγκεκριμένα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή/και βιντεοπαιχνίδια που σχετίζονται με τη διαμεσική αφήγηση –, δηλώνουν, επίσης, ικανοί/ες για κοινωνικοπολιτική δράση, θεωρούν ευθύνη τους να συμμετέχουν σε ζητήματα της κοινωνίας, αγαπούν τη φιλανθρωπία, και πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα.

**Λέξεις-κλειδιά**: *κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση, εφηβεία, ηλεκτρονικά παιχνίδια.*

## 1.Εισαγωγή

Στο επεισόδιο της τηλεοπτικής σειράς *Black Mirror*, *Nosedive,* εύκολα διαπιστώνει κανείς μια αντιφατική αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Από τη μία, ο αδερφός της πρωταγωνίστριας, που είναι παίκτης βιντεοπαιχνιδιών, παρουσιάζεται σαν ένας νέος κοινωνικά απομονωμένος. Από την άλλη, η ίδια η κοινωνία του *Nosedive* λειτουργεί με όρους που θυμίζουν μηχανισμούς βιντεοπαιχνιδιού: σύστημα αξιολόγησης, συγκέντρωση πόντων, ανταμοιβές, κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Στο *Nosedive*, όπως και στην κοινωνία μας, τα βιντεοπαιχνίδια συχνά συνδέονται με την αντιπαραγωγικότητα και την αντικοινωνικότητα, ενώ την ίδια στιγμή, οι παιγνιώδεις τεχνικές εφαρμόζονται σε πλήθος τομέων για την αύξηση της παραγωγικότητας και της κοινωνικότητας (Πετρίδης, 2022) – μία αντίφαση που αναδεικνύει μια κάπως υποκριτική στάση απέναντι στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Αν και όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν είναι απλώς ένα μέσο ψυχαγωγίας, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά εργαλεία μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, εντούτοις, παρατηρείται μια επίμονη τάση απαξίωσής τους, η οποία συχνά εντείνεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινή κουλτούρα των παιδιών και εφήβων. Συνδέονται με πολλά οφέλη, όπως: ανεπτυγμένες οπτικές και χωρικές δεξιότητες, καλύτερη σχολική επίδοση και ψυχική υγεία, αυτοέλεγχο, ενίσχυση της λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ενδυνάμωση της μνήμης, στρατηγικές μάθησης και δεξιότητες του 21ου αιώνα (Durkin & Barber, 2002· Kahila et al., 2020· Katter, 2020). Επιπλέον, μπορούν να λειτουργήσουν ως άριστες πλατφόρμες για την ανάπτυξη κοινωνικοπολιτικών συμπεριφορών και κοινωνικοπολιτικής συνείδησης, ενισχύοντας την κοινωνικοπολιτική δέσμευση (civic engagement) (Neys & Jasnz, 2019).

Με τον όρο «κοινωνικοπολιτική δέσμευση» εννοούμε συνήθως ένα σύνολο πολιτικών δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών, σκοπών (Ballard, 2014) – χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον «καλό πολίτη» (good citizen). Ο καλός πολίτης είναι  καλά ενημερωμένος, συμμετέχει ενεργά στην κοινότητα, ενδιαφέρεται για την πολιτική ζωή, ασχολείται με φιλανθρωπίες, διακρίνεται για την αλληλεγγύη και την υπευθυνότητά του, εκφράζεται με θάρρος για τα ζητήματα που τον απασχολούν, αντλεί προσωπική ευχαρίστηση από τις πράξεις του, νοιάζεται για τους άλλους και μπορεί να διαχειρίζεται κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις, επιδιώκοντας την ευημερία της κοινότητας (Dale et al., 2020, Glas et al., 2019, Morin, 2000).

Η κατανόηση και η επιτυχής διαχείριση τέτοιων καταστάσεων είναι βασική λειτουργία της γνώσης, και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν ως ασφαλή εργαστήρια δόμησης εμπειριών μέσω δοκιμών, τις οποίες το παιδί μπορεί να ενσωματώσει αργότερα στα υπάρχοντα σχήματα της πραγματικότητας ως ενήλικας.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συνιστούν μια καλή μέθοδο απόκτησης γνώσης, όταν οι εμπειρίες που προσφέρουν είναι ωφέλιμες. Οι καλές εκπαιδευτικές εμπειρίες πρέπει να ενεργοποιούν τη δραστηριότητα του μαθητή, προκαλώντας παράλληλα ευχαρίστηση και δημιουργώντας προϋποθέσεις για ακόμη πιο θετικές εμπειρίες στο μέλλον.

Βασικά γνωρίσματα μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι:

α) η ύπαρξη μιας αυθεντικής συνθήκης εμπειρίας, όπου το παιδί επενδύει προσωπικό ενδιαφέρον,

β) η ανάπτυξη ενός πραγματικού προβλήματος μέσα σε αυτή τη συνθήκη εμπειρίας ως ερέ-

θισμα για σκέψη,

γ) η διάθεση των απαιτούμενων πληροφοριών για την αντιμετώπιση του προβλήματος,

δ) η ύπαρξη προτεινόμενων λύσεων που το παιδί οφείλει να επεξεργαστεί μεθοδικά,

ε) η ευκαιρία πρακτικής εφαρμογής των ιδεών του και η δυνατότητα να εντρυφήσει στο νόημά της (Dewey, 2016· 1980) – εμπειρίες που παρέχουν και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

## 2. Έρευνα

Κατά την περίοδο 2021–2023 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα μικτών μεθόδων επεξήγησης, στο πλαίσιο της Διδακτορικής μου Διατριβής στο Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με καθηγητή-επιβλέποντα τον κ. Χρήστο Δερμεντζόπουλο, με τίτλο *Εφηβική κουλτούρα, ηλεκτρονικά παιχνίδια και κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση*. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της δημοφιλούς κουλτούρας στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εφηβικής ταυτότητας, με έμφαση στις πολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όπως αυτές αναδύονται μέσα από τον λόγο των εφήβων.

Η μελέτη εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι έφηβοι/ες νοηματοδοτούν την παιγνιώδη ψηφιακή τους εμπειρία και στη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στη συστηματική ενασχόλησή τους με ηλεκτρονικά παιχνίδια και στη διαμόρφωση κοινωνικοπολιτικών στάσεων και συμπεριφορών στην πραγματική ζωή. Στην έρευνα συμμετείχαν έφηβοι/ες ηλικίας 12 έως 17 ετών από την Περιφέρεια Θεσσαλίας.

### 2.1 Μεθοδολογία – συμμετέχοντες/ουσες

Για τον προσδιορισμό των κοινωνικοπολιτικών στάσεων και συμπεριφορών των εφήβων, ορίστηκαν επτά βασικές παράμετροι, βασισμένες σε έγκυρες ψυχομετρικές κλίμακες που έχουν σχεδιαστεί για έφηβους 12–18 ετών από τους Flanagan et al. (2007). Οι παράμετροι ήταν:

- Ικανότητα για κοινωνικοπολιτική δράση.
- Συμμετοχικότητα του πολίτη.
- Υπευθυνότητα του πολίτη.
- Προσανατολισμός προς τη δικαιοσύνη.
- Επικοινωνία με γονείς/κηδεμόνες για την πολιτική.
- Ενδιαφέρον για την πολιτική.
- Προσδοκίες για μελλοντική ενασχόληση με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα.

Η ερευνητική μέθοδος ήταν εκείνη των μικτών μεθόδων επεξήγησης, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδείχθηκαν από την έρευνα ήταν κατά πόσο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια διαμορφώνουν μοντέλα δράσης και σκέψης στα παιδιά της εφηβείας, καθώς και αν η συστηματική ενασχόληση με αυτά ενισχύει ή, αντίθετα, περιορίζει τις ικανότητες τους για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Το πρώτο μέρος της έρευνας, το οποίο βασίστηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, περιλάμβανε δείγμα 485 εφήβων: 233 κορίτσια και 252 αγόρια. Το 63,1% των συμμετεχόντων/ουσών διέμενε σε αστικές περιοχές και το 36,9% σε αγροτικές. Αναφορικά με τη σχολική βαθμίδα, 228 φοιτούσαν στο γυμνάσιο και 257 στο λύκειο.

Η πλειονότητα των εφήβων (418 από τους 485) δήλωσαν ότι παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, με τα κορίτσια να αντιπροσωπεύουν το 36,9% και τα αγόρια το 49,3% των παικτών.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 42 ημιδομημένες συνεντεύξεις – ατομικές και ομαδικές – προκειμένου να αναλυθούν εις βάθος οι στάσεις και εμπειρίες των εφήβων σχετικά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τις κοινωνικοπολιτικές τους προεκτάσεις.

## 2.2 Αποτελέσματα/ευρήματα

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι/ες που βιώνουν συχνά πολλές κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του βιντεοπαιχνιδιού που παίζουν – δηλαδή, βοηθούν ή καθοδηγούν άλλους παίκτες, πληροφορούνται για κοινωνικά προβλήματα, στοχάζονται πάνω σε ηθικά ζητήματα, λαμβάνουν αποφάσεις για τον τρόπο οργάνωσης μιας κοινότητας/πόλης/έθνους, διαχειρίζονται ομάδες και διερευνούν κοινωνικά ζητήματα –, ενδιαφέρονται, συγχρόνως, σε μεγαλύτερο βαθμό για την πολιτική στην πραγματική τους ζωή, συζητούν σχετικά θέματα με τους γονείς τους, αισθάνονται ικανοί/ές να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην κοινότητά τους, ενδιαφέρονται για κοινοτικά θέματα και υιοθετούν αξίες όπως η συνεργασία, η δικαιοσύνη και ο εθελοντισμός. Μάλιστα, ενδέχεται να στραφούν σε εθελοντικές δράσεις μετά το Λύκειο. Επίσης, οι έφηβοι/ες που παρατηρούν συχνά άλλους παίκτες να βοηθούν συμπαίκτες και να επιδεικνύουν γενναιοδωρία, είναι, επίσης, εκείνοι/ες που εκδηλώνουν κοινωνικοπολιικές στάσεις και συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους.

Ο Dewey (1980) είχε αναφερθεί στη δύναμη της εμπειρίας · μέσω της μεταμόρφωσής της παράγεται η γνώση. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ως κοινωνικά περιβάλλοντα, μπορούν να παρέχουν εμπειρίες που ενισχύουν την κοινωνικοπολιτική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση μιας εικονικής πόλης ή για την οργάνωση μιας ομάδας σε ένα βιντεοπαιχνίδι, μπορεί να ενδυναμώσει την πρωτοβουλία του παίκτη, να προκαλέσει την περιέργειά του οδηγώντας τον να ενημερώνεται περισσότερο για τον κόσμο, να τον ωθήσει σε στοχοθεσία, να καλλιεργήσει την ευαισθητοποίησή του σε κοινωνικά ζητήματα και να ενεργοποιήσει την κριτική του ικανότητα. Όλα αυτά, με τη σειρά τους, ενδέχεται να επηρεάσουν θετικά την αντιμετώπιση παρεμφερών ζητημάτων στον πραγματικό κόσμο (Dewey, 1980).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, μέσω των συνεντεύξεων, παρατηρήθηκε ότι τα βιντεοπαιχνίδια παρέχουν ποικίλες κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες. Τόσο τα παιδιά του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου δήλωσαν ότι λαμβάνουν διάφορες αποφάσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και σοβαρότητα, ενώ επιπλέον, αναλογίζονται τις συνέπειες των επιλογών τους. Η συνεργασία προκύπτει ως βασικό στοιχείο του παιγνιώδους περιβάλλοντος, καθώς η ίδια η δομή των παιχνιδιών την ενθαρρύνει. Η προσφορά βοήθειας είναι συχνή και, μάλιστα, παρατηρήθηκε, σε ορισμένες περιπτώσεις, το φαινόμενο παίκτες να βοηθούν ακόμα και ανταγωνιστές, παρά το γεγονός ότι κάτι τέτοιο παραβιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού. Ένας λόγος για αυτή τη συμπεριφορά φαίνεται να είναι η εμπειρία παρόμοιας βοήθειας από άγνωστους στο παρελθόν· άλλος λόγος είναι η μίμηση θετικών προτύπων συμπεριφοράς. Οι παίκτες φαίνεται να διαμορφώνουν άγραφους κανόνες, βασισμένους είτε σε συναισθηματικά κίνητρα είτε στη μίμηση. Μεταξύ αυτών προέκυψε και ο «κανόνας της αυτοθυσίας», καθώς, όπως εξήγησε ένας δωδεκάχρονος, όταν ο παίκτης διαπιστώνει ότι σύντομα θα «πεθάνει» στο παιχνίδι, ενδέχεται να ανοίξει τον δρόμο για κάποιον ανταγωνιστή και να τον βοηθήσει.

Παράλληλα, οι έφηβοι/ες που παρατηρούν συχνά άλλους παίκτες να επεμβαίνουν σε άσχημες καταστάσεις με σκοπό την αποτροπή τους, είναι, συγχρόνως, έφηβοι/ες που εκδηλώνουν κοινωνικοπολιτικές στάσεις και συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το 73,9% των εφήβων που ανέφερε ότι έχει παρατηρήσει τέτοιες παρεμβάσεις, δήλωσε ότι έχει επέμβει και το ίδιο, με διάφορους τρόπους, σε τέτοιου είδους συμβάντα. Η παρατήρηση ενεργών παικτών-«ηρώων» που λειτουργούν ως φορείς ηθικής αποκατάστασης, ενδέχεται να

ενισχύει μιμητικές συμπεριφορές. Ο θαυμασμός προς τέτοιους παίκτες διαφαίνεται και από την αναφορά ενός δεκαεξάχρονου στους youtubers-παίκτες, οι οποίοι αποτελούν για τα παιδιά της εφηβείας είδωλα, είτε για τις ικανότητές τους στο παιχνίδι είτε για τον ψυχαγωγικό τρόπο με τον οποίο ενεργούν (Carter et al., 2020).

Αλλά και οι έφηβοι/ες που παρατηρούν συχνά αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, ρητορική μίσους ή εχθρότητα προς το διαφορετικό, εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι/ες κοινωνικοπολιτικά. Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, οι περισσότεροι/ες αποδοκίμασαν τέτοιου είδους συμπεριφορές, τις οποίες αντιμετωπίζουν ως αρνητικά πρότυπα προς αποφυγή. Για το εφηβικό κοινό έχει ιδιαίτερη σημασία η τήρηση των κανόνων. Οι κανόνες κάνουν το παιχνίδι σαγηνευτικό και συμβάλλουν στη διατήρηση του «μαγικού κύκλου» του Huizinga (1980): ενός προσωρινού κόσμου εντός του συνηθισμένου, στον οποίον κυριαρχεί μια ιδιαίτερη τάξη. Η παραβίαση των κανόνων απειλεί αυτή την τάξη και νοείται ως επιβολή της ατομικής θέλησης επί των άλλων, έξω από το κοινά αποδεκτό πλαίσιο (Dewey, 1980). Ο παίκτης που αδιαφορεί για τους κανόνες χαρακτηρίζεται από τον Huizinga ως ένας «spoil-sport» (Huizinga, 1980, p. 11), καθώς καταστρέφει την ψευδαίσθηση του παιχνιδιού και διαταράσσει την κοινότητα – γι' αυτό και, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις, εξοβελίζεται από τους υπόλοιπους.

Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της εκδήλωσης κοινωνικοπολιτικών στάσεων στην καθημερινότητα και συγκεκριμένων βιντεοπαιχνιδιών. Στην πλατφόρμα Roblox, για παράδειγμα, η παροχή βοήθειας είναι συχνή. Τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν ότι βοηθούν όσους/ες έχουν ανάγκη, ενώ αντλούν ευχαρίστηση από αυτό. Πολλοί/ές παρεμβαίνουν όταν παρατηρούν επιθετικές συμπεριφορές, με στόχο την αποκατάσταση της τάξης, άλλοτε επιτυχώς και άλλοτε όχι. Επίσης, προβληματίζονται ηθικά και αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία. Το 80% των παικτών του Roblox δηλώνει ότι εκφράζει τις απόψεις του εντός των παιχνιδιών, λαμβάνει αποφάσεις και επιχειρεί να πείσει τους συμπαίκτες του για τον ενδεδειγμένο τρόπο δράσης.

Ακόμη και στο *Grand Theft Auto (GTA)*, ένα βιντεοπαιχνίδι που χαρακτηρίζεται από βίαιο περιεχόμενο, διαπιστώνεται ένα πλαίσιο αλληλεγγύης. Το 50% των εφήβων δήλωσε ότι έχει αποκτήσει περισσότερες γνώσεις ή/και έχει προβληματιστεί για κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που αναδεικνύονται στο παιχνίδι, όπως οι διακρίσεις, οι κοινωνικές ανισότητες, η περιθωριοποίηση και η παρανομία. Ένας δωδεκάχρονος ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η επιλογή του Michael (ενός εκ των τριών βασικών χαρακτήρων) να στραφεί σε παράνομες δραστηριότητες, οδήγησε στη διάλυση της οικογένειάς του.

Κοινωνικοπολιτικές στάσεις και συμπεριφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, σε έφηβους/ες που επισκέπτονται συχνά ιστοσελίδες σχετικές με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν ή συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις γι' αυτά, καθώς και σε όσους/ες παίζουν τακτικά με τους γονείς τους. Αντιθέτως, όσο αυξάνεται η διάρκεια ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, τόσο μειώνεται η εκδήλωση κοινωνικοπολιτικών στάσεων. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι έφηβοι/ες που επιλέγουν ηλεκτρονικά παιχνίδια που σχετίζονται με κόμικς, ταινίες, τηλεοπτικές σειρές, μουσική ή/και στα οποία επεκτείνονται/εμπλουτίζονται γνωστές ιστορίες, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοπολιτικής ευαισθησίας στην πραγματική τους ζωή σε σχέση με όσους/ες δεν τα προτιμούν. Ενδεικτικά, ένα παιδί που παίζει ένα βιντεοπαιχνίδι βασισμένο στο κόμικ *Spider-Man* – το οποίο πραγματεύεται κοινωνικά θέματα, όπως η κατάχρηση εξουσίας –, λαμβάνει περισσότερα κοινωνικοπολιτικά ερεθίσματα σε σύγκριση με ένα άλλο που μπορεί να παίζει απλώς ένα βιντεοπαιχνίδι πάλης.

Προκειμένου, ωστόσο, τα μηνύματα να καταστούν αντιληπτά και κατανοητά, καθοριστική είναι η συμβολή του κοινωνικού πλαισίου. Η μεσολάβηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος, ως βάσης οργανωμένων κοινωνικών συναλλαγών, ικανής να διαμορφώσει την ηθική προσωπικότητα τόσο

εντός όσο και εκτός του παιχνιδιού, αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση για μια γόνιμη ερμηνεία (Piaget, 1979).

## 3. Συζήτηση

Η δημοφιλής κουλτούρα συνιστά έναν τόπο όπου όλοι έχουν φωνή (Dolby, 2003) και ίσως, όπως υποστηρίζει ο Jenkins (2006), μπορεί να προετοιμάσει τον δρόμο για μια πιο ουσιαστική πολιτική κουλτούρα, προσδιορίζοντας ως βασικό εργαλείο της τα βιντεοπαιχνίδια. Ο Johnson (2005), στο βιβλίο του *Everything bad is good for you*, αναφέρεται στην αύξηση του Δείκτη Νοημοσύνης IQ τις τελευταίες δεκαετίες (κατά μέσο όρο 3 μονάδες ανά δεκαετία) και στην τάση να γινόμαστε όλο και καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων, κάτι που αποδίδει στην όλο και πιο πολυσύνθετη δημοφιλή κουλτούρα, μέρος της οποίας είναι και τα βιντεοπαιχνίδια.

Το παιδί που παίζει βιντεοπαιχνίδια βρίσκεται σε έναν χώρο δημιουργικότητας, μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, όπου παίζει με το πραγματικό και διερευνά θέματα που τον προβληματίζουν· έναν χώρο συμβόλων (Winnicott, 2019), μέσω των οποίων πολλαπλασιάζει τους 'εαυτούς' του και ανακαλύπτει κόσμους φανταστικούς (imagined: που έχουν επινοηθεί από τους δημιουργούς των βιντεοπαιχνιδιών αλλά και από τους ίδιους) και φαντασιακούς (imaginary: που υπάρχουν, προς το παρόν, μόνο στη φαντασία) (Godelier, 2020). Η McGonigal (2010), σχεδιάστρια ηλεκτρονικών παιχνιδιών, υποστηρίζει ότι το ηλεκτρονικό παιχνίδι είναι μια εφευρετική πλατφόρμα για να αλλάξει ο κόσμος. Σύμφωνα με υπολογισμούς της, ένας μέσος νεαρός παίκτης σε μια κοινωνία με δυνατή κουλτούρα παιχνιδιού μπορεί να έχει αφιερώσει 10000 ώρες παιχνιδιού μέχρι την ηλικία των 21 ετών – ώρες που αντιστοιχούν σε ώρες μαθημάτων από την Ε' Δημοτικού έως την αποφοίτησή του από το Λύκειο – και καταλήγει σε τρεις ενδιαφέροντες συλλογισμούς. Πρώτον, η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελεί έναν παράλληλο κόσμο. Το παιδί αναπτύσσει μια θετική και δημιουργική στάση όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, σε αντίθεση με τα συναισθήματα που το κατακλύζουν στην πραγματική ζωή όταν έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα. Δεύτερον, εντός του παιχνιδιού το παιδί γίνεται η καλύτερη εκδοχή του εαυτού του, ενεργώντας άμεσα για να ξεπεράσει εμπόδια και νιώθοντας αισιοδοξία ότι θα τα καταφέρει, γεμάτο ευχαρίστηση που κάνει δραστηριότητες με νόημα. Τρίτον, μέσω των κατάλληλων παιχνιδιών, δημιουργούνται άτομα που πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο, τον ψηφιακό, έστω, για αρχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ενισχύουν τους συλλογισμούς της McGonigal. Πράγματι, ο κόσμος των βιντεοπαιχνιδιών αποτελεί έναν κόσμο παράλληλο. Εκεί, το παιδί της εφηβείας αποτελεί μέλος μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, στην οποία επενδύει και την οποία εμπιστεύεται. Αντιμετωπίζει προκλήσεις και προβλήματα, τα οποία προσπαθεί και προσδοκά να επιλύσει, κυρίως μέσω συνεργασίας. Δραστηριοποιείται σε έναν χώρο σαγηνευτικό, όπου βρίσκει πλήθος πληροφοριών, τις οποίες καλείται να χρησιμοποιήσει και να συναρμολογήσει. Προβαίνει σε διάφορες ενέργειες, από τις οποίες αντλεί ευχαρίστηση – όπως το να καθοδηγεί/βοηθά άλλους συμπαίκτες, είτε παίζει ομαδικά είτε ατομικά –, πόσο μάλλον όταν η πλοκή της ιστορίας βασίζεται σε κάποια γνωστή ιστορία που αγαπά από ταινίες, σειρές ή κόμικς. Δημιουργεί ή/και προσπαθεί να βελτιώσει πράγματα και καταστάσεις μέσω του ψηφιακού χαρακτήρα του, κάτι που δίνει νόημα στις πράξεις του. Αγαπά την ουτοπία και βιώνει επανειλημμένα διάφορες κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που συμβάλλουν στην ωρίμανσή του, και το ενθαρρύνουν να αλλάξει τα πράγματα προς το καλύτερο.

Ο Dewey (1980) συνέδεσε την επαναλαμβανόμενη εμπειρία με τη μάθηση, πιστεύοντας σε μια εκπαίδευση εμπειρική και ικανή να ενεργοποιεί την κριτική ικανότητα των παιδιών και την

επινόηση έξυπνων τρόπων δράσης, προκαλώντας, συγχρόνως, ευχαρίστηση – μια ευχαρίστηση που συνιστά προϋπόθεση για την επιδίωξη άλλων μελλοντικών εμπειριών.

## 4. Επίλογος

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και, ειδικότερα, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί μια νέα, κριτική αντιμετώπιση. Εάν προσεγγιστούν με φαντασία, κριτική σκέψη και παιδαγωγική ευθύνη, μπορούν να μετατραπούν σε πολύτιμα εργαλεία κοινωνικοπολιτικής εκπαίδευσης. Όχι μόνο επειδή μιλούν στη γλώσσα των νέων, αλλά επειδή τους δίνουν χώρο να σκεφτούν, να νιώσουν και να δράσουν.

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συχνά δυσκολεύεται να εμπλέξει ουσιαστικά τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικά και δυναμικά μέσα διαλόγου και καλλιέργειας πολιτικής συνείδησης.

Στον 21ο αιώνα, η κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια προαιρετική διάσταση της παιδείας, αλλά έναν αναγκαίο πυλώνα για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Τα νέα άτομα καλούνται να πάρουν θέση απέναντι σε σύνθετα και επείγοντα ζητήματα, όπως περιβαλλοντική κρίση, φτώχεια, ανισότητες, παραπληροφόρηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της πολιτικής σκέψης χρειάζεται νέου τύπου διδακτικές προσεγγίσεις.

Τα βιντεοπαιχνίδια προσφέρουν δυνατότητες για ουσιαστική εμπλοκή με τον κόσμο. Η εκπαίδευση μέσω αυτών μπορεί να είναι ενδυναμωτική, υπό συγκεκριμένες παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις. Όταν εντάσσονται σε ένα θετικό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και αξιών, προσφέροντας έναν χώρο στον οποίο οι έφηβοι/ες αναπτύσσουν και εφαρμόζουν κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα ιδανικά που βιώνουν στον κόσμο του παιχνιδιού. Αποτελούν ισχυρά και πολυδιάστατα εργαλεία, όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και για την καλλιέργεια – μέσα από έναν ευχάριστο και βιωματικό τρόπο – του εσωτερικού κόσμου των εφήβων. Ενός κόσμου που αποτελεί τη βάση για την ενεργό συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του αυριανού κοινωνικού και πολιτικού τοπίου.

## Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μετ.). Γλάρος.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. (Φ. Τερζάκης, Μετ.). Ηριδανός.

Morin, E. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. (Δ. Δημουλάς, Μετ.). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Πετρίδης, Π. (2022). Τεχνικές παιγνιοποίησης και νέες μορφές ψηφιακής επιτήρησης. Στο Δ. Καταπότη (Επιμ.), *Black mirror. Ο μαύρος καθρέφτης της ψηφιακότητας* (σσ. 277–290). Καστανιώτης.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. (Α. Βερβερίδης, Μετ.). Νέα Σύνορα.

Winnicott, D. W. (2019). *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. (Γ. Καλομοίρης, Μετ.). Αρμός.

Ballard, P. J. (2014). What motivates youth civic involvement? *Journal of Adolescent Research*, *29*(4), 439–463.

Carter, M., Moore, K., Mavoa, J., Horst, H., & Gaspard, L. (2020). Situating the appeal of Fortnite within children's changing play cultures. *Games and Culture*, *15*(4), 453–471. https://doi.

org/10.1177/1555412018755914

Dale, G., Kattner, F., Bavelier, D., & Green, C. S. (2020). Cognitive abilities of action video game and role-playing video game players: Data from a massive open online course. *Psychology of Popular Media, 9*(3), 347–358. https://doi.org/10.1037/ppm0000237

Dolby, N. (2003). Popular culture and democratic practice. *Harvard Educational Review*, *73*(3), 1–25.

Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *23*(4), 373–392. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00113-9

Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., & Stout, M. D. (2007). *Civic Measurement Models: Tapping Adolescents' Civic Engagement.* (CIRCLE Working Paper 55). Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement. https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP55_CivicMeasurementModelsTappingAdolescents_2007.pdf?utm_

Godelier, M. (2020). *The imagined, the imaginary and the symbolic*. Verso.

Huizinga, J. (1980). *Homo ludens. A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you.* Penguin books.

Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Saarikoski, O. (2019). Children's experiences on learning the 21st-century skills with digital games. *Games and Culture*, *17*(5), 661–682. https://doi.org/10.1177/1555412019845592

de Lange, M. (2019). The playful city: Citizens making the smart city. In R. Glas, S. Lammes, M. de Lange, J. Raessens, & I. de Vries (Eds.), *The Playful Citizen: Civic Engagement in a Mediatized Culture* (pp. 349–369). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.1515/9789048535200-021

McGonigal, J. (2010, February). *Gaming can make a better world* [TED Talk]. TED. https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world

Neys, J., & Jansz, J. (2019). Engagement in play, engagement in politics: Playing political video games. In R. Glas, S. Lammes, M. de Lange, J. Raessens, & I. de Vries (Eds.). *The Playful Citizen: Civic Engagement in a Mediatized Culture* (pp. 36–55). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.5117/9789462984523/ch02

Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K. M., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2010). Games for civic learning: a conceptual framework and agenda for research and design. *Games and Culture, 5*(2), 199–235. https://doi.org/10.1177/1555412009354728

# ΕΝΟΤΗΤΑ 12

## Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη μετά-ψηφιακή εποχή

# Ελλιπή δεδομένα και ψηφιακό χάσμα στην μετα-ψηφιακή εποχή

**Γρηγόριος Αρκουμάνης,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας grigorisark@uth.gr*
**Μαγδαληνή Κολοκυθά,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mkolokitha@uth.gr*
**Ουρανία Μ. Βεντίστα,**
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, oventista@uniwa.gr*

## Περίληψη

Στην τρέχουσα περίοδο, η τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητα, προσφέροντας νέες δυνατότητες αλλά και προκαλώντας νέες ανησυχίες. Το ψηφιακό χάσμα αποτελεί βασική διάσταση της σύγχρονης τεχνολογικής κοινωνίας, με ρίζες σε κοινωνικοοικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες. Πλέον, δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στην τεχνολογία, αλλά και την ποιότητα χρήσης, τις δεξιότητες και τον ψηφιακό γραμματισμό των χρηστών. Η ανάπτυξη τεχνολογιών όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) και η ενσωμάτωσή τους σε θεσμούς όπως η εκπαίδευση εγείρουν κρίσιμα ερωτήματα για τη χρήση τους και το αποτύπωμά τους στη μετα-ψηφιακή κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας και διαμόρφωσης μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Ωστόσο, στη μετα-ψηφιακή εποχή επαναπροσδιορίζονται έννοιες όπως η κοινωνική τάξη και η κινητικότητα, υπό την αυξανόμενη επίδραση της ΤΝ. Παρά την ύπαρξη μελετών για τον αντίκτυπο της ΤΝ σε γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες, παρατηρείται έλλειψη ερευνών που να εστιάζουν σε μαθητές από κοινωνικοοικονομικά μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη αυτού του ερευνητικού κενού. Υποστηρίζεται ότι η ορθή και στοχευμένη χρήση της ΤΝ μπορεί να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ η αλόγιστη χρήση της ενδέχεται να ενισχύσει τον κοινωνικό κατακερματισμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Τεχνητή Νοημοσύνη, κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση, μετα-ψηφιακή εποχή, κοινωνική δικαιοσύνη.*

## 1. Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται ως μία εποχή ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Μεγάλες πολιτικές, κοινωνικοοικονομικές και υγειονομικές κρίσεις που διέτρεξαν την κοινωνία τα τελευταία 25 έτη οδήγησαν σε κοινωνικές συγκρούσεις και μεταβολές που άλλαξαν ταχύτατα την κοινωνία και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Η ανάπτυξη και δυναμική εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) καθώς και των διάφορων εφαρμογών της αποτέλεσε τομή στον τομέα της πληροφορίας και μετασχημάτισε ολιστικά κρίσιμες πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας.

Ο σύγχρονος υβριδικός τύπος ζωής, και η ισορροπία μεταξύ του αναλογικού και ψηφιακού κόσμου νοείται πλέον ως μία μετα-ψηφιακή πραγματικότητα (Fawns, 2019). Η μετα-ψηφιακή εποχή χαρακτηρίζεται από την καθολική και αόρατη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή. Οι τεχνολογίες δεν θεωρούνται πλέον καινοτομία, αλλά οργανικό μέρος των κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, το ερώτημα δεν είναι αν χρησιμοποιούμε την τεχνολογία, αλλά πώς και για ποιους σκοπούς (Selwyn, 2004). Η έμφαση μετατοπίζεται από τη λειτουργικότητα στην κοινωνική επίδραση: στην πρόσβαση, τη δικαιοσύνη, τις ανισότητες και τις ηθικές συνέπειες της χρήσης τεχνολογίας. Στην μετα-ψηφιακή εποχή λοιπόν η τεχνολογία και η χρήση της θεωρούνται πλέον αυτονόητες πτυχές της καθημερινότητας ενώ το επίκεντρο πλέον μετεξελίσσεται από το απλό ενδιαφέρον για την τεχνολογία και την τεχνολογική εξέλιξη δίνοντας έμφαση σε κοινωνικούς παράγοντες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η πρόσβαση, οι ανισότητες και οι ηθικές συνέπειες της τεχνολογίας. Κατά αυτό τον τρόπο η ερευνητική κοινότητα ασκεί πλέον κριτική επιχειρώντας να ελέγξει το κοινωνικό αποτύπωμα της τεχνολογίας στον ανθρώπινο πολιτισμό.

Η ανάδυση της ΤΝ ως εργαλείου που ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί νέα δυναμικά και ταυτόχρονα νέες μορφές κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Οι εφαρμογές της ΤΝ, όπως η αυτόματη αξιολόγηση ή η προσαρμοστική μάθηση, υπόσχονται προσωποποιημένη εκπαίδευση και αύξηση της αποδοτικότητας. Ωστόσο, σε κοινωνίες με έντονες ανισότητες και άνισες ψηφιακές δυνατότητες, οι τεχνολογικές παρεμβάσεις ενδέχεται να ενισχύσουν τις υπάρχουσες διακρίσεις. Παρά την αυξανόμενη ενσωμάτωση της ΤΝ, υπάρχει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό: η απουσία μελετών που εστιάζουν στον αντίκτυπο αυτών των τεχνολογιών σε μαθητές και μαθήτριες από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Το παρόν άρθρο επιδιώκει να φωτίσει αυτή τη διάσταση, εστιάζοντας στο φαινόμενο των «ελλιπών δεδομένων» και του ψηφιακού χάσματος στην εκπαιδευτική χρήση της ΤΝ.

Η εκπαίδευση αποτελεί καίριο πεδίο δράσης αλλά και έκφρασης των ραγδαίων αυτών τεχνολογικών εξελίξεων και μπορεί να λειτουργήσει είτε ως καταλύτης στην διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού είτε ως ένας ακόμη παράγοντας παθητικής αποδοχής των τεχνολογική εμπλουτισμένων κοινωνικών ανισοτήτων (Luckin & Holmes, 2016).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

#### 1.1.1 Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η ΤΝ, και ειδικότερα η Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη (Generative AI), αποτελεί μια τεχνολογία που, αν και γνωστή από τον προηγούμενο ακόμη αιώνα στην ερευνητική κοινότητα, γνωρίζει ταχύτατη πρόοδο το τελευταίο διάστημα και αποκτά όλο και πιο κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Δύο είναι οι κύριοι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτή την εκρηκτική ανάπτυξη και στη σταδιακή ενσωμάτωσή της ΤΝ στις λειτουργίες της σύγχρονης κοινωνίας. Αρχικά, η εξέλιξη των νευρωνικών δικτύων και η εμφάνιση της αρχιτεκτονικής των μετασχηματιστών (Transformers) κατέστησαν δυνατή την ανάπτυξη μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLMs), όπως

τα μοντέλα GPT, τα οποία μέσω της επεξεργασίας εκτενών ποσοτήτων δεδομένων, μπορούν να παράγουν συνεκτικό και νοηματικά δομημένο λόγο που προσομοιάζει στον ανθρώπινο (Radford et al., 2018). Έπειτα, η γρήγορη διάδοση αυτών των τεχνολογιών στο ευρύ κοινό, κυρίως μέσα από προσβάσιμες και δωρεάν εφαρμογές όπως το ChatGPT, συνέβαλε στην εξοικείωση των πολιτών και των μαθητών με τα εργαλεία ΤΝ και την ένταξή τους στην καθημερινή ζωή.

Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτή την πρωτοφανή τεχνολογική εξέλιξη. Η χρήση εργαλείων όπως το ChatGPT, που έχουν τη δυνατότητα παραγωγής κειμένου, έχει ήδη αρχίσει να επηρεάζει σημαντικά τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αν και αρχικά κυριάρχησαν ανησυχίες σχετικά με ζητήματα ηθικής χρήσης τέτοιων εργαλείων όπως η λογοκλοπή, η μειωμένη αυτενέργεια των μαθητών και η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία (Alkaabi et al., 2025; Holmes et al., 2022), σταδιακά άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι η ΤΝ μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία αν χρησιμοποιηθεί ορθά και με τις κατάλληλες γνώσεις. Τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος των εκπαιδευτικών όπως για τη μείωση του διοικητικού και διδακτικού φόρτου, την αυτοματοποίηση της αξιολόγησης και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, ενώ μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο υποστηρίζοντας την εξατομικευμένη μάθηση προσαρμόζοντας το διδακτικό υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή/τριας (Chaudhry & Kazim, 2022).

Ωστόσο, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών στην πράξη δεν είναι πάντοτε κατανεμημένη δίκαια και με βάση τις πραγματικές ανάγκες. Ένα κρίσιμο ζήτημα που ανακύπτει είναι αυτό των ψηφιακών ανισοτήτων. Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, σε ψηφιακές δεξιότητες και σε σταθερή συνδεσιμότητα δημιουργεί ένα διαχωρισμό ανάμεσα σε εκείνους που μπορούν να επωφεληθούν από τα εργαλεία ΤΝ και εκείνους που αποκλείονται από τη χρήση τους. Οι ανισότητες αυτές, που σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικούς, γεωγραφικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, απειλούν να ενισχύσουν υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες και να διευρύνουν το χάσμα μεταξύ μαθητών και σχολικών μονάδων με διαφοροποιημένο ψηφιακό υπόβαθρο.

### 1.1.2 Τεχνητή Νοημοσύνη και Ψηφιακό Χάσμα

Το ψηφιακό χάσμα αποτελεί μία έννοια δυναμική και πολυδιάστατη. Σύμφωνα με τον Van Dijk (2020), διακρίνεται σε τρία βασικά επίπεδα, την πρόσβαση, τις δεξιότητες και τη χρήση για παραγωγή ωφέλιμων αποτελεσμάτων για τον χρήστη. Ακόμη ο Van Dijk (2020) αναφέρετε και σε ένα τέταρτο παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει άμεσα το ψηφιακό χάσμα, το οποίο κατονομάζει ως χάσμα ενδιαφέροντος καθώς υποστηρίζει πως ακόμη και να έχουν εξασφαλιστεί τα τρία πρώτα επίπεδα αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλοι οι άνθρωποι θέλουν να κάνουν χρήση της τεχνολογίας. Η απλή ύπαρξη λοιπόν σύνδεσης στο διαδίκτυο δεν εξασφαλίζει την ουσιαστική συμμετοχή. Η UNESCO (2023) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες ενισχύονται όταν οι τεχνολογικές παρεμβάσεις δεν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Αυτή η παράμετρος σε συνδυασμό με τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στις περισσότερες χώρες μπορεί να εξηγήσει εν μέρει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ακόμη και στα πιο προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έννοια του ψηφιακού χάσματος σχετίζεται στενά με τον ψηφιακό γραμματισμό, δηλαδή την ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας με κριτικό και δημιουργικό τρόπο (Selwyn, 2004). Επιπλέον, όπως έχει υποστηρίξει ο Bourdieu (1986) η τεχνολογική, πολιτισμική πρόσβαση και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν είναι ισοκατανεμημένα με γνώμονα την δικαιοσύνη, αλλά αποτελούν μορφές συμβολικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κληρονομούνται άνισα μέσα από κοινωνικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής των κατεστημένων κοινωνικών δομών. Επομένως σε μία μετα-ψηφιακή

εποχή δεν αρκεί να εξασφαλίσουμε την πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα αλλά επιβάλλεται να γίνει αναθεώρηση και προσέγγιση της τεχνολογίας με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η ΤΝ και η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, από πολλούς θεωρήθηκε ως μία τεχνολογία που θα μπορούσε να επιφέρει ριζικές αλλαγές και να δώσει επιτέλους την λύση στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανοσιοτήτων. Η ΤΝ βασίζεται σε τεράστιους όγκους δεδομένων και θεωρητικά τα αποτελέσματα που παράγει έχουν μία αντικειμενικότητα. Όμως, όπως σημειώνει η Taylor (2017), οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες συχνά απουσιάζουν από αυτά τα δεδομένα, οδηγώντας σε φαινόμενα «data poverty». Σε άλλη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ φάνηκε πώς αλγόριθμοι κοινωνικής πρόνοιας της χώρας ενίσχυσαν τις προκαταλήψεις εις βάρος των φτωχότερων οι περιθωριοποιημένων πληθυσμών (Eubanks, 2018). Αυτή η αναντιστοιχία παρατηρείται και στα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα της ΤΝ όπως το ChatGPT το οποίο ακόμη και μετά από αλλεπάλληλες αναβαθμίσεις και βελτιώσεις συνεχίζει να αναπαράγει στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Παρά τις αρχικές ηθικές ανησυχίες (Alkaabi et al., 2025), αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυνατότητά της ΤΝ να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να υποστηρίξει την εξατομικευμένη διδασκαλία και να ενισχύσει την πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές. Ωστόσο, η άνιση πρόσβαση σε συστήματα ΤΝ, ο ρόλος της συνδεσιμότητας και οι άνιση κατανομή ψηφιακών δεξιοτήτων θέτει σε μειονεκτική θέση μαθητές οι οποίοι προέρχονται από μη προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον καθώς και μειονοτικές ομάδες.

### 1.1.3 Ερευνητικός σκοπός

Παρά τη ραγδαία τεχνολογικά εξέλιξη και την ανάπτυξη και ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι βέβαιο ότι από αυτή την τεχνολογική εξέλιξη ωφελούνται όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στο εξής ερώτημα:

Εστιάζουν οι έρευνες που μετρούν τον αντίκτυπο της ΤΝ σε κοινωνικά ευάλωτους μαθητές/τριες;

## 2. Μεθοδολογία

Για να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε σε πρώτο επίπεδο μία συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας στις βάσεις ERIC, EBSCOhost και Ingenta Connect για τα έτη 2020–2024. Για την άντληση κατάλληλων αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά όπως: “Artificial intelligence”, “elementary schools”, “quasi-experimental”, “disadvantaged students”. Για τον περιορισμό των αποτελεσμάτων και την κατάλληλα εστίαση στη θεματική της έρευνας τέθηκαν κριτήρια επιλογής τα οποία θα έπρεπε μία έρευνα να πληροί για να συμπεριληφθεί. Από αποτελέσματα που επέστρεψαν μέσω των αναζητήσεων, επιλέχθηκαν 15 άρθρα με βάση τα εξής κριτήρια:

- Πειραματικός ή ημι-πειραματικός σχεδιασμός
- Σχολικό περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Παρέμβαση με ΤΝ
- Ημερομηνία δημοσίευσης 2020-2024
- Δημοσίευση στην Αγγλικά γλώσσα

## 3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι παρά τη ραγδαία ανάπτυξη εφαρμογών ΤΝ στην εκπαίδευση, η πλειονότητα των ερευνών και παρεμβάσεων με συστήματα ΤΝ επικεντρώνεται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα δημοτικά σχολεία συχνά παραμένουν ένα πεδίο περιορισμένης έρευνας στο θέμα της χρήσης ΤΝ (Mogavi et al., 2024). Η μελέτη των Abdelghani et al. (2023) υπογραμμίζει σε σχέση με την έλλειψη πειραματικών ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ότι αρκετοί ερευνητές εμφανίζονται επιφυλακτικοί ως προς την ένταξη παιδιών μικρής ηλικίας σε εφαρμογές ΤΝ, λόγω της ανεπαρκούς αξιοπιστίας αυτών των συστημάτων και των κινδύνων που σχετίζονται με την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα των δεδομένων. Αντίστοιχοι προβληματισμοί αναφορικά με την προστασία προσωπικών δεδομένων και των ηθικών προεκτάσεων της χρήσης ΤΝ αναδεικνύονται και στην εργασία των Felix και Webb (2024), οι οποίοι τονίζουν ότι το ζήτημα της ηθικής και δεοντολογίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική εφαρμογή της ΤΝ σε δημοτικά σχολεία. Ακόμη, οι περισσότερες μελέτες περιορίζονται κυρίως σε διερεύνηση στάσεων και γενικών απόψεων δασκάλων ή γονέων, χωρίς να εξετάζουν εμπεριστατωμένα τον αντίκτυπο σε πιο σύνθετους γνωστικούς και μη γνωστικούς παράγοντες.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήσαμε μετα-ανάλυση με σκοπό να διερευνήσουμε την επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη μάθηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Arkoumanis et al., 2025). Αναλύσαμε 12 πειραματικές και ημι-πειραματικές μελέτες που διεξήχθησαν την περίοδο 2020–2024, επιλεγμένες από ένα αρχικό σύνολο 272 σχετικών ερευνών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σαφή θετική επίδραση της ΤΝ στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, με το μέγεθος επίδρασης να χαρακτηρίζεται υψηλό. Η εύρεση αυτή υποδηλώνει ότι η ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει τη δυναμική να ενισχύσει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία. Από την ανάλυση των μεταβλητών διαπιστώσαμε ότι η επίδραση είναι μικρότερη στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, ενώ τα συστήματα συνομιλιακής ΤΝ (chatbots) και οι εφαρμογές αυτοματοποιημένης διαμορφωτικής αξιολόγησης αποδείχθηκαν τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η πλειοψηφία των μελετών εστιάζει κυρίως σε γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες ή στη μαθητική επίδοση, ενώ η συστηματική ενσωμάτωση κοινωνικοοικονομικών ή άλλων κοινωνικών παραμέτρων παραμένει ελλιπής ή επιφανειακή.

Η μελέτη των Feng & Wang (2023) εστίασε σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο και μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εξετάζοντας την επίδραση της χρήσης ενός chatbot στην ανάπτυξη της διγλωσσίας μαθητών στην Κίνα. Παρά τα θετικά ευρήματα της έρευνας για τον αντίκτυπο της παρέμβασης ΤΝ στις γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, η ανάλυση δεν εμβάθυνε στον ρόλο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών και των οικογενειών τους ενώ δεν ενσωμάτωνε κοινωνικές μεταβλητές στην κυρίως ανάλυση.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Karaman και Göksu (2024) αξιολογήθηκε η χρήση του ChatGPT για τη δημιουργία σχεδίων μαθήματος για το μάθημα των Μαθηματικών. Για την αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος υπήρξε ομάδα παρέμβασης από μαθητές που διδάχθηκαν με τα σχέδια μαθήματος που δημιούργησε το ChatGPT ενώ η ομάδα ελέγχου έλαβε την παραδοσιακή διδασκαλεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και θετικός αντίκτυπος της παρέμβασης. Παρόλα αυτά η έρευνα δεν εστίασε ούτε εμβάθυνε στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων ενώ απλά περιορίστηκε στην αναφορά ότι η παρέμβαση έλαβε χώρα σε μία υποβαθμισμένη περιοχή της Τουρκίας.

Όπως είναι εμφανές από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε υφίσταται ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Ενώ στην βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος ερευνών που ασχολούνται

με απόψεις και ιδέες για την χρήση της ΤΝ στα δημοτικά σχολεία, οι πειραματικές και ημι-πειραματικές έρευνες είναι πολύ περιορισμένες. Από αυτό τον περιορισμένο αριθμό ερευνών, αυτές που μελετούν την επίδραση της ΤΝ με εστίαση στους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και τον κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών είναι σπάνιες.

## 4. Συζήτηση

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις δυνατότητες που υπόσχεται για εξατομικευμένη μάθηση, έγκαιρη διάγνωση αναγκών και προσαρμογή περιεχομένου, δεν αποτελεί ουδέτερο τεχνολογικό εγχείρημα. Αντιθέτως, όταν η ενσωμάτωσή της δεν πλαισιώνεται από πολιτικές και μηχανισμούς κοινωνικής ευαισθησίας και ένταξης, ενδέχεται να ενισχύσει περαιτέρω τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Selwyn, 2019; Eubanks, 2018). Το ψηφιακό χάσμα του 21ου αιώνα δεν περιορίζεται πλέον στην υλική πρόσβαση ή στη βασική τεχνολογική επάρκεια, αλλά εκτείνεται στη δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησης της τεχνολογίας για κοινωνικά και παιδαγωγικά οφέλη. Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη διαμόρφωση ενός νέου «χάσματος ΤΝ», το οποίο διαφοροποιεί όχι μόνο την πρόσβαση στα εργαλεία, αλλά και το ποιος μπορεί να επωφεληθεί από αυτά (Williamson & Eynon, 2020).

Η ανάπτυξη και εφαρμογή συστημάτων ΤΝ στην εκπαίδευση βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στη συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων. Εάν όμως τα δεδομένα αυτά προέρχονται από μαθητικούς πληθυσμούς με ομοιογενές πολιτισμικό ή κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ή εάν οι μελέτες επικεντρώνονται αποκλειστικά στη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, τότε τα παραγόμενα μοντέλα κινδυνεύουν να ενσωματώνουν προκαταλήψεις και να διαιωνίζουν αποκλεισμούς (Baker & Hawn, 2021). Ειδικότερα, η μη ενσωμάτωση κοινωνικών μεταβλητών όπως το φύλο, η γλώσσα, η κοινωνική τάξη και η μεταναστευτική εμπειρία καθιστά την τεχνολογία αόρατα ταξική (Noble, 2018). Τα συστήματα ΤΝ, αντί να εξισώνουν τις ευκαιρίες, μπορεί να λειτουργήσουν ως «μαύρα κουτιά» που αναπαράγουν στερεότυπα και αποκλείουν τις ευάλωτες ομάδες από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αξιολόγησης.

Η κοινωνικά ουδέτερη τεχνολογική αφήγηση γύρω από την ΤΝ αποσιωπά τις πολιτικές διαστάσεις της τεχνολογίας. Στην πράξη, οι αλγόριθμοι κατασκευάζονται από ανθρώπους και μπορεί να αντανακλούν τις αξίες, τις προτεραιότητες και τις προκαταλήψεις των δημιουργών τους. Αυτό σημαίνει ότι η ΤΝ δεν είναι απλώς εργαλείο, αλλά ενεργός κοινωνικός δρων, που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδομήσει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Crawford, 2021). Για τον λόγο αυτό, είναι επιτακτικό η εκπαιδευτική πολιτική να μεριμνήσει για την ανάπτυξη πλαισίων και μηχανισμών που θα ενισχύουν τη συμμετοχικότητα και την κοινωνική ευαισθησία στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των συστημάτων ΤΝ. Χρειάζεται να προβλεφθούν πολιτικές ενίσχυσης της πρόσβασης των μαθητών σε τεχνολογικούς πόρους, προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κριτική και ισότιμη χρήση των τεχνολογιών, καθώς και πρωτοβουλίες που θα ενδυναμώνουν τις κοινότητες με χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο να συμμετάσχουν ενεργά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων στην ΤΝ (UNESCO, 2021).

Επιπλέον, η ανάπτυξη ηθικών πλαισίων για την εκπαιδευτική χρήση της ΤΝ δεν μπορεί να παραμένει αποκομμένη από ζητήματα ισότητας και κοινωνικής ένταξης. Η δίκαιη και δημοκρατική ενσωμάτωση της ΤΝ προϋποθέτει όχι μόνο τεχνολογική επάρκεια, αλλά και κοινωνική συνείδηση, κριτική παιδαγωγική προσέγγιση και θεσμική μέριμνα για τις ευάλωτες ομάδες. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, η ΤΝ κινδυνεύει να μετατραπεί σε έναν ακόμη μηχανισμό αναπαραγωγής προνομίων και κοινωνικής πόλωσης.

## 5. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο εξέτασε σε ποιο βαθμό υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα για τον αντίκτυπο της ΤΝ σε μαθητές από μη προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και κατέληξε ότι υπάρχει έλλειψη δεδομένων και απουσία κοινωνικά προσανατολισμένων ερευνών στον τομέα της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η φαινομενικά αόρατη μορφή αποκλεισμού που συνιστούν τα «ελλιπή δεδομένα» απαιτεί κριτική και συμμετοχική επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Στο πλαίσιο των μελλοντικών προεκτάσεων, είναι κρίσιμη η θεσμική ενίσχυση της συλλογής και αξιοποίησης κοινωνικά διαφοροποιημένων δεδομένων στην εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η αναγνώριση και αντιμετώπιση των υπαρχουσών ανισοτήτων μέσω της τεχνολογίας. Παράλληλα, επιβάλλεται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης, ψηφιακής ηθικής και κοινωνικών ανισοτήτων, με στόχο τη δημιουργία παιδαγωγικών πλαισίων που ενισχύουν την κριτική χρήση των εργαλείων ΤΝ. Εξίσου σημαντική είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και των ευρύτερων κοινοτήτων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών τεχνολογιών, ώστε να διασφαλιστεί η κοινωνική και πολιτισμική αντιπροσωπευτικότητα των λύσεων. Τέλος, καθίσταται αναγκαία η θέσπιση ενός συνεκτικού πλαισίου ηθικής αξιολόγησης των εφαρμογών ΤΝ στον χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο θα διασφαλίζει τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τον σεβασμό στα δικαιώματα όλων των εμπλεκόμενων μερών.

## Βιβλιογραφία

Alkaabi, A., Abdallah, A., Alblooshi, S., Alomari, F., & Alneaimi, S. (2025). ChatGPT in higher education: Opportunities, challenges, and required competencies in the absence of guiding policies. *Journal of Education and e-Learning Research*, *12*(2), 153-164.

Arkoumanis, G., Sofos, A., Ventista, O. M., Ventistas, G., & Tsani, P. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Elementary School Students' Learning: A Meta-Analysis. *Computers in the Schools*, 1-22.

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International journal of artificial intelligence in education*, *32*(4), 1052-1092.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood.

Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022). Artificial Intelligence in Education (AIEd): A high-level academic and industry note 2021. *AI and Ethics*, *2*(1), 157-165.

Eubanks, V. (2018). Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor. St. Martin's Press.

Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital science and education*, *1*(1), 132-145.

Felix, J., & Webb, L. (2024). Use of artificial intelligence in education delivery and assessment. https://doi.org/10.58248/PN712

Feng, Y., & Wang, X. (2023). A comparative study on the development of Chinese and English abilities of Chinese primary school students through two bilingual reading modes: Human-AI robot interaction and paper books. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1200675.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K. *et al.* Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *Int J Artif Intell Educ* **32**, 504–526 (2022). https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Karaman, M. R., Göksu, I. (2024). Are Lesson Plans Created by ChatGPT More Effective? International Journal of Technology in Education, 7(1), 107–127.

Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education.

Mogavi, R. H., Deng, C., Kim, J. J., Zhou, P., Kwon, Y. D., Metwally, A. H. S., ... & Hui, P. (2024). ChatGPT in education: A blessing or a curse? A qualitative study exploring early adopters' utilization and perceptions. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans, 2*(1), 100027. https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100027

Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. In *Algorithms of oppression*. New York university press.

Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., & Sutskever, I. (2018). Improving language understanding by generative pre-training.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. New Media & Society, 6(3), 341–362.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.

Taylor, L. (2017). What is data justice? The case for connecting digital rights and freedoms globally. *Big Data & Society*, *4*(2), 2053951717736335.

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?

Van Dijk, J. A. G. M. (2020). The Digital Divide. Polity Press.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, *45*(3), 223-235.

# Το ψηφιακό χάσμα στον εκπαιδευτικό χώρο. Η περίπτωση των ΕΠΑ.Λ.

**Διονύσιος Γουβιάς,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, dgouvias@aegean.gr*
**Αθηνά Κανέλλου,**
*Πανεπιστήμιο Αιγαίου, takath7@gmail.com*

**Περίληψη**

Στη σύγχρονη «δικτυακή κοινωνία» μια νέα μορφή ανισότητας προβάλλει, η ψηφιακή ανισότητα ή αλλιώς, πιο παραστατικά, το «ψηφιακό χάσμα». Ως πολυδιάστατη έννοια το ψηφιακό χάσμα εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, σε επίπεδο πρόσβασης και χρήσης των ΤΠΕ, ψηφιακών δεξιοτήτων και κινήτρων-στάσεων έναντι των ΤΠΕ. Ο χώρος της εκπαίδευσης δε μένει και αυτός ανεπηρέαστος, με το ελληνικό σχολείο να (καθ)υστερεί ψηφιακά, όπως πανευρωπαϊκές έρευνες καταδεικνύουν. Στο πλαίσιο εκπόνησης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας του ΤΕΠΑΕΣ / Πανεπιστημίου Αιγαίου διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε ΕΠΑ.Λ. της Α΄ Αθήνας με διττό στόχο: αφενός τη διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών (ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας αλλά και σχέση εργασίας) στην εμφάνιση του ψηφιακού χάσματος στις τάξεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ., αφετέρου την ανίχνευση τυχόν εμποδίων που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ψηφιακό χάσμα, ΤΠΕ, ψηφιακές δεξιότητες, ΕΠΑ.Λ.*

## 1. Εισαγωγή

Προϊούσης της «Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης» (Βιομηχανίας 4.0) με επίκεντρο τις ταχέως αναπτυσσόμενες και διαχεόμενες ψηφιακές τεχνολογίες, η κοινωνία παγκοσμίως υφίσταται έναν συθέμελο μετασχηματισμό: ψηφιοποιείται. Αιχμή του δόρατος οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες πλέον διαδίδονται σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, διεισδύουν σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004, σελ. 165). Κι όμως, στον «ψηφιακά πλούσιο» 21ο αιώνα μια νέα μορφή «ένδειας» προβάλλει, αντανάκλαση υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων κάθε είδους (van Dijk, 2020). Η «ψηφιακή ανισότητα», ή «ψηφιακό χάσμα» (ΨΧ) όπως αποκαλείται πιο παραστατικά, εντοπίζεται μεταξύ των «πληροφοριακά εχόντων» (information haves) και των «πληροφοριακά μη εχόντων» (information have-nots) (Attewell, 2001), εκείνων δηλαδή που έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και τις ψηφιακές τεχνολογίες και εκείνων που τη στερούνται, σε μια εποχή όπου η πληροφορία εκλαμβάνεται ως βασικό αγαθό.

### 1.1 Το ψηφιακό χάσμα: Ορισμός, επίπεδα & διαστάσεις

Κατά κόρον χρησιμοποιούμενος ο όρος «ψηφιακό χάσμα» χρήζει αποσαφήνισης, αν και δύσκολα ορίζεται, αφού αποτελεί μια έννοια πολυσήμαντη, «περιεκτική» (van Dijk, 2006, p. 222), διαρκώς εξελισσόμενη. Ένας εκ των ορισμών είναι αυτός του UN-Habitat (2021, p. 15): «Το ΨΧ είναι το χάσμα μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση και χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ –συμπεριλαμβανομένων της σύνδεσης στο Διαδίκτυο, των συσκευών που συνδέονται στο Διαδίκτυο και των ψηφιακών δεξιοτήτων- και εκείνων που δεν έχουν». Στον ορισμό διακρίνονται τρεις διαστάσεις του ΨΧ, τρία πεδία εκδήλωσής του: *η πρόσβαση, η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών* και *οι ψηφιακές δεξιότητες*.

Το *χάσμα ψηφιακής πρόσβασης* αποτελεί το πρώτο επίπεδο του ΨΧ (Loh & Chib, 2021; Scheerder et al., 2017) και αφορά στην άνιση πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες. Οι van Deursen και van Dijk (2019) διακρίνουν δύο είδη πρόσβασης, τη φυσική και την υλική. Η πρώτη σημαίνει απλά τη σύνδεση στο Διαδίκτυο από το σπίτι ή από οπουδήποτε αλλού (van Deursen & van Dijk, 2015), ενώ η υλική πρόσβαση συνιστά όρο ευρύτερο, εμπεριέχοντας τη φυσική πρόσβαση, τις συσκευές σύνδεσης, τον περιφερειακό εξοπλισμό, τα λογισμικά, τις υπηρεσίες, τα αναλώσιμα κ.λπ. (van Deursen & van Dijk, 2019). Κατά τους van Deursen και van Dijk (2020) υπάρχει μία μεταβλητή (ή σειρά μεταβλητών) που συνδέεται με τα πρώτο επίπεδο του ΨΧ: τα κίνητρα ή, κατά τον van Dijk (2020), τα κίνητρα-στάσεις. Ορισμένοι από όσους βρίσκονται στη «λάθος πλευρά» του ψηφιακού χάσματος, κατά τον van Dijk (2012), αντιμετωπίζουν προβλήματα κινήτρων. Δεν είναι μόνο ότι «δεν έχουν» (have-nots) αλλά και «δε θέλουν» (want-nots) την ψηφιακή τεχνολογία. Σύμφωνα με τους van Deursen και van Dijk (2015), το κίνητρο, δηλαδή η επιθυμία για πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, διαμορφώνεται από τις στάσεις (attitudes) απέναντι στην τεχνολογία.

Ένα δεύτερο επίπεδο ΨΧ έγκειται στο ότι η εξασφάλιση υλικοτεχνικής πρόσβασης στο Διαδίκτυο δεν εγγυάται *αξιοποίησή της από τον/την χρήστρια*. Το δεύτερο αυτό επίπεδο ΨΧ, γνωστό και ως «Βαθύτερο Χάσμα» (Deepening Divide) (van Dijk, 2012, p. 71), σχετίζεται τόσο με τις διαφορές στις «ψηφιακές δεξιότητες», όσο και με τις διαφορές στη χρήση (Scheerder et al., 2017). Κατά τους van Deursen και van Dijk (2020) τόσο οι ψηφιακές δεξιότητες όσο και η χρήση αποτελούν διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος.

Σχετικά προσφάτως, όπως αναφέρουν οι Loh και Chib (2021), ένα τρίτο επίπεδο ΨΧ άρχισε να αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Πρόκειται για την *ανισότητα ως προς τα αποτελέσματα*

που προκύπτουν από τη χρήση του Διαδικτύου στην «εκτός σύνδεση» πραγματική ζωή, γι' αυτό και αποκαλείται «χάσμα απτών αποτελεσμάτων» (van Deursen & Helsper, 2015) ή χάσμα ψηφιακών αποτελεσμάτων» (Wei, Teo, Chan & Tan, 2011). Εμφανίζεται όταν η κατοχή ψηφιακών δεξιοτήτων και η χρήση του Διαδικτύου δεν οδηγούν σε ευεργετικά αποτελέσματα τον χρήστη, όπως ο εθισμός στο Διαδίκτυο, η παραβίαση της ιδιωτικότητας (Scheerder et al., 2017), το κυβερνοέγκλημα, η παραπληροφόρηση στα κοινωνικά δίκτυα, η ρητορική μίσους (van Dijk, 2020).

### 1.2. Η ψηφιακή (καθ)υστέρηση του ελληνικού σχολείου

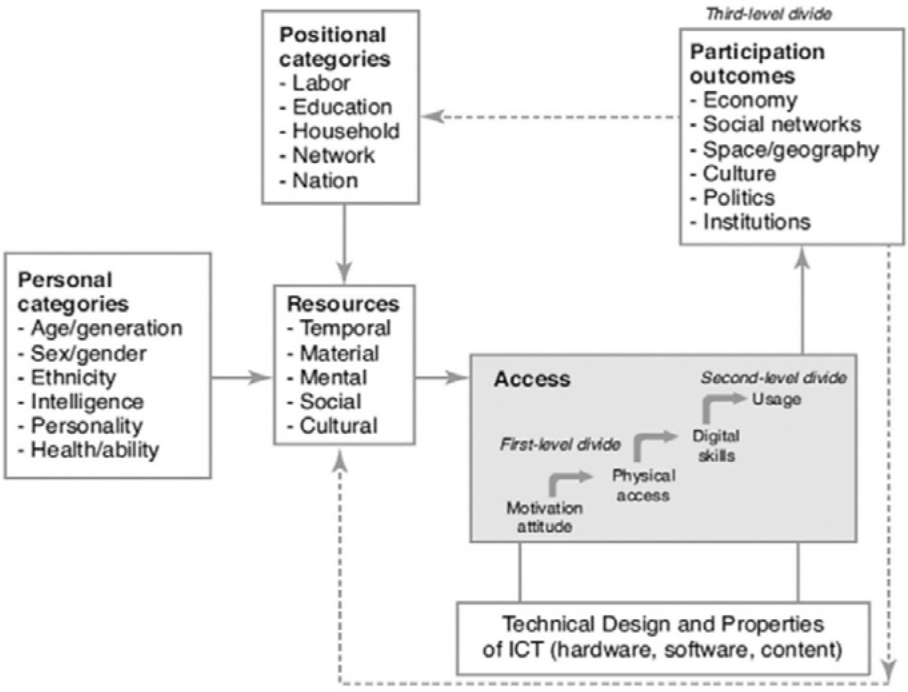
Παραμένοντας στον χώρο της εκπαίδευσης και εστιάζοντας στα καθ' ημάς, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην ψηφιακή (καθ)υστέρηση του ελληνικού σχολείου, όπως προκύπτει από δύο μεγάλες πανευρωπαϊκές έρευνες για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε σχολεία κρατών-μελών της ΕΕ και ορισμένων τρίτων χωρών. Σύμφωνα με στοιχεία της πρώτης πανευρωπαϊκής έρευνας με τίτλο «Survey of Schools: ICT in Education» (European Schoolnet & University of Liege, 2012), η οποία διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα Ιανουάριος 2011-Μάιος 2012, το ποσοστό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία «πλήρως ψηφιακά εξοπλισμένα», που παρέχουν «ισχυρή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς» και που διδάσκονται από «ψηφιακά υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς» είναι πολύ κάτω του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

Τον Μάρτιο του 2019 δημοσιεύτηκε η τελική έκθεση της δεύτερης πανευρωπαϊκής έρευνας με τίτλο «2nd Survey of Schools: ICT in Education» (European Commission, 2019b). Όπως προκύπτει από τη έρευνα (European Commission, 2019a,b), η ελληνική εκπαίδευση και στα τρία επίπεδα ISCED υπολείπεται κατά πολύ του ευρωπαϊκού μέσου όρου ως προς «τα υψηλού επιπέδου ψηφιακά εξοπλισμένα και συνδεδεμένα σχολεία» αλλά και στη «σύνδεση υψηλής ταχύτητας», ενώ υπερβαίνει τον μέσο όρο της ΕΕ ως προς «τα μερικώς ψηφιακά εξοπλισμένα και συνδεδεμένα σχολεία». Τεκμηριώνεται, επομένως, η ύπαρξη ΨΧ στους κόλπους της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, με το ελληνικό σχολείο να βρίσκεται στη «λάθος πλευρά» του. Αναμενόμενο εύρημα, αφού βάσει του δείκτη DESI 2022 η Ελλάδα καταλαμβάνει τις τελευταίες θέσεις σε σύνολο 27 κρατών μελών της ΕΕ σε κρίσιμους τομείς του ψηφιακού μετασχηματισμού https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-greece.

## 2. Έρευνα για το ψηφιακό χάσμα στα ΕΠΑ.Λ.

### 2.1 Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στη «Θεωρία των Πόρων και της Οικειοποίησης» του Jan van Dijk (2005, 2020) (Σχήμα 1), ένα θεωρητικό μοντέλο που αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε σε πολλές έρευνες τα τελευταία 25 χρόνια από τον van Dijk και τους συνεργάτες του (van Dijk, 2020) και έχει ως πυρήνα του τη «διαδικασία των τεσσάρων φάσεων πρόσβασης», όπως αυτή εντοπίζεται στη μαρκαρισμένη (γκρι) περιοχή του Σχήματος 1: κίνητρο-στάση έναντι των ΤΠΕ, πρόσβαση στις ΤΠΕ, ψηφιακές δεξιότητες και χρήση των ΤΠΕ. Η προκείμενη έρευνα εστίασε στο ΨΧ πρώτου και δεύτερου επιπέδου και στις διαστάσεις του. Από το Σχήμα 1 αξιοποιήθηκαν δύο «Προσωπικές κατηγορίες» (Personal categories), η ηλικία (age/generation) και το φύλο (sex/gender), και δύο «Κατηγορίες θέσης» (Positional categories), η εργασία (labor) και η εκπαίδευση (education).




**Σχήμα 1:** Αιτιώδες Μοντέλο Πόρων και Θεωρία Κατανομής του Ψηφιακού Χάσματος.
Πηγή: van Dijk, 2020 (https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/Closing-the-Digital-Divide-by-Jan-A.G.M-van-Dijk-.pdf)

Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός. Πρώτον, η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών στην εμφάνιση του ΨΧ στον χώρο των ΕΠΑ.Λ. της Δ.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας, όπως αυτό εκδηλώνεται ως προς τις τέσσερις διαστάσεις/φάσεις πρόσβασης: κίνητρα-στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των ΤΠΕ, πρόσβαση στις ΤΠΕ, ψηφιακές δεξιότητες, και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Δεύτερον, τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. τυχόν συναντούν και τα οποία λειτουργούν ως ανασχετικοί παράγοντες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική αίθουσα. Απώτερος στόχος, βέβαια, η ανίχνευση ψηφιακών ανισοτήτων στους κόλπους των ΕΠΑ.Λ..

## 2.2 Μεθοδολογία

Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε διασκευή ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων της ΕΕ και τρίτων χωρών (Ισλανδίας, Νορβηγίας, Τουρκίας) στο πλαίσιο της πρώτης πανευρωπαϊκής έρευνας για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση «Survey of Schools: ICT in Education».

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα 1-30 Ιουνίου 2023, η δειγματοληψία ήταν χιονοστιβάδας και τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή σε 115 εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ. της Δ.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας, από τους/τις οποίους/ες οι 102 τα συμπλήρωσαν. Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίσθηκε στο 5%. Η περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών έγινε με χρήση των απόλυτων (n) και των σχετικών συχνοτήτων (%). Για τις ποσοτικές μεταβλητές, έγινε χρήση του μέσου όρου (Μ.Ο.) και της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.).

Αναλυτικά, ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων μεταξύ διαφόρων χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία κ.λπ., έγινε χρήση του ελέγχου t-test, ή του ελέγχου Mann-Whitney U σε περίπτωση μη κανονικότητας. Η κανονικότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας χρησιμοποιήθηκε το Fisher's exact test.

### 2.3 Συμμετέχοντες/ουσες

Δείγμα της προκείμενης έρευνας αποτέλεσαν 102 εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Λ. Δ.Δ.Ε. της Α΄ Αθήνας διαφόρων ειδικοτήτων. Από αυτούς/ές οι 30 (29,4%) ήταν άνδρες και οι 72 (70,6%) γυναίκες. Σαράντα (40) συμμετέχοντες/ουσες (39,2%) ήταν ηλικίας άνω των 55 ετών, 36 (35,3%) ήταν 46-55 ετών, 19,6% μεταξύ 36-45 ετών, 3,9% μεταξύ 31-35 ετών, ενώ το υπόλοιπο 2,0% ήταν ηλικίας κάτω των 30 ετών. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (52,0%), το 31,4% είχαν πτυχίο ΑΕΙ και το ίδιο ποσοστό πτυχίο ΤΕΙ (4,9%), Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (4,9%) και διδακτορικό (4,9%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν έμπειροι/ες, το 30,4% είχαν 11-20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ το 27,5% 21-30 έτη. Οι περισσότεροι/ες είχαν μόνιμη θέση δημοσίου δικαίου (77,5%), με τους/τις αναπληρωτές/τριες να αντιστοιχούν στο 22%.

## 3. Αποτελέσματα

Περιδιαβαίνοντας τους χώρους του μέσου ΕΠΑ.Λ. της έρευνας είναι εμφανής η έλλειψη ψηφιακού υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αφού, όπως υποδεικνύουν τα στοιχεία, μόνιμη πρόσβαση σε επιτραπέζιο Η/Υ με σύνδεση στο Διαδίκτυο έχει μόνο το 36,3% των εκπαιδευτικών, με τους υπόλοιπους είτε να μην έχουν (36,3%), είτε να αιτούνται πρόσβασης (27,5%). Μόνιμη πρόσβαση σε εγκατεστημένο βιντεοπροβολέα έχει μόλις το 29% των εκπαιδευτικών, ενώ ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (65%) δεν έχει καθόλου πρόσβαση σε φορητό βιντεοπροβολέα και ακόμα υψηλότερο σε διαδραστικό πίνακα (72%). Μια οριακή πλειοψηφία εκπαιδευτικών, περίπου το 55%, δηλώνει ευχαριστημένη αρκετά ή πολύ με τη σχολική σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Ωστόσο, από την έρευνα στα ΕΠΑ.Λ. προκύπτει ότι μεγαλύτερο εμπόδιο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ δε θεωρείται η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλά η πίεση για ολοκλήρωση της διδακτέας/εξεταστέας ύλης (63,8%), και ακολουθεί (60,8%) ο φόρτος εργασίας (π.χ. πολλές ώρες διδασκαλίας, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, εξωδιδακτικό έργο/διοικητικές εργασίες). Συγκλίνουν, επομένως, τα αποτελέσματα με αυτά άλλων ερευνών, όπου διαπιστώνεται ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου είναι από τα μεγαλύτερα εμπόδια αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος και Βαλκάνος, 2010, σελ. 634).

Σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η έρευνα αποκαλύπτει πως τουλάχιστον βασική εκπαίδευση στις ΤΠΕ (Α΄ επιπέδου ή άλλη ισοδύναμη) έχει λάβει υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (74,5%), ωστόσο επιμόρφωση στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ επιπέδου Β1 (εισαγωγική επιμόρφωση) έχει λάβει το 33,9%, επιπέδου Β2 (προχωρημένη επιμόρφωση) το 16,7%, επιπέδου Β (παλαιότερη πιστοποίηση αντί για Β1 και Β2) το 9,8%, eTwinning (παιδαγωγική αξιοποίηση ΤΠΕ και εργαλείων Web 2.0 κ.ά.) το 14,7%. Υπάρχουν, βέβαια, και εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στις ψηφιακές τεχνολογίες ή/και την παιδαγωγική αξιοποίησή τους (9,8%). Παρατηρείται έτσι επιμορφωτικός κατακερματισμός και διαβάθμιση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Μεγάλη αυτοπεποίθηση αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με βασικές ψηφιακές δε-

ξιότητες, όπως σύνταξη κειμένου (80,4%), αποστολή email με συνημμένο αρχείο (78,4%) κ.λπ., λιγότερη όμως αυτοπεποίθηση στην αξιοποίηση υπηρεσιών cloud (50%). Πρόκειται κυρίως για λειτουργικές, τυπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, βάσει της ταξινόμησης των van Dijk και van Deursen (van Dijk, 2012). Ωστόσο, όταν πρόκειται για πιο προχωρημένες δεξιότητες, όπως «δεξιότητες δημιουργίας περιεχομένου» (van Dijk, 2012) ή αλλιώς «δημιουργικές δεξιότητες» (van Deursen, Helsper & Enyon, 2016) τα ποσοστά εμπιστοσύνης πέφτουν θεαματικά, όπως στη χρήση ψηφιακών εργαλείων παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (35,3%), δημιουργίας/συντήρησης ιστοσελίδων/ιστολογίων (17,7%), wikis (9,8%), συστημάτων εικονικής πραγματικότητας (4,9%) κ.λπ.. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μέτρια εμπιστοσύνη στις «δεξιότητες πληροφόρησης», όπως αναζήτηση μαθησιακού περιεχομένου από εγκεκριμένες ψηφιακές πηγές (47%), το οποίο «ανεβάζουν»/»κατεβάζουν» σε σχολικές πλατφόρμες (π.χ. e-class) (54,9%). Σχετική εξοικείωση (56,9%) φαίνεται να έχουν και με τα συστήματα διαδικτυακής τηλεδιάσκεψης (π.χ. Webex), δεξιότητα που ενδεχομένως αποκτήθηκε, όπως και η προηγούμενη, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω COVID-19.

Αντίστοιχες με τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι και οι δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται συχνότερα, όπως η περιήγηση στο Διαδίκτυο για τη συγκέντρωση πληροφοριών για το μάθημα, την προετοιμασία φύλλων εργασίας, σημειώσεων κ.λπ. Καθόλου ή σπάνια αξιοποιούνται εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis κ.λπ.), ψηφιακά εργαλεία παραγωγής εκπαιδευτικού περιεχομένου, εικονικά περιβάλλοντα μάθησης κ.ά. Φαίνεται πως οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κυρίως εκτός σχολικής αίθουσας για την προετοιμασία του μαθήματος και όχι ως οργανικό κομμάτι του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεν είναι τυχαίο, επομένως, που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (περίπου 62%) δηλώνει πως χρησιμοποίησε Η/Υ ή και Διαδίκτυο έως το 24% όλων των μαθημάτων τη σχολική χρονιά διεξαγωγής της προκείμενης έρευνας.

Όλα τα παραπάνω είναι ενδεχομένως αναμενόμενα, αφού οι διδακτικές προσλαμβάνουσες των εκπαιδευτικών είναι ενός παραδοσιακού, δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Όπως επισημαίνει ο Τζιμογιάννης (2019), οι εκπαιδευτικοί «δεν είχαν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες βασισμένες σε ΤΠΕ κατά τη διάρκεια των μαθητικών [χρόνων] και πανεπιστημιακών σπουδών τους» (σελ. 39). Θα πρέπει, επομένως, να μετασχηματιστεί, αν αξιοποιήσουμε τη θεωρία μάθησης ενηλίκων του Mezirow (1991, όπ. αναφέρεται στο Κόκκος, 2005), το αντιληπτικό σύστημα των ενήλικων εκπαιδευτικών, να αλλάξουν τα πλαίσια αναφοράς βάσει των οποίων προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, για να πάψουν να είναι εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα «νοητικών συνηθειών» εμφυτευμένων στην παιδική/νεανική ηλικία. Τα επιμορφωτικά προγράμματα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ θα πρέπει επικεντρώνονται στην αποδόμηση εδραιωμένων πρακτικών και την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών συνηθειών βασισμένων στις ΤΠΕ.

Εστιάζοντας στο επαγωγικό κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης, τα στοιχεία δείχνουν πως αναφορικά με τις *στάσεις-αντιλήψεις*, η έρευνα δείχνει διαφοροποίησή τους ανάλογα με το *φύλο των εκπαιδευτικών*. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη θετική συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Δεν επιβεβαιώνονται έτσι πορίσματα ερευνών (Γουβιάς, 2007. Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004) που θέλουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς να τηρούν πιο ευνοϊκή στάση έναντι των ΤΠΕ αλλά και πορίσματα ερευνών που αφορούν στον γενικό πληθυσμό (van Deursen & van Dijk, 2015) και θέλουν τους «άνδρες [να] έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές» και τις «γυναίκες [να] βιώνουν περισσότερο άγχος για τους υπολογιστές από ό,τι οι άνδρες και γενικά [να] παρουσιάζουν χαμηλότερου επιπέδου επιτεύγματα στην τεχνολογία της πληροφορίας» (p. 382).

Σχετικά με την *πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ εντός σχολείου* ανάλογα με τις μετα-

βλητές ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας καμία διαφοροποίηση δεν υφίσταται. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει διότι το ελληνικό σχολείο, όντας πανευρωπαϊκά στις τελευταίες θέσεις των «ψηφιακά εξοπλισμένων και συνδεδεμένων σχολείων», δεν προσφέρει το κατάλληλο υλικοτεχνικό πλαίσιο για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι αδιακρίτως εξομοιώνονται προς τα κάτω και κανένα χάσμα ψηφιακής πρόσβασης δεν εντοπίζεται. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στην *περίπτωση χρήσης των ΤΠΕ στο μάθημα*. Όπως προκύπτει από την έρευνα, καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρείται ανάλογα με τις προαναφερόμενες κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές στη χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Δεν μπορούν έτσι να επιβεβαιωθούν οι Scheerder et al. (2017) που αναφέρουν ότι η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και το εργασιακό καθεστώς ευθύνονται για το ψηφιακό χάσμα χρήσης, ούτε ο van Dijk (2020) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και η εργασιακή θέση είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ερμηνεία της ψηφιακής ανισότητας σε όλες τις διαστάσεις της, ούτε και οι Σχορετσανίτου και Βεκύρη (2010) που συνδέουν την ηλικία του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Αναφορικά με τις *ψηφιακές δεξιότητες* των εκπαιδευτικών, από τα δεδομένα της έρευνας συνάγεται ότι αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το *επίπεδο σπουδών τους*. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση διάφορες ψηφιακές δεξιότητες σε σύγκριση με συναδέλφους τους που διαθέτουν βασικό πτυχίο ΑΣΠΑΙΤΕ, ΤΕΙ ή ΑΕΙ.

Επίσης, βρέθηκε ότι οι *πιστοποιημένες βασικές δεξιότητες ΤΠΕ* (π.χ. Α΄ επιπέδου) διαφοροποιούνται ανάλογα με την *ηλικία των εκπαιδευτικών* και *την εργασιακή τους σχέση*. Οι νεότεροι/ες σε ηλικία εκπαιδευτικοί (κάτω των 45 ετών) κατείχαν σε υψηλότερο ποσοστό βασικές πιστοποιημένες δεξιότητες ΤΠΕ συγκριτικά με μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους (άνω των 46 ετών), όπως και ότι οι αναπληρωτές/τριες διέθεταν σε μεγαλύτερο ποσοστό πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων ΤΠΕ σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α΄ επιπέδου αποτελεί για τους νέους και τις νέες εκπαιδευτικούς αναγκαίο προσόν πρόσληψης/διορισμού στο ελληνικό σχολείο, κάτι που δεν ίσχυε στο παρελθόν. Νεότεροι/ες σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι αναπληρωτές/τριες, έτσι συνδυάζεται η ηλικία με το εργασιακό καθεστώς.

## 4. Συμπεράσματα

Όλως περιέργως, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους εμφανίζουν θετικές αντιλήψεις/στάσεις έναντι των ΤΠΕ και της εκπαιδευτικής αξιοποίησής τους, εντούτοις περιορισμένα τις χρησιμοποιούν στο μάθημά τους. Όπως υποστηρίζεται, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε συγκροτούνται στη βάση ενός συνεκτικού παιδαγωγικού πλαισίου ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις έναντι των ΤΠΕ «να χρησιμοποιούν τα διάφορα ψηφιακά εργαλεία για συμπληρωματικές εργασίες στο πλαίσιο της μετωπικής-παραδοσιακής διδασκαλίας» (Jimoyiannis & Komis, 2006, όπ. αναφέρεται στο Τζιμογιάννης, 2019, σελ. 184).

Καταλήγοντας, η συζήτηση περί ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης ίσως να ηχεί ως ειρωνεία στα αυτιά εκείνων που ζουν τη σκληρή πραγματικότητα των ακατάλληλων αιθουσών διδασκαλίας, της απώλειας αμέτρητων διδακτικών ωρών, απόρροια των σοβαρών ελλείψεων σε εκπαιδευτικούς. Η χρόνια παθογένεια της ελληνικής εκπαίδευσης παρακωλύει τη διάχυση των ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο και καθηλώνει τη διαδικασία στο πρώιμο στάδιό της. Υπό τέτοιες

συνθήκες, οι ΤΠΕ φαντάζουν ως «παντεσπάνι», σε μία εποχή όπου ο κόσμος της εκπαίδευσης ζητά τον «άρτο της επιβίωσης». Για να πνεύσει, ωστόσο, ούριος ψηφιακός άνεμος στις σχολικές αίθουσες και πραγματικά η εκπαίδευση να αποτελέσει την αιχμή του δόρατος ψηφιοποίησης της κοινωνίας, θα πρέπει οι ιθύνοντες να επιλύσουν κρίσιμα προβλήματα, όπως η υποχρηματοδότηση, η υποστελέχωση, οι παρωχημένες κτηριακές εγκαταστάσεις κ.ά, ώστε να δημιουργηθεί ένα υγιές πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία


Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, τόμος ΙΙ* (σελ. 633-640). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf

Γουβιάς, Δ.Σ. (2007). *Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες. Προτάσεις πολιτικής στο πλαίσιο του προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ' (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), 'Ενίσχυση των Ερευνητικών Ομάδων στα Πανεπιστήμια'*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΤΕΠΑΕΣ.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης:Τόμος 1*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, τόμος ΙΙ* (σελ. 617-624). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1567.pdf

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Ανακοίνωση στο 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ με θέμα: «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Αθήνα. https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe14.pdf

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα.* Εκδόσεις Κριτική.

Attewell, P. (2001). The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education (American Sociology Association), 74*(3), pp. 252-259. https://eric.ed.gov/?id=EJ661987

European Commission. (2019a). *2nd Survey of Schools: ICT in Education-Greece Country Report.* https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0

European Commission. (2019b). *2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in School*. Publications Office of the European Union. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0

European Schoolnet & University of Liege. (2012). *Survey of Schools: ICT in Education. Country profile: Greece.* https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/greece_country_profile_2FA75C2D-99D2-7007-738DEF04789914C9_49438.pdf

Loh, Y.A.C. & Chib, A. (2021). Reconsidering the digital divide: an analytical framework from access to appropriation. *Information Technology & People, 35*(2), 647-676. https://doi.org/10.1108/ITP-09-2019-0505

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. McGraw-Hill.

Scheerder, A., Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second –and third- level digital divide. *Telematics and Informatics, 34*(8), 1607-1624. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007

United Nations Human Settlements Programme (UN-Habitat). (2021). *Addressing the Digital Divide: Taking action towards digital inclusion.* UN-Habitat. https://unhabitat.org/programme/legacy/people-centered-smart-cities/addressing-the-digital-divide

Van Deursen, A.J.A.M. & Helsper, E.J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? *Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities, 10*, 29-52. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002

Van Deursen, A.J., Helsper, E.J. & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS), *Information, Communication & Society, 19*(6), 804-823. http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834

Van Deursen, A.J.A.M. & Van Dijk, J.A.G.M. (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *The Information Society, 21*(2), 379-391. https://www.academia.edu/16020325/Toward_a_Multifaceted_Model_of_Internet_Access_for_Understanding_Digital_Divides_An_Empirical_Investigation

Van Deursen, A.J.A.M. & Van Dijk, J.A.G.M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society, 31*, 354-375.https://www.researchgate.net/publication/327510549_The_first-level_digital_divide_shifts_from_inequalities_in_physical_access_to_inequalities_in_material_access

Van Deursen, A.J.A.M. & Van Dijk, J.A.G.M. (2020). The Digital Divide-An introduction. https://www.utwente.nl/en/centrefordigitalinclusion/Blog/02-Digitale_Kloof/

Van Dijk, J.A.G.M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications, Inc.

Van Dijk, J.A.G.M. (2006). Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings. *Poetics*, *34*,221-235. https://www.researchgate.net/publication/241880596_Digital_Divide_Research_Achievements_and_Shortcomings

Van Dijk J.A.G.M. (2012). The Evolution of the Digital Divide. The Digital Divide turns to Inequality of Skills and Usage. In J. Bus, M. Crompton, Hildebrandt, & G. Metakides (Eds.), *Digital Enlightenment Yearbook 2012* (pp. 57-78). IOS Press. https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/news/The%20Evolution%20of%20the%20Digital%20Divide/Evolution%20of%20the%20Digital%20Divide%20Digital%20Enlightment%20Yearbook%202012.pdf

Van Dijk J.A.G.M. (2020). *Closing the Digital Divide: The Role of Digital Technologies on Social Development, Well-Being of All and the Approach of the Covid-19 Pandemic*. Paper presented at the Expert Group Meeting on "Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all" of United Nations "Department of Economic and Social Affairs". https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/Closing-the-Digital-Divide-by-Jan-A.G.M-van-Dijk-.pdf

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. http://www.jstor.org/stable/23015630

# Πως το ίντερνετ διαμορφώνει την οπτική μας για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό: Μια μετα-ψηφιακή κριτική

**Βαΐα Παπανικολάου,**
*Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, vpapanikolaou@ihu.gr*
**Παναγιώτης Τζιώνας,**
*Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, ptzionas@ihu.gr*

## Περίληψη

Η έννοια του 'εκπαιδευτικού ακτιβισμού' είναι πολυδιάστατη και συχνά ορίζεται με πολυσήμαντο τρόπο. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδειχθεί το γεγονός ότι το διαδίκτυο επηρεάζει και -εν τέλει- επιβάλλει συγκεκριμένες αντιλήψεις για την έννοια του 'εκπαιδευτικού ακτιβισμού', περιορίζοντας το βάθος και την πολυσημία του όρου. Με τη χρήση αλγορίθμων εξόρυξης γνώσης που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της αναζήτησης του όρου '*educational activism*' στον παγκόσμιο ιστοχώρο. Η προτεινόμενη μεθοδολογία (λογισμικό Infranodus), αναπαριστά το λόγο ως ένα ενιαίο χωρικό δικτύωμα. Το κείμενο παρουσιάζεται ολιστικά (ως Gestalt) και όχι τμηματικά/διαδοχικά. Το τι είναι εκπαιδευτικός ακτιβισμός σύμφωνα με το διαδίκτυο και πως επιβάλλεται από αυτό στο κοινό αποτυπώνεται στο γράφημα που κατασκευάζεται, καθώς οι κυρίαρχες κοινότητες εννοιών εστιάζουν -εν πολλοίς- στην κοινωνική δικαιοσύνη, την παιδαγωγική, τα κινήματα και το περιβάλλον. Απουσιάζουν όμως ουσιώδεις συνδέσεις εμβάθυνσης στον βαθύτερο ανθρωπισμό, καθώς και η όποια κριτική αποικιοκρατικοποίησης της κοινωνικής σκέψης από τον οικονομισμό. Η απουσία κριτικών όρων και αντίστοιχων κοινοτήτων στο γράφημα, μέσα από μία μετα-ψηφιακή προοπτική προβληματίζει έντονα ως προς την επίδραση των δομών εξουσίας που εκπροσωπούν τα δημοφιλέστερα sites, στη διαμόρφωση - κατασκευή μιας κοινής ιδεολογικής συναίνεσης. Προφανώς κάτι τέτοιο έχει ισχυρό αντίκτυπο στη δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών και την αλληλεξάρτηση εκπαίδευσης και δημοκρατίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εκπαιδευτικός ακτιβισμός, μετά-ψηφιακό.*

## 1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή κατά την οποία η εκπαίδευση καθίσταται πεδίο πολλαπλών ιδεολογικών, τεχνολογικών και κοινωνικών συγκρούσεων, η έννοια του «εκπαιδευτικού ακτιβισμού» επανεμφανίζεται με ιδιαίτερη ένταση στο δημόσιο λόγο. Παρουσιάζεται συχνά ως φωνή ηθικής αντίστασης, ως εργαλείο κοινωνικής ευαισθητοποίησης, συνδεδεμένος με αιτήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, προστασίας του περιβάλλοντος, αντίστασης σε κοινωνικές ανισότητες αλλά και ως μορφή παιδαγωγικής παρέμβασης. Ωστόσο, η κυρίαρχη νοηματοδότηση του όρου δεν συγκροτείται αυτόνομα από τους συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές κοινότητες, αλλά εν πολλοίς διαμεσολαβείται — και ενίοτε επιβάλλεται — από τις μορφές γνώσης που παράγει και αναπαράγει το διαδίκτυο. Η ανάδειξη του «εκπαιδευτικού ακτιβισμού» στον ψηφιακό χώρο συνδέεται στενά με τις συνθήκες της μετα-ψηφιακής εποχής (Knox, 2019), όπου οι τεχνολογικές υποδομές δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά δρώντες μηχανισμοί παραγωγής σημασίας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το πώς το διαδίκτυο διαμορφώνει και περιορίζει την έννοια του εκπαιδευτικού ακτιβισμού, μέσω της ανάλυσης των δομών λόγου που αναδύονται από μία αναζήτηση στη μηχανή αναζήτησης Google. Με εργαλείο την αλγοριθμική χαρτογράφηση των εννοιολογικών συσχετίσεων (Paranyushkin, 2011· Zong et al., 2021), επιχειρείται η ανάδειξη όχι μόνο των λέξεων-κόμβων με την υψηλότερη κεντρικότητα, αλλά και των σημαντικών αποσιωπήσεων στον κυρίαρχο λόγο. Η μεθοδολογία δεν βασίζεται σε προκαθορισμένα νοηματικά σχήματα, αλλά αφήνει τα ίδια τα δεδομένα να συγκροτήσουν εννοιολογικές κοινότητες και ρητορικές κατευθύνσεις, επιτρέποντας έτσι την αναγνώριση πιθανών δομών εξουσίας σε μία στοχαστική ανάγνωση του δημόσιου ψηφιακού λόγου (Foucault, 1977.)

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική της μετά-ψηφιακής εποχής, όπου η εκπαίδευση, η πολιτική συμμετοχή και η έννοια της κοινωνικής αλλαγής επαναπροσδιορίζονται μέσα σε ένα περιβάλλον ψηφιακά διαμεσολαβημένο. Το ερώτημα που τίθεται δεν είναι απλώς τι σημαίνει σήμερα «εκπαιδευτικός ακτιβισμός», αλλά πώς συγκροτείται η σημασία του μέσα από την ψηφιακή «κυκλοφορία» του λόγου και συνεπακόλουθα, πώς αυτή η σημασιοδότηση επηρεάζει τις δυνατότητες δημοκρατικής πράξης στην εκπαίδευση (Hytten, 2016; Rudek, 2022).

Εξετάζοντας τα ευρήματα κάτω από το πρίσμα θεωρητικών πλαισίων όπως η κριτική παιδαγωγική (Giroux, 1983; Mayo, 2014) και η δημοκρατική εκπαίδευση (Dewey, 2024), αλλά και αντιπαραβάλλοντάς τα με τις βασικές μεταβλητές μέτρησης της ποιότητας της δημοκρατίας του προγράμματος V-DEM αναδεικνύεται ένα επικίνδυνο έλλειμμα: η ψηφιακή δημόσια σφαίρα που συγκροτείται μέσω του διαδικτύου εμφανίζει τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό απογυμνωμένο από τη ριζοσπαστικότητά του. Η «δικαιοσύνη» προβάλλεται ως ηθικό σύνθημα, ενώ αποσιωπώνται οι μορφές εξουσίας και ο ταξικός, πολιτικός - διαβουλευτικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πράξης η οποία απολιτικοποιείται.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η δημοκρατία στη σύγχρονη της μορφή είναι ένα σύνθετο πολύπτυχο που αποτελείται από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία όπως δράσεις, πρακτικές, διαδικασίες, ηθικές αντιλήψεις, το οποίο μπορεί να επαναπροσδιορίζεται θεσμικά και αποτελεί κατεξοχήν πεδίο πολικής πράξης. Τόσο ως θεσμική μορφή όσο και ως καθημερινή παιδαγωγική πράξη, καθορίζεται από τη συμμετοχή, τη λογοδοσία και τη δυνατότητα δημόσιου λόγου. Η δημοκρατία ως «τρόπος ζωής» καλλιεργείται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Dewey 2024). Για να λειτουργήσει η δημοκρατία και στην εκπαίδευση, απαιτούνται συνθήκες ισότητας, διαβούλευσης και θεσμικής συμμετοχής (Coppedge et al., 2025; Hytten, 2016).

Ο εκπαιδευτικός ακτιβισμός αποτελεί ένα ζωτικό χώρο, κεντρικό σημείο για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και πολιτικής δράσης, επιτρέποντος στα άτομα να κατανοήσουν διαθρωτικές αδικίες και να επιδιώξουν πιο δίκαιες κοινωνικές δομές. Είναι μια μετασχηματιστική εκπαιδευτική πρακτική (Hytten, 2019) που εκδηλώνεται στη δημόσια σφαίρα ως κοινός τόπος διαμαρτυρίας και αντίστασης (Maifiantia et al., 2025). Αντιπροσωπεύει προσδοκίες για μια μορφή κοινωνίας στην οποία προάγεται και καλλιεργείται η δημοκρατία και η δημοκρατική εκπαίδευση (Dewey, 2024). Ως κοινωνικό φαινόμενο και πολιτισμική-πολιτική πράξη, εμφανίζεται στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ σχολείου, κοινωνίας, κράτους και τεχνολογίας.

Αποτελεί μια μορφή αγώνα για την ανατροπή των μηχανισμών κοινωνικής και ιδεολογικής αναπαραγωγής που παγιδεύουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε νεοφιλελεύθερες λειτουργίες. Οι εκπαιδευτικοί ακτιβιστές δεν λειτουργούν απλώς αντιδραστικά απέναντι στο σύστημα, αλλά επιτελούν ενεργητική συμμετοχή στην αναδιαμόρφωση των πολιτισμικών και γνωσιακών πλαισίων εντός και εκτός της εκπαίδευσης (Giroux,1983).

Ο ακτιβισμός είναι μορφή ενσυνείδητης δράσης για κοινωνική αλλαγή, η οποία επιτελείται μέσω συλλογικής κινητοποίησης, πόρων και μεθόδων που στηρίζονται στη συνεργατική μάθηση (Dumitrascu, 2016) και αποτελούν καταλύτες δημοκρατικής ανασυγκρότησης. Η ενεργή συμμετοχή των νέων στον ακτιβισμό απαιτεί την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου, κριτική σκέψη και ενδυνάμωση. Χωρίς αυτά, κινδυνεύει να παραμείνει επιφανειακή αφήγηση. Η νέα γενιά ακτιβιστών -ιδιαίτερα οι νέοι και οι μαθητές- αντιμετωπίζονται πολλές φορές όχι ως φορείς πολιτικής άποψης αλλά ως καταναλωτές ορθών «αφηγήσεων» περί δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα, ο νεανικός ακτιβισμός πρέπει να ενδυναμώνεται με όρους κριτικής εμπλοκής, θεσμικής παρέμβασης και δημιουργίας αντι-δημόσιας σφαίρας -counterpublics- (Peterson et al., 2022).

Στη μετα-ψηφιακή εποχή, ο εκπαιδευτικός ακτιβισμός, ως σύνθετη και ιστορικά μεταβαλλόμενη έννοια, αποκτά νέες μορφές και περιορισμούς. Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας το τι είναι μετα-ψηφιακό (postdigital), ορίζεται μέσα από «μια ευρύτερη προσέγγιση που εστιάζει κριτικά, την προσοχή της, στον μοντερνισμό (Lyotard 1986), τον ουμανισμό (Badmington, 2000) και την αποικιοκρατία (Said, 2003) και προτείνει μια πιο λεπτομερή και κριτική ματιά των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και τεχνολογίας που μπορεί να αναπτυχθούν κάτω από τον όρο postdigital (Knox:359, 2019). Η μετα-ψηφιακή οπτική καλεί σε επαναστοχασμό της σχέσης ανθρώπου -τεχνολογίας και αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι τεχνολογικές δομές διαμορφώνουν την παιδαγωγική, την υποκειμενικότητα και τον πολιτικό λόγο, συχνά με αδιαφανείς, αλγοριθμικά ελεγχόμενους μηχανισμούς (Knox, 2019; Rudek, 2022).

Η προσέγγιση του μετά-ψηφιακού όπως περιγράφεται από τον Knox (2019), δίνει έμφαση στην ανάγκη υπέρβασης των απλουστευτικών διχοτομιών τεχνολογικού ντετερμινισμού και ανθρωπιστικής ουτοπίας. Αντ' αυτών, προτείνεται μια σύνθετη κατανόηση των σχέσεων ανθρώπου-τεχνολογίας, που αναγνωρίζει ότι οι τεχνολογικές πλατφόρμες δεν είναι ουδέτερες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη συγκρότηση του πολιτικού, παιδαγωγικού και γνωσιακού πεδίου, επανα-νοηματοδοτώντας έννοιες.

Το νόημα δεν αφορά απλώς αυτό που υποδηλώνουν οι λέξεις, αλλά και αυτό που έχουν ως αποτέλεσμα όταν προφέρονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Austin, 1975). Η σημασία μιας έκφρασης εξαρτάται από βαθιά ριζωμένες θεσμικές κοινωνικές κατασκευές, που πρεσβεύουν τη συλλογική συναίνεση και αποδοχή τους. Ο λόγος, θεωρείται πράξη: μια μορφή κοινωνικής δράσης (Johnstone & Andrus, 2024), που εκφράζει σχέσεις εξουσίας, διαμορφώνει το τι μπορεί να ειπωθεί, από ποιον και με ποια αποτελέσματα. Η κοινωνική οικοδόμηση της αλήθειας μέσω της νοηματοδότησης του λόγου συνδέεται με το πώς οι διαλεκτικές δομές αποκλείουν, σιωπούν και περιθωριοποιούν άλλες μορφές λόγου — αυτό που ο Foucault, (1977) ονομάζει «καθε-

στώτα αλήθειας». Οι σχέσεις εξουσίας δρουν ακόμα και μέσα από τον αποκλεισμό μορφών λόγου που μπορεί να θεωρηθούν επικίνδυνες για τη λειτουργία του κράτους και την κοινωνική δομή.

Η ψηφιακή δημόσια σφαίρα -φαινομενικά ανοιχτή και προσβάσιμη από όλους- ως τόπος συνάντησης του ατομικού με το συλλογικό, του ιδιωτικού με το πολιτικό, είναι ταυτόχρονα χώρος συμμετοχής και αποκλεισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αναλύει το πώς το διαδίκτυο κατασκευάζει, οριοθετεί, προβάλλει και εντέλει επιβάλλει έναν συγκεκριμένο λόγο περί «εκπαιδευτικού ακτιβισμού», περιορίζοντας τη σημασιολογική του πολυπλοκότητα και την πολιτική του δυναμική, δημιουργώντας μία ψηφιακή δημόσια σφαίρα που είναι διαμεσολαβημένη και ενίοτε ιδεολογικά ουδέτερη.

## 2. Ερευνητική μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το διαδίκτυο συγκροτεί τον δημόσιο λόγο για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό, χρησιμοποιήθηκε μία διαδικασία Εξόρυξης Κειμένου (text mining) για τον εντοπισμό όρων που σχετίζονται με τις λέξεις '*educational activism*' μέσα από έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών που περιέχονται στις δημοφιλέστερες σελίδες που επιστρέφει η μηχανή αναζήτησης της Google (US).

Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα αποτελούμενα από τις πρώτες 40 ιστοσελίδες που επέστρεψε η Google. Η αναζήτηση έγινε τον Ιούλιο του 2024 και επαναλήφθηκε άλλες τρεις φορές μέχρι τον Απρίλιο του 2025 προκειμένου να καταγραφούν πιθανές μεταβολές στα κύρια νοήματα. Η επιλογή της ως κύριου εργαλείου στηρίχτηκε στη διαδεδομένη χρήση της και στο γεγονός ότι βασίζεται σε αλγορίθμους, που κατατάσσουν τις ιστοσελίδες στα αποτελέσματα αναζήτησης (Search Engine Results Page – SERP) με βάση έναν συνδυασμό παραμέτρων που σχετίζονται με τη συνάφεια, την αξιοπιστία, την χρηστικότητα και τη συνολική ποιότητα του περιεχομένου. Η κατάταξη των ιστοσελίδων είναι ιεραρχημένη: τα πρώτα 3–5 αποτελέσματα λαμβάνουν τη μεγαλύτερη επισκεψιμότητα και η ορατότητα μειώνεται δραστικά όσο προχωρά κανείς προς τα κάτω ή σε επόμενες σελίδες. Αυτό σημαίνει ότι η ανάλυση των πρώτων 40 αποτελεσμάτων επικεντρώνεται σε περιεχόμενο που έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επηρεάσει την κοινή γνώμη ή να αναπαραχθεί (Introna, & Nissenbaum, 2000).

### 2.1 Η μεθοδολογία ανάλυσης

Το ερευνητικό υλικό που προέκυψε υποβλήθηκε σε ανάλυση μέσω ενός Αλγόριθμου Ανάλυσης Δικτύων Κειμένου (Text Network Analysis Algorithm) που εφαρμόζει τεχνικές κατηγοριοποίησης, συσχέτισης και εννοιολογικής απεικόνισης, αντιπροσωπεύει οποιοδήποτε κείμενο με τη μορφή δικτύων, βασίζεται στη συνύπαρξη των όρων μέσα στο κείμενο και αναγνωρίζει τις πιο σημαντικές λέξεις, σε κείμενα φυσικής γλώσσας, ανιχνεύοντας λεξιλογικά ή γλωσσικά πρότυπα (Paranyushkin, 2011; Paranyushkin, 2019).

Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά, είναι η πλατφόρμα ανάλυσης και οπτικοποίησης δικτύου ανοιχτού κώδικα που ονομάζεται InfraNodus (https://infranodus.com).

Σύμφωνα με τη διαδικασία που ακολουθείται το κείμενο αρχικά «ομαλοποιείται», μετατρέποντας τις λέξεις στα λήμματα τους, προκειμένου να μειωθεί ο πλεονασμός. Οι λέξεις που λειτουργούν ως σύνδεσμοι και δεν έχουν επιπρόσθετο νόημα αφαιρούνται από το κείμενο. Ο αλγόριθμος πραγματοποιεί δύο διαδοχικές σαρώσεις στο κείμενο. Η πρώτη σάρωση δημιουργεί τις συνδέσεις (τις ακμές του γραφήματος) μεταξύ των λημμάτων που εμφανίζονται το ένα δίπλα στο άλλο με τιμή βαρύτητας ακμής το 3. Η δεύτερη σάρωση χρησιμοποιεί ένα παράθυρο τεσσάρων λημμάτων,

ώστε να προστεθεί ένα δεύτερο επίπεδο συνδέσεων (Paranyushkin, 2019).

Οι ομαλοποιημένες πλέον λέξεις (λήμματα) είναι οι κόμβοι στο γράφημα δικτύου και οι συνυπάρξεις τους είναι οι ακμές του. Σε αυτές τις ακμές δίνεται το κατάλληλο βάρος κατά την ανάλυση και την οπτικοποίηση (ανάλογα με τη γειτνίαση των λέξεων μέσα στο κείμενο, όσο πιο κοντά βρίσκονται, τόσο υψηλότερο είναι το βάρος των ακμών μέσα σε ένα παράθυρο 4 λημμάτων).

Ακολουθεί η ταυτοποίηση των κόμβων με την υψηλότερη *Κεντρικότητα της Διαμεσότητας* (*Betweenness Centrality*) χρησιμοποιώντας έναν αλγόριθμο κατάταξης. Σε ένα επικοινωνιακό δίκτυο, ένα σημείο, θεωρείται κεντρικό στο βαθμό που συναντάται στο μικρότερο μονοπάτι μεταξύ ζευγών άλλων σημείων (Freeman, 1977). Η *Διαμεσότητα των Ακμών* (*Edge betweenness*) είναι ο αριθμός των συντομότερων μονοπατιών μεταξύ όλων των ζευγών των κορυφών του γραφήματος. Εκφράζει τη σημαντικότητα των ακμών (edges) στη διαδικασία διάχυσης της πληροφορίας, όπου η πληροφορία συνήθως ρέει μέσω μικρότερων διαδρομών. Η Κεντρικότητα της Διαμεσότητας (Betweenness Centrality) δείχνει την ποικιλία των συνθηκών που εμφανίζεται η λέξη, ενώ ο υψηλός Βαθμός Κόμβου (Node Degree) δείχνει την ποικιλία των λέξεων, δίπλα στις οποίες εμφανίζεται η λέξη (Paranyushkin, 2011).

Στη συνέχεια, το λογισμικό Infranodus, εφαρμόζει έναν αλγόριθμο εντοπισμού κοινότητας (Blondel et al., 2008; Fortunato, 2010) βάσει της *Τμηματικότητας της δομής*, του γραφήματος (*Modularity*). Το πρόβλημα της ανίχνευσης της κοινότητας απαιτεί τη διαίρεση ενός δικτύου σε κοινότητες πυκνών συνδεδεμένων κόμβων, με τους κόμβους που ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες, να συνδέονται μόνο αραιά. Σε αυτήν την περίπτωση, το λογισμικό Infranodus χρησιμοποιεί έναν επαναληπτικό αλγόριθμο που ανιχνεύει τις ομάδες κόμβων που είναι πιο πυκνά συνδεδεμένες μεταξύ τους από ότι με το υπόλοιπο δίκτυο. Ως αποτέλεσμα, λαμβάνουμε τις ομάδες κόμβων (λέξεις) που τείνουν να εμφανίζονται μαζί στο κείμενο: *τα Τοπικά Συμπλέγματα* (*Topical Clusters*), (Paranyushkin, 2019).

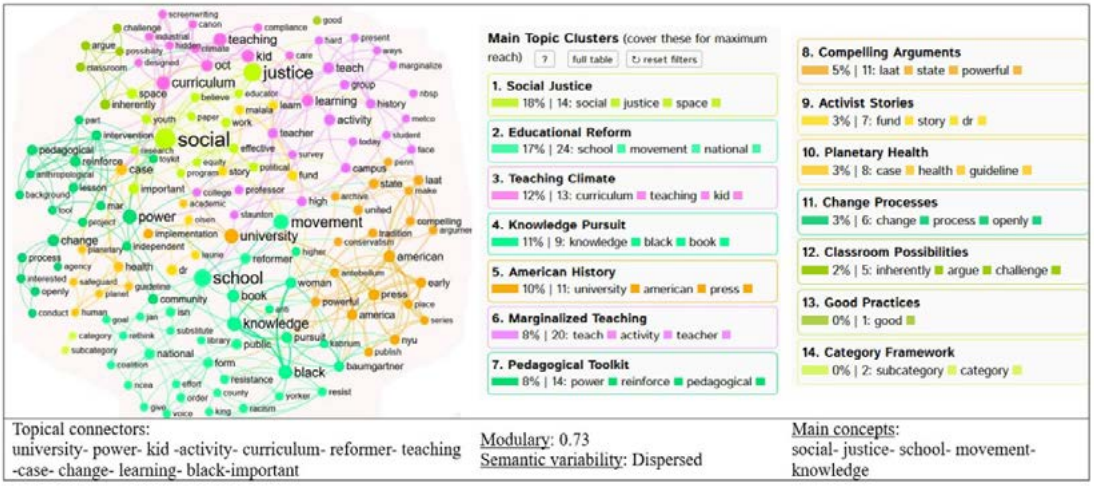
Ο αλγόριθμος είναι τώρα πλέον έτοιμος να εντοπίσει τη δομή του λόγου, με βάση τη δομή του γραφήματος του δικτύου του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα μέτρα:

- την Τμηματικότητα της δομής (Modularity (M)) του γραφήματος (M), δηλ. τη συγκέντρωση των ακμών εντός των τμημάτων, σε σύγκριση με μια τυχαία κατανομή συνδέσμων, μεταξύ όλων των κόμβων
- το ποσοστό των λέξεων στο Τοπικό Σύμπλεγμα (Topical Cluster) με τους περισσότερους κόμβους ή με το κύριο συνδεδεμένο, γιγαντιαίο (giant) συστατικό στοιχείο (Component) (C),
- τη Διασπορά της Επιρροής (Dispersal of Influence) μεταξύ των τοπικών συμπλεγμάτων (κοινοτήτων), όπως αυτή μετράται με όρους της Εντροπίας του Σάνον ((Shannon Entropy (E)).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της προτεινόμενης προσέγγισης είναι ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά την χωρική εγγύτητα τέτοιων εννοιών και την πυκνότητα των διασυνδέσεών τους, χωρίς να αναφέρεται σε νοηματικές ή σε συναισθηματικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Έτσι, χωρίς να επιβάλλονται εξωτερικές σημασιολογικές δομές ή οντολογίες, όπως σε άλλες μεθόδους ανάκτησης πληροφοριών, μέσα από την εξόρυξη κειμένου (text mining) η προτεινόμενη προσέγγιση αποφεύγει την υποκειμενικότητα, το φιλτράρισμα, τη γενίκευση και τη διαστρέβλωση των εννοιών (Paranyushkin, 2019).

Η γραφική απεικόνιση που προέκυψε από την ανάλυση των πληροφοριών που δίνει η μηχανή αναζήτησης Google (US) αποτυπώνεται στην εικόνα 1 που ακολουθεί.

Εκτός από τις ολιστικές γραφικές αναπαραστάσεις, το προτεινόμενο σύνολο αλγορίθμων που χρησιμοποιήθηκε, παρέχει αριθμητικά και στατιστικά αποτελέσματα για όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην μεθοδολογία εφαρμογής του εργαλείου Infranodus. Τα στοιχεία αυτά στηρίζουν την ανάλυση και δίνουν περαιτέρω εικόνα για τη δομή και την μελέτη του διαγράμματος. Στην εικόνα 1 εκτός από το γράφημα παρουσιάζεται και η ανάλυση του με ιεραρχική ταξινόμηση των Τοπικών Συμπλεγμάτων (topical clusters) καθώς επίσης και οι κόμβοι που λειτουργούν ως διαβιβαστές νοήματος αλλά και η κατηγοριοποίηση του γραφήματος ως *dispersed*, που σύμφωνα με την ανάλυση, σημαίνει ότι ο ψηφιακός λόγος για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό, είναι διασκορπισμένος, πολυσχιδής. Υπάρχουν πολλαπλές, αλλά ασύνδετες μεταξύ τους αναφορές: π.χ. κοινωνική δικαιοσύνη, περιβαλλοντισμός, υγεία, φυλή, σχολική μεταρρύθμιση, ενώ η έλλειψη πυκνότητας ενισχύει την υπόθεση ότι πρόκειται για έναν ιδεολογικά «εύκαμπτο» όρο, που διαμορφώνεται από τις ανάγκες κάθε πλαισίου. Όρος, ρητορικά πλούσιος, αλλά πολιτικά αδύναμος.




**Εικόνα 1.** Γραφική απεικόνιση της αναζήτησης του όρου “educational activism” στη Google

## 3. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί, αποτυπώνονται συνοπτικά τα ευρήματα από την ανάλυση του διαγράμματος και τη διερεύνηση, του τι εμφανίζεται και τι αποσιωπάται. Οι όροι δεν αποδόθηκαν στα ελληνικά, προκειμένου να υπάρχει ακριβής αποτύπωση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν.

| **Εκπαιδευτικός Ακτιβισμός (Educational activism)** | |
|---|---|
| **Έννοιες που αποτυπώνονται στο διάγραμμα** | **Έννοιες απούσες από το διάγραμμα** |
| **Social Justice Themes**: *social justice, racism, equity, resistance* (moral – liberal discourse) | **Humanist Discourse & Ethical Vocabulary:** largely absent |
| **Pedagogical/ Educational Focus**: *curriculum, classroom, teaching, professor, academic, student, school* | **Critical Pedagogy:** absent, but to a lesser degree |
| **Political-Historical Terms**: *conservatism, tradition, antebellum, america* | **Critique of Economism:** no reference to capitalism, neoliberalism, techno-capitalism etc. |
| **Real-World Activism**: resistance, reformer (Their presence is not strong and of technocratic nature mostly connected with historical or environmental issues, e.g. *charlottesville, malala, protest, access*) | **Higher forms of activism**, e.g. political & ethical: totally absent |
| | **Post-digital concerns** such as *surveillance, algorithmic governance*: not covered and not even mentioned |
| | **Critique of colonialism:** peripheral, appearing only through historical fragments. |
| **Public sphere**: Social solidarity – educational actors -symbolic figures | **Public sphere**: presented as de-politicized and de-socialized<br><br>There is no mention of how activism and dialogue unfold in the digital commons — no reference to digital participation or e-deliberation |
| **V-DEM main Democracy Principles** | |
| **Egalitarian**: present mainly in principles connected to racial justice and identity (*racism-black-justice*), and not touching social issues as class or redistribution.<br><br>**Liberal**: indirectly present. Terms like *justice* and *movement,* indicate a level of concern for liberal democracy, however this is not rooted on solid political institutions. | **Participatory**: no reference to active engagement – student unions /school structure<br><br>**Electoral**: totally absent (suggesting a form of activism that is either apolitical or post-political)<br><br>**Deliberative:** weakly present. The role of schools and universities as democratic spaces of decision – making, is underestimated. |

**Πίνακας 1.** Συνοπτική αποτύπωση των ευρημάτων από την ανάλυση του διαγράμματος

Η μελέτη του διαγράμματος αποκαλύπτει έναν δημόσιο λόγο που επικεντρώνεται κυρίως σε αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, παιδαγωγικής δράσης και θεσμικής μεταρρύθμισης. Συγχρόνως όμως αναδεικνύει και κρίσιμες αποσιωπήσεις, οι οποίες περιορίζουν τη ριζοσπαστική και πολιτική δυναμική του όρου εκπαιδευτικός ακτιβισμός. Ο λόγος, εκφράζει μια επιλεκτική και συχνά αποπολιτικοποιημένη εκδοχή της δημοκρατίας η οποία απουσιάζει ως οργανωτική αρχή. Δεν υπάρχουν όροι όπως: «συμμετοχή», «συλλογικότητα», «διαβούλευση», «μαθητική φωνή» ή «αυτονομία». Η απουσία αυτών των όρων υποδεικνύει ότι ο ακτιβισμός ορίζεται πρωτίστως από ενήλικες και θεσμούς (εκπαιδευτικοί, πανεπιστήμια, κράτος) και όχι από τους ίδιους τους μαθητές ή κοινότητες βάσης. Η δημοκρατία στον εκπαιδευτικό ακτιβισμό είναι περισσότερο υπονοούμενη ηθικά (ως

«δικαιοσύνη») παρά θεσμικά ή πολιτικά παρούσα, εμφανιζόμενη ως αφηρημένος σκοπός.

Η εκπαίδευση είναι χώρος ηγεμονίας αλλά και αντίστασης (Mayo, 2014). Όπως προκύπτει από το διάγραμμα δεν υπάρχουν αναφορές σε συλλογικότητες, σχολικά συμβούλια, μορφές αντιπροσώπευσης. Αντί αυτών, κυριαρχεί ένα ατομοκεντρικό και ηθικολογικό μοντέλο φιλάνθρωπης ενσυναίσθησης, αποκομμένο από τις υλικές και πολιτικές του ρίζες (Peterson et al., 2022). Η απουσία της εργατικής τάξης, της ταξικής πολιτικής και της αντιπαράθεσης στο διάγραμμα καταδεικνύει μια ιδεολογική αποστείρωση του όρου «ακτιβισμός» (Giroux, 2024; Dumitrascu, 2016).

Υπάρχει έμφαση σε έννοιες ηθικής ισότητας και ενδυνάμωσης, αλλά απουσιάζει η πολιτική συμμετοχή, η συλλογική απόφαση και η θεσμική λογοδοσία. Αυτό αντανακλά μια κανονιστική κατασκευή λόγου (Foucault, 1977) που επιτρέπει ορισμένες "ασφαλείς" ιδέες ακτιβισμού (π.χ. δικαιοσύνη, αντίσταση), ενώ αποκλείει πιο ριζοσπαστικές ή συστημικές διαστάσεις (π.χ. δημοκρατικός έλεγχος, αναδιανομή, διακυβέρνηση). Υπάρχει αναφορά στο δάσκαλο, το μάθημα, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία ως αποδεκτές θεσμικές κοινωνικές επινοήσεις. Οι ψηφιακές τεχνολογίες όμως δεν είναι ουδέτερες (Knox, 2019), αλλά επηρεάζουν το ποιος μπορεί να μιλήσει, να ακουστεί και να δράσει, δείχνοντας πως ο ψηφιακός λόγος αναπαράγει ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας. Ο οικονομισμός είναι εντελώς απούσα έννοια -προφανώς σκόπιμα-, δεν υπάρχουν όροι όπως «νεοφιλελευθερισμός», «ιδιωτικοποίηση», «edtech», «αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών».

Προτάσσεται η έννοια του εκπαιδευτικού ακτιβισμού χωρίς να αρθρώνεται ή να συνδέεται με βαθύτερες ανθρωπιστικές ή αποαποικιακές παραδόσεις ή κριτικές της οικονομικοποίησης της κοινωνικής σκέψης. Απουσιάζει η έννοια της απο-αποικιοποίησης της εκπαίδευσης και των ψηφιακών κοινών (digital commons), σε μια ιστορική συνθήκη όπου ο καπιταλισμός εμπορευματοποιεί τα (ψηφιακά) κοινά αγαθά και τη (ψηφιακή) δημόσια σφαίρα.

Αναδεικνύεται, ότι ο ψηφιακός λόγος για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό, μεταλλάσσει την έννοια του. Καθιστά τη δημόσια σφαίρα ένα χώρο ανησυχίας και συμβολικής αντίστασης, αλλά όχι ένα συμμετοχικό πεδίο ανατροπής ενώ δεν αναγνωρίζει τη συν-δημιουργία εκπαιδευτικών αξιών μέσω του συμμετοχικού λόγου.

## 4. Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός ακτιβισμός, εγγράφεται στην ευρύτερη συνθήκη της μετά-ψηφιακής εποχής, όπου η παραγωγή λόγου, η κοινωνική συμμετοχή και η πολιτική πράξη διαμεσολαβούνται από ψηφιακές τεχνολογίες και διαδικτυακές πλατφόρμες. Το μετα-ψηφιακό μεταβάλλει ριζικά τον πυρήνα της εκπαίδευσης και δεν αποτελεί απλά μια διάσταση αυτής που σχετίζεται με διαδικασίες μάθησης.

Στην έρευνα αυτή επιδιώχθηκε η ανάδειξη του πως το διαδίκτυο μέσα από μια ρητορική ουδετερότητα που αποπνέει αξιοπιστία, επανα-νοηματοδοτεί τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό επηρεάζοντας τη δημοκρατία, συγκροτώντας συγχρόνως νέα γνώση.

Η έννοια του ακτιβισμού δεν είναι πλέον αυτονόητη, μεταβάλλεται, φιλτράρεται και οριοθετείται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο την καθιστά ορατή ο ιστός, οι αλγόριθμοι και η πολιτική των δεδομένων (Knox, 2019; Rudek, 2022).

Το διαδίκτυο και οι κυρίαρχες πλατφόρμες αναζήτησης λειτουργούν ως μηχανισμοί κατασκευής συναίνεσης, προωθώντας ορισμένες εκδοχές του όρου και αποκλείοντας άλλες, λιγότερο εμπορεύσιμες ή θεσμικά αποδεκτές. Ο όρος δεν «φιλοξενείται» απλά αλλά επανα-ορίζεται μέσα από μηχανισμούς ηγεμονικής ορατότητας, περιορίζοντας ριζοσπαστικές, ανθρωποκεντρικές και εναλλακτικές φωνές, με κίνδυνο τη δημιουργία μιας κατάστασης με βαθιά συντηρητική μορφή η

οποία καλλιεργεί μια παθητική επανάσταση. Μέσω της εργαλειακής ορθολογικότητας του όρου, μπορεί να περιοριστεί ο κριτικός και αναστοχαστικός δυναμισμός του και να μετατραπεί σε μια «ανεπιθύμητη υπενθύμιση» η οποία απλά ερμηνεύει τη νέα κοινωνική κατάσταση παρά στοχεύει στην ανατροπή της.

Ο ψηφιακός λόγος για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό αντικατοπτρίζει μια επιλεκτική και συχνά αποσυνδεδεμένη από το πλαίσιο της, δημοκρατία. Μια εκδοχή που υπερασπίζεται την ηθική και την δικαιοσύνη, αλλά τείνει να αγνοεί την πολιτική διαδικασία, τη συμμετοχή και τις δομές εξουσίας.

Σε μια τέτοια συνθήκη, επηρεάζεται η πρόσληψη του συλλογικού. Η εκπαίδευση κινδυνεύει να χάσει την πολιτική της ισχύ και μετατρέπεται σε διαχειριστικό πρότυπο πολιτισμικού ελέγχου. Ο ακτιβισμός, αντί να «απειλεί» το σύστημα, ενσωματώνεται σε αυτό, ως ακίνδυνη εκδοχή «ορθής ηθικής», με κίνδυνο να οδηγηθούμε σε αυτό που ο Τσουκαλάς (2023) ονομάζει ως «*πολιτισμένη περιθωριοποίηση των άβολων εννοιών*». Η πρόκληση της μετα-ψηφιακής εποχής είναι να μετατρέψουμε την εκπαίδευση από ένα ιδιωτικό αγαθό σε κοινό αγαθό, μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή, τη συλλογική διαβούλευση και την κριτική κοινωνική δράση.

## Βιβλιογραφία


Τσουκαλάς, Κ. (2023, Δεκέμβριος 21). Σε αναζήτηση ενός νέου ιστορικού συμβιβασμού. *Οικονομική Επιθεώρηση.* https://www.economia.gr/oikonomia/konstantinos-tsoukalas-se-anazitisi-enos-neou-istorikou-simvivasmou/

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2nd ed.). Harvard University Press.

Badmington, N. (2000). Introduction: approaching posthumanism. In N. Badmington (Ed.), *Posthumanism* (pp. 1–10). Basingstoke: Palgrave.

Blondel, V., Guillaume, R., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2008). Fast Unfolding of Communities in Large Networks, *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2008

Coppedge, M., Gerring J., Knut sen C.H., Lindberg S.I., Teorell J., Altman D., Angiolillo F., Bernhard M., Cornell A., Steven F., Fox L., Gastaldi L., Gjerløw H., Glynn A., Good God A., Grahn S. , Hicken A., Kinzelbach K.,Marquardt K.L.,...Ziblatt D. (2025). "*V-Dem Codebook v15*" Varieties of Democracy (V-Dem) Project.

Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.

Fortunato, S. (2010). Community detection in graphs. *Physics reports,* 486(3-5), 75-174.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.

Freeman, L. (1977). A set of measures of centrality based on betweenness, *Sociometry*,40, (1), 35-41. doi: 10.2307/3033543

Hytten, K. (2016). Globalization, Democracy, and Social Movements: The educational potential of activism, *Educational Philosophy and Theory*, 48:10, 981-996, DOI: 10.1080/00131857.2016.1150801

Giroux, H. A. (2024). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

Introna, L. D., & Nissenbaum, H. (2000). Shaping the Web: Why the politics of search engines

matters. *The information society*, 16(3), 169-185.

Johnstone, B., & Andrus, J. (2024). *Discourse analysis*. John Wiley & Sons.

Knox, J. (2019). What does the 'postdigital'mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education,* 1(2), 357-370.

Lyotard, J.-F. (1986). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Maifianti, K. S., Sarwoprasodjo, S., & Sadono, D. (2025). Exploring inclusion in the public sphere: A comprehensive systematic review. *Multidisciplinary Reviews*, 8(5), 2025138-2025138

Mayo, P. (2014). Gramsci and the politics of education. *Capital & Class*, 38(2), 385-398.

Paranyushkin, D. (2019, May). InfraNodus: Generating insight using text network analysis. *In The world wide web conference* (pp. 3584-3589).

Paranyushkin, D. (2011). Identifying the pathways for meaning circulation using text network analysis. *Nodus Labs*, 26, 1-26.

Peterson, A., Evans, M., Fülöp, M., Kiwan, D., Sim, J. B., & Davies, I. (2022). Youth activism and education across contexts: towards a framework of critical engagements. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1088-1106.

Said, E. (2003). *Orientalism*. London: Penguin

Zong, C., Xia, R., & Zhang, J. (2021). *Text data mining* (Vol. 711, p. 712). Singapore: Springer.

# Τεχνητή νοημοσύνη, κοινωνία και εκπαίδευση: Ανάδυση νέων ηθικών και πολιτικών ζητημάτων για την (μετα)ψηφιακή εποχή και η ανάγκη επεξεργασίας τους

**Πέτρος Σκυθιώτης,**
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, pskythiotis@gmail.com*
**Ειρήνη Φωλίνα,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, eirinifolina3@gmail.com*
**Ευάγγελος Κουμπαρούδης,**
*Πανεπιστήμιο Σόφιας - Βουλγαρική Ακαδημία Επιστημών, evangeloskoumparoudis@gmail.com*

## Περίληψη

Η ευρεία χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) χαρακτηρίζει την σημερινή μετάβαση προς τη (μετα)ψηφιακή εποχή. Σε αυτήν, ο ρόλος της Παιδείας-Εκπαίδευσης αναβαθμίζεται ποιοτικά, δομικά και αντιφατικά, αφού ως βασικό ζητούμενο πλέον αναδύεται η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να αξιοποιεί με ανθρωποκεντρική κατεύθυνση, αλλά και να αντιμετωπίζει κριτικά τις δυνατότητες της Τ.Ν.. Υπό το πρίσμα ενός μαρξιστικού μεθοδολογικού πλαισίου Κριτικής Παιδαγωγικής, θεωρούμε την Παιδεία-Εκπαίδευση εντός του πλέγματος διαλεκτικών σχέσεών της με την Εργασία/Τεχνολογία, την Επιστήμη/Γνώση, την Κοινωνία/Πολιτική και τον ιστορικό μετασχηματισμό τους κατά την νεωτερικότητα. Μέσω αυτού, σκιαγραφούνται οι αντιφάσεις που θα συνεπάγεται η μαζική χρήση της Τ.Ν. και τα νέα ηθικά-πολιτικά ζητήματα που αναδύονται στην διαδικασία και σκοποθεσία της Εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της νεοφιλελεύθερης αναπροσαρμογής της. Ανιχνεύονται ζητήματα ψηφιοποίησης και πλατφορμοποίησης που οδηγούν σε εκπαιδευτικό χάσμα και διεύρυνση των κοινωνικών-εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ζητήματα αναδιαμόρφωσης των παιδαγωγικών σχέσεων με έμφαση στην αποπροσωποποιημένη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στον ακραίο ατομοκεντρισμό και εξατομίκευση που υπονομεύουν την συλλογικότητα και την εκπαίδευση για την Δημοκρατία, ζητήματα εργασιακής επισφάλειας των εκπαιδευτικών με την υποβάθμιση του ρόλου τους και της αντίστοιχης ανθρώπινης/φροντιστικής διάστασης της Εκπαίδευσης. Τέλος, προτείνεται η επεξεργασία των παραπάνω ζητημάτων στο πλαίσιο της Ηθικής της Φροντίδας και των Κοινών στην κατεύθυνση μιας ανθρωποκεντρικής δημοκρατικής κριτικής Εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά**: *Τεχνητή Νοημοσύνη, Παιδεία-Εκπαίδευση, Κριτική Παιδαγωγική, Ηθική της Φροντίδας, Κοινά.*

## 1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο: πλέγμα διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ εργασίας, επιστήμης, τεχνολογίας και Παιδείας-Εκπαίδευσης στη συγχρονία και την διαχρονία

Για να ανιχνεύσουμε θεωρητικά τους μετασχηματισμούς που επιφέρει και θα συνεχίσει να επιφέρει η εισαγωγή και ευρεία χρήση της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση, θεωρούμε αναγκαίο να υιοθετήσουμε το πλαίσιο ανάλυσης της (Απελευθερωτικής) Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σσ. 11-61, Γρόλλιος & Γούναρη, 2016, σσ. 275-297, Giroux, 2024, McLaren, 2010, σσ. 279-330, Φρέιρε, 1974), δηλαδή, πρώτον, να εντάξουμε την ανάλυση για την Παιδεία-Εκπαίδευση εντός του κοινωνικού και ιστορικοπολιτισμικού πλαισίου (να έχουμε, δηλαδή, την σκοπιά της ιστορικής προοπτικής της) και δεύτερον, να σκιαγραφήσουμε τις αλληλεπιδράσεις και την συνανάπτυξή της με τις σφαίρες της εργασίας, της επιστήμης και της τεχνολογίας, αφού η Τ.Ν. τις αφορά όλο και πιο έντονα, όλο και πιο άμεσα, σημειώνοντας εκθετική αύξηση προϊόντος του χρόνου.

Μέχρι την ανάδυση και την κυριαρχία της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας δεν έχει επέλθει ακόμα η κρίσιμη «συνάντηση» της επιστήμης με την τεχνολογία, συνεπώς της επιστήμης με την εργασία και της τεχνολογίας με την Εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση για την εργασία κυριαρχεί η μαθητεία, ενώ η εκπαίδευση που υπάρχει είναι κλασική, δεν είναι μαζική και δεν συνδέεται με την κυρίαρχη μορφή εργασίας, την χειρωνακτική. Από τον 17ο αιώνα η επιστήμη αρχίζει να συγκλίνει και να συνδέεται με την τεχνολογία και την τεχνική-παραγωγική δραστηριότητα, ενώ η ανάπτυξη αυτής της σχέσης θα συνδεθεί με την δυναμική ανάπτυξη του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής και την συγκρότηση της αστικής κοινωνίας (Μηλιός, 1984, σσ. 13-83, Παυλίδης, 2012, σσ. 33-112, Reble, 2018, σσ. 383-496). Από αυτό το ιστορικό σημείο «συνάντησης» επιστήμης και τεχνολογίας και έπειτα, οι σχέσεις μεταξύ εργασίας, επιστήμης, τεχνολογίας και Εκπαίδευσης θα γίνονται ολοένα και πιο στενές σχηματίζοντας ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων τέτοιο, ώστε να μην μπορούμε πλέον να τις σκεφτούμε με στατικό τρόπο ως αποκομμένες, αλλά μονάχα ιστορικά και εντός των μετασχηματισμών που συνεπιφέρουν οι μετασχηματισμοί που επισυμβαίνουν στην καθεμία τους, εντός της αμοιβαίας επιρροής τους (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016, σσ. 113-163, 221-314, 409-442).

Από εκείνο το ιστορικό σημείο και βαδίζοντας προς την εποχή μας και το μέλλον μας, η επιστήμη συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την τεχνολογία και μετατρέπεται από έμμεση σε ολοένα και αμεσότερη παραγωγική δύναμη. Αντιστοίχως, η εργασία εμπλέκει και απαιτεί πλέον ολοένα και περισσότερες γνώσεις (τεχνικές και επιστημονικές) και ικανότητες, με αποτέλεσμα οι νέες θέσεις εργασίας που δημιουργούνται χάριν της επιστημονικής-τεχνολογικής ανάπτυξης να απαιτούν ολοένα και αυξανόμενο γνωστικό υπόβαθρο, να απαιτούν, δηλαδή, αυξημένη εκπαίδευση ποσοτικά και ποιοτικά (Παυλίδης, 2022, σ. 19). Έτσι, η οργανωμένη μαζική εκπαίδευση συνδέεται με τον καταμερισμό εργασίας και ιστορικά μεταβαίνει από την παροχή ενός μίνιμουμ γνώσεων στον μελλοντικό εργαζόμενο-πολίτη προς την παράταση του χρονικού διαστήματος εκπαίδευσης (ποσοτική αύξηση εκπαιδευτικού χρόνου) και την αύξηση των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων-ικανοτήτων (ποιοτική αύξηση εκπαιδευτικού περιεχομένου). Παράλληλα, σε αυτήν την διαδικασία υπεισέρχεται και η ηθική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση της επιλογής των γνώσεων (περιεχόμενο Εκπαίδευσης) και των τρόπων εκμάθησής τους (διαδικασίες, μέθοδοι), ώστε να επιτευχθεί η διττή διαμόρφωση του/της μαθητή/τριας ως μελλοντικού εργαζόμενου/ης και πολίτη.

Έτσι, ακολουθώντας την μαρξιστική σκοπιά ανάλυσης της Παιδείας-Εκπαίδευσης, την αντιλαμβανόμαστε στη βάση ενός τριπλού ρόλου που αυτή διαδραματίζει ιστορικά στην Κοινωνική Ολότητα. Η Παιδεία-Εκπαίδευση αποτελεί σφαίρα αναπαραγωγής και παραγωγής της κοινωνίας όντας: (α) *παραγωγική δύναμη*, αφού συμβάλλει κυρίαρχα στην διαγενεακή μεταβίβαση

γνώσεων και του γενικότερου πολιτισμικού κεκτημένου («εργασιακή-παραγωγική συνιστώσα» Παιδείας-Εκπαίδευσης), (β) *σχέση παραγωγής*, αφού συμβάλλει κυρίαρχα στην αξιολόγηση και την επιλογή-κατανομή των μαθητών/τριών ως μελλοντικών εργαζομένων στις δυνάμει θέσεις εργασίας-παραγωγής, στον δυνάμει καταμερισμό εργασίας (εθνικό και διευρυμένο-παγκόσμιο), (γ) *Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους*, αφού ως θεσμός και ιεραρχία που έχει σκοπό την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος επιλέγει τα γνωστικά αντικείμενα και τις γνώσεις που θα μεταδώσει σύμφωνα με ιδεολογικά, ηθικά και πολιτικά κριτήρια που αντιστοιχούν στις λειτουργίες του κράτους ως όργανο κυριαρχίας της αστικής τάξης και ως αντανάκλαση του κοινωνικού-πολιτικού συσχετισμού δυνάμεων (Αλτουσέρ, 1999, σσ. 82-95, Apple, 2008, σσ. 81, 177-228, Δαφερμάκης, 2004, Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σσ. 158-202, Πατέλης, 2002, 2008, Παυλίδης, 2004, Τζαρέλλας, 2016, σσ. 133-148).

Αν έτσι μπορούμε να τοποθετήσουμε την Παιδεία-Εκπαίδευση εντός της κοινωνικής δομής, τότε επιστρέφοντας στο παραπάνω πλέγμα διαλεκτικών σχέσεων, μπορούμε να αντιληφθούμε την εξής κλιμακούμενη αμφίδρομη διάδραση με επίκεντρο και καταλύτη την εισαγωγή της Τ.Ν. σε αυτήν: (α) η *επίδραση* των αλλαγών (όπως η Τ.Ν.) στην τεχνολογία, την επιστήμη, την παραγωγή και την κοινωνία-πολιτική [ως αιτία] που αντανακλώνται σε αλλαγές στην Παιδεία-Εκπαίδευση [ως αποτέλεσμα] σημαίνουν και (β) την *αντεπίδραση* αυτών των αλλαγών (όπως η Τ.Ν.) από την Παιδεία-Εκπαίδευση [ως αιτία] ξανά προς την παραγωγή, την επιστήμη, την κοινωνία-πολιτική και γενικότερα τον πολιτισμό [ως αποτέλεσμα].

Έτσι, η μαζική είσοδος της Τ.Ν. στην κοινωνία προκαλεί αντίστοιχα νέα ερωτήματα για την Παιδεία-Εκπαίδευση. Νέα ερωτήματα που αφορούν τόσο την εκπαίδευση *με* την χρήση της Τ.Ν., όσο και την εκπαίδευση *για* την λειτουργία της Τ.Ν. και την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από αυτήν. Σε αυτά τα ερωτήματα ενσωματώνεται αναπόδραστα και μια ισχυρή Ηθική, Πολιτική και Ιδεολογική διάσταση που συνάπτεται με την στρατηγική κατεύθυνση της σκοποθεσίας και διαδικασίας της Εκπαίδευσης *με* την Τ.Ν. (και *για* την Τ.Ν.), η οποία συνδέεται σημαντικά με την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανίχνευση πτυχών αυτής της Ηθικής διάστασης και η επεξεργασία των αντίστοιχων ζητημάτων που αυτή συνεπάγεται για την χρήση της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση.

## 2. Ανίχνευση ηθικών και ιδεολογικοπολιτικών ζητημάτων σε κοινωνία και παιδεία-εκπαίδευση σε σχέση με την τεχνητή νοημοσύνη

Η ευρεία μετατροπή των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε ψηφιακές μορφές και η εξάρτησή τους από εμπορικές πλατφόρμες, δηλαδή η εν εξελίξει τάση *ψηφιοποίησης* και *πλατφορμοποίησης* της Εκπαίδευσης, δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό χάσμα εγείροντας τα αντίστοιχα ηθικά ζητήματα (European Agency, 2022). Αυτό συμβαίνει καθώς η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών και των σχολικών μονάδων σε ποιοτικό ψηφιακό εξοπλισμό, σταθερό διαδίκτυο, όπως και ο αντίστοιχος επαρκής ψηφιακός γραμματισμός (τυπικός και κριτικός) δεν είναι ούτε καθολικά δεδομένα, ούτε ισότιμα κατανεμημένα γεωγραφικά και κοινωνικοπολιτισμικά (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα, 2024). Αυτό το εκπαιδευτικό ψηφιακό χάσμα σημαίνει αντίστοιχη διεύρυνση των ήδη υφισταμένων κοινωνικών-εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών και ανισότιμες ευκαιρίες μάθησης (Selwyn, 2020, UNESCO, 2023, σσ. 123-142).

Παράλληλα με αυτήν την τάση, ελλοχεύει ο κίνδυνος αναδιαμόρφωσης των παιδαγωγικών σχέσεων, αφού η λογική της πλατφορμοποίησης στην Εκπαίδευση συνδέεται αναπόδραστα με μια ατομοκεντρική και συχνά αποπροσωποποιημένη εκπαιδευτική εμπειρία και αντίληψη γι' αυτήν. Αυτή η λογική λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την καλλιέργεια συλλογικότητας μεταξύ

των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον σχηματισμό κοινότητας και αλληλεγγύης μεταξύ τους, ενισχύοντας έτσι την καλλιέργεια ενός ατομικού προτύπου έναντι του αντίστοιχου συλλογικού-δημοκρατικού. Επίσης, η τάση πλατφορμοποίησης ενισχύει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την ψηφιακή διάδραση, με ενδεχόμενο η φυσική διάδραση και η συλλογική δια ζώσης μάθηση να υποχωρούν υπέρ της παθητικής κατανάλωσης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου (UNESCO, 2023, σ. 83).

Άλλη διαφαινόμενη τάση της ίδιας διαδικασίας είναι αυτή της παροχής υπερπληθώρας πληροφορίας που επηρεάζει σημαντικά την οικονομία εκπαιδευτικής προσοχής των μαθητών/τριών. Η πιθανή συνεχής έκθεση των μαθητών/τριών σε άφθονες, μη ιεραρχημένες πληροφορίες, σε συνδυασμό με την ταχύτητα και ευκολία χρήσης της Τ.Ν., δημιουργεί ζήτημα αφενός με την μη κατανεμημένη προσοχή τους και αφετέρου με την υποκατάσταση της αυθεντικής, δικής τους προσωπικής σκέψης, μελέτης και εργασίας, αφού η Τ.Ν. έχει την δυνατότητα αυτοματοποιημένης παραγωγής κειμένων-απαντήσεων (Παυλίδης, 2025). Το ίδιο ζήτημα επιτείνεται με το φαινόμενο Πλάνης Υπεραυθεντίας, όπου οι απαντήσεις που παράγονται από τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs) εκλαμβάνονται αυθόρμητα ως αληθείς, με την τάση να παρακάμπτεται (ή και να αγνοείται παντελώς) η ύπαρξη ψευδών-κατασκευασμένων πληροφοριών (*Hallucinations*) και η ανάγκη για διασταύρωση της εγκυρότητας του περιεχομένου (*Fact Checking*) (Li, 2025).

Όλα τα παραπάνω, δημιουργούν γνωσιακά και ηθικά ζητήματα, όσον αφορά την μονομέρεια της έμφασης στα αποτελέσματα της γνώσης σε αντιδιαστολή με τις μεθόδους πρόσκτησής της και τις διαμεσολαβημένες από την γνώση παιδαγωγικές σχέσεις: οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι διαδικασίες σκέψης και αναστοχασμού, το γνωσιακό ενδιαφέρον και οι συλλογικές παιδαγωγικές σχέσεις υποβιβάζονται από τη μονομερή έμφαση στην ατομοκεντρική, ψηφιακή διαμεσολάβηση των αυτοματοποιημένων και «έτοιμων» γνώσεων.

Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, η ενδεχόμενη «αντικατάσταση» μέσω της μαζικής χρήσης και, συνεπώς, εξάρτησής τους από τις πλατφόρμες και την Τ.Ν. θα συνδράμει στην ήδη υφιστάμενη τάση εργασιακής τους επισφάλειας. Η αλόγιστη χρήση της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση θα επιφέρει έναν δυνάμει μετασχηματισμό του ρόλου τους προς την υποβάθμισή του. Το παραπάνω συνεπάγεται μείωση της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, εντατικοποίηση της εργασίας τους και την αντίστοιχη τάση υποκατάστασής τους από τα ψηφιακά εργαλεία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πιθανώς να απωλέσει την παιδαγωγική-ηθική και φροντιστική διάσταση και να συρρικνωθεί εντός του πλαισίου διαχείρισης ψηφιακών συστημάτων και εργαλείων Τ.Ν. (Meirieu, 2012, 2020).

Οι παραπάνω τάσεις που ανιχνεύονται σχετικά με την Τ.Ν. στην Εκπαίδευση ενέχουν, παράλληλα, μετασχηματιστικό αντίκτυπο και στην ίδια την μορφή της εκπαίδευσης, αλλά και στην αντίληψη ενός νέου προτύπου για την εκπαίδευση. Αυτό το πρότυπο υπάγεται σε μια λογική «υπηρεσίας για μαθητές και γονείς-πελάτες» ως δυνητικούς «αγοραστές» ψηφιακών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, κάτι που αντιπαρατίθεται ευθέως στην αντίληψη της Εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού που οργανώνεται συλλογικά στην βάση κοινωνικών αξιών και απευθύνεται σε μαθητές/τριες ως μελλοντικούς υπεύθυνους πολίτες και μέλη της κοινότητας. Τα παραπάνω αντανακλούν μια διαδικασία «ιδιωτικοποίησης» του κοινωνικά προσδιορισμένου μορφωτικού αγαθού, υποβαθμίζοντας και πραγμοποιώντας την ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης, τον ψυχισμό εντός των παιδαγωγικών σχέσεων, αλλά και την καλλιέργεια ηθικών και δημοκρατικών στάσεων εντός της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Meirieu, 2012, 2020).

Ενώ, μια άλλη σημαντική ηθική παράμετρος υπεισέρχεται σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες παραβίασης και εκμετάλλευσης προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για εμπορευματικούς σκοπούς από τους μονοπωλιακούς ομίλους των Νέων Τεχνολογιών, τους κατόχους των εργαλείων Τ.Ν. (Gifford, 2023).

Η έκταση του παρόντος άρθρου καθιστά δυνατές μόνο νύξεις σε κάποια από τα ηθικοπολιτικά ζητήματα που εγείρονται αναφορικά με την εκπαίδευση *με* Τ.Ν. (και *για* την Τ.Ν.). Η έμφασή μας εντοπίστηκε κυρίως σε αυτά που ευνοούν ταυτόχρονα την υποβάθμιση της ισότιμης δημοκρατικής εκπαίδευσης και την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μέσω της μαζικής πρόσβασης σε εργαλεία Τ.Ν., η οποία λειτουργεί οιονεί ως άλλοθι ψευδεπίγραφα αντισταθμιστικά για τους μαθητές/τριες και δυνάμει υπονομευτικά για τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

## 3. Για την επεξεργασία των ζητημάτων μέσω της *Ηθικής της Φροντίδας* και της *Θεωρίας των Κοινών*

Όλα αυτά συντελούνται σε μία περίοδο γενικευμένης κρίσης, η οποία συχνά θεματοποιείται και ως κρίση φροντίδας. Η κρίση φροντίδας αποτελεί εκδήλωση μιας πολυεπίπεδης κρίσης με οικονομικές, πολιτικές, ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις. Συνοπτικά, περιγράφεται ως «η διαρκής υποτίμηση της φροντίδας και του ρόλου των φροντιστριών/ών, τη στιγμή που η ίδια αποτελεί προϋπόθεση συσσώρευσης πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου και διατήρησης της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης» (Φρέιζερ, 2017, σ. 16).

Στην Ελλάδα, η θεσμική οργάνωση της φροντίδας βασίζεται σε κρατικές πολιτικές του κράτους πρόνοιας στους τομείς κοινωνικής ασφάλισης, υγείας, εργασίας και εκπαίδευσης, όμως η παροχή υπηρεσιών φροντίδας παρουσιάζει διαχρονικά αποσπασματικό χαρακτήρα (Κούκη, Μαλαμίδης & Χατζηδάκης, 2024, σ. 73). Αν και η Εκπαίδευση αποτελεί βασικό πεδίο άσκησης θεσμικών πολιτικών φροντίδας, οι δαπάνες για αυτήν παραμένουν χαμηλότερες από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (5% του ΑΕΠ) (Κούκη, Μαλαμίδης & Χατζηδάκης, 2024, σ. 51). Υπό αυτές τις συνθήκες, ο ψηφιακός μετασχηματισμός με την συμβολή της Τ.Ν. αποτελεί βασική προτεραιότητα για την αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του κράτους πρόνοιας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διευρυνόμενη κρίση φροντίδας.

Η φροντίδα αποτελεί κοινωνική διαδικασία που αφορά τις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις. Με τη στενή έννοια του όρου, σχετίζεται με την πρακτική εξυπηρέτηση αναγκών ανθρώπων που δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους, ενώ με την ευρεία έννοια αποτελεί κοινωνική δεξιότητα που τέμνεται με την αλληλεξάρτηση και την αλληλοβοήθεια, συνιστώντας ταυτόχρονα συναίσθημα και δραστηριότητα που δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της εργασίας (Η Κολεκτίβα της φροντίδας, 2022, σσ. 17-18).

Η Ηθική της Φροντίδας δίνει έμφαση στη σχεσιακότητα, την ευθύνη και την ανταπόκριση στις ανάγκες του Άλλου, προωθώντας την επαναξιοδότηση της φροντίδας ως ηθικής αξίας και πολιτικής πρακτικής (Ρεθυμιωτάκη, Μαροπούλου & Τσακιστράκη 2015, σ. 95, Tronto, 2011, σ. 221). Από τη σκοπιά της Ηθικής της Φροντίδας, η Εκπαίδευση νοείται ως πλέγμα σχέσεων που τοποθετεί στο επίκεντρο την ευθύνη υποστήριξης των μαθητών/τριών και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Noddings, 1984). Αντικατοπτρίζει την ανάγκη για ελεύθερη και ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barnes, 2019), αναδεικνύει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη συμμετοχή και επίδοση (Thornberg, Forsberg, Chiriac, et. al. 2020), προωθεί την καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Shann, 1999) και προτάσσει τη συλλογική φροντίδα και αλληλεγγύη (Engster, 2005).

Η *Φροντίδα*, όπως και η πολιτική θεωρία των *Κοινών*, αναδύονται δυναμικά ως απάντηση στην επιταχυνόμενη κρίση φροντίδας, προτείνοντας μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Τα Κοινά αποτελούν «μορφές συλλογικής ιδιοκτησίας και ορθολογικής διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, οργανωμένες από κοινότητες με σκοπό την ευημερία κάθε μέλους τους», ενθαρρύνοντας «την οριζόντια συμμετοχή και τη συλλογική ευθύνη» (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020, σ.

3). Η δομή των Κοινών περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα στοιχεία: τους πόρους ή κοινά αγαθά, τους κανόνες και την κοινότητα που αποσκοπεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή των κοινών (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020, σ. 3).

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο συνδιαχείρισης και συνδιαμόρφωσης από τα μέλη της, λειτουργώντας με όρους ισότητας, ελευθερίας και δημιουργικής συμμετοχής (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020). Δεν ακολουθεί μια προκαθορισμένη πορεία, αλλά είναι ανοιχτή, συλλογική και κοινωνική, καθώς αναπροσαρμόζεται από τα μέλη της (Πεχτελίδης, 2020). Η Εκπαίδευση, έτσι, μπορεί να ιδωθεί αφενός ως μέσο ευημερίας και αυτοβελτίωσης των ατόμων, αφετέρου ως κύριο μέσο πολιτικής ενδυνάμωσης όλων των μελών της (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Στην προοπτική αυτή, προτείνεται μια εναλλακτική προσέγγιση για την εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών και της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση, η οποία αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως σχεσιακό και κοινό αγαθό. Παρ' ότι, όπως προαναφέραμε, τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά εργαλεία Τ.Ν., (όπως ChatGPT, Gamma κ.ά.) μπορούν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικό ψηφιακό χάσμα, φθηναίνοντας την Εκπαίδευση και επιτείνοντας την εργασιακή επισφάλεια των εκπαιδευτικών, οι τεχνολογίες που βασίζονται στις αξίες της Φροντίδας και των Κοινών μπορούν να προσφέρουν ένα εναλλακτικό Παράδειγμα. Τέτοιες είναι οι τεχνολογίες ήπιας ή χαμηλής κλίμακας που διαθέτουν συλλογική δυναμική. Παράδειγμα αποτελεί το marketspace προσφύγων/ισσών *Habibi.Works* στα Ιωάννινα, όπου αντικαθιστώντας τη μεμονωμένη χρήση έξυπνων τηλεφώνων, τα μέλη του marketspace κατάφεραν, μέσω τεχνολογικών εργαλείων χαμηλής κλίμακας και ψηφιακών τεχνολογιών, να προωθούν συστηματικά τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων και να οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίας συνύπαρξης και σεβασμού (Papoutsi, Boursinou, Riad et.al., 2024). Οι τεχνολογίες χαμηλής κλίμακας ακολουθούν τη λογική της βιωσιμότητας και της απλότητας, είναι επισκευάσιμες, ανοιχτές και προσβάσιμες, ενώ ανταποκρίνονται στο εκάστοτε πλαίσιο και σε συγκεκριμένες ανάγκες (Κωστάκης & Παζαΐτης, 2024), γεγονός που τις καθιστά αξιοποιήσιμες και προσαρμόσιμες στην Εκπαίδευση.

Στον αντίποδα, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές τεχνολογίες εγείρουν σοβαρά ηθικοπολιτικά ζητήματα που άπτονται των τάσεων ψηφιοποίησης και πλατφορμοποίησης της Εκπαίδευσης και των αντίστοιχων συνεπαγωγών τους, αμφισβητώντας την αξία της σχεσιακότητας και των συλλογικών διαδικασιών, καθώς παραβλέπουν τις ηθικές συλλογικές σχέσεις και τις ποιοτικές μεταβλητές που αναπτύσσονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η εκπαίδευση που βασίζεται στα Κοινά και τη Φροντίδα οφείλει να οργανώνεται γύρω από τέσσερα βασικά στοιχεία: την αμοιβαία υποστήριξη, τον κοινό δημόσιο χώρο, την κοινή χρήση πόρων και υλικών και την οριζόντια λήψη αποφάσεων (Η Κολεκτίβα της φροντίδας, 2022, σσ. 73-74).

## 4. Επίλογος

Η πρόκληση της (μετα)ψηφιακής εποχής για την Εκπαίδευση δεν είναι κυρίως τεχνολογική, αλλά πρωτίστως πολιτική και ηθική. Μέσω της ανίχνευσης των ηθικοπολιτικών ζητημάτων που συνοδεύουν τις διαφαινόμενες τάσεις στη σχέση Εκπαίδευσης και Τ.Ν., και που συντελούνται εντός της υφιστάμενης κρίσης φροντίδας, διαπιστώσαμε πως διανοίγεται ως φάσμα δυνατοτήτων το ηθικοπολιτικό σταυροδρόμι μεταξύ μιας υποχρηματοδοτούμενης Εκπαίδευσης ανισοτήτων που διαμορφώνει μαζικά καταναλωτές πληροφοριών και μιας απελευθερωτικής Εκπαίδευσης που διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενους δημοκρατικούς πολίτες, ικανούς να διαπραγματευτούν συλλογικά το μέλλον της ανθρωπότητας, μέσα σε έναν όλο και πιο ψηφιοποιημένο κόσμο μεγάλων προκλήσεων. Τελικά, το κρίσιμο ερώτημα για την Εκπαίδευση – και ως προς την Τ.Ν. – πα-

ραμένει ηθικό-πολιτικό και ιδεολογικό: ποιος έχει την εξουσία να αποφασίζει για αυτήν και με ποιον σκοπό.

## Βιβλιογραφία


Αλτουσέρ, Λ. (1999). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (μτφ. Ξ. Γιαταγάνας). Στο *Θέσεις*, 69-121. Θεμέλιο.

Apple, M. (2008). *Επίσημη Γνώση* (μτφ. Μ. Μπατίλας, επιμ. Γ. Γρόλλιος). Επίκεντρο.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Gutenberg.

Δαφερμάκης, Μ. (2004). Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης* (σσ. 77-102). Gutenberg.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Ψηφιακή ενταξιακή εκπαίδευση* (Σύνοψη πολιτικής). https://www.european-agency.org

Giroux, H. A. (2024). *Για την Κριτική Παιδαγωγική* (μτφ. Ι. Βραχωρίτου, επιμ. Τ. Λιάμπας). Gutenberg.

Η Κολεκτίβα της φροντίδας. (2022). *Το Μανιφέστο της Φροντίδας: Η πολιτική της αλληλεξάρτησης*. Ροπή.

Κοντόσταυλου, Ε.-Ζ., & Κατσιαμπούρα, Γ. (2024). Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση, 5, 32–43*. https://kritiki-ekpaidefsi.gr.

Κούκη, Χ., Μαλαμίδης, Χ., & Χατζηδάκης, Α. (2024). *Η κοινωνική οργάνωση της φροντίδας στην Ελλάδα.* Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ.

Κωστάκης, Β., & Παζαΐτης, Α. (2024, 7 Ιουλίου). Υψηλή ή χαμηλή τεχνολογία; Η απάντηση βρίσκεται κάπου στη μέση. *Αυτολεξεί.* https://www.aftoleksi.gr/2024/07/07/ypsili-i-chamili-technologia-apantisi-vrisketai-kapoy-sti-mesi/

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330) (μτφ. Β. Παππή). Gutenberg.

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία.* Εκδόσεις θεωρία.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Πατέλης, Δ. (2002). Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί;* (σσ. 53-97). Σαββάλας.

Πατέλης, Δ. (2008). Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας του πολιτισμού. Στο: Βουδούρης, Κ. (επιμ.) *Παιδεία: η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 224-237). Εκδόσεις Ιωνία.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παυλίδης, Π. (2004). Το γίγνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 41,* 65-88.

Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Επίκεντρο.

Παυλίδης, Π. (2022). *Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης»*. ΚΨΜ.

Παυλίδης, Π. (2025, 2 Οκτωβρίου). Τεχνητή νοημοσύνη: γνωσιακές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές όψεις ενός σημαντικού επιτεύγματος. *Σελιδοδείκτης*. https://selidodeiktis.edu.gr/2025/10/02/

τεχνητή-νοημοσύνη-γνωσιακές-κοινωνια/

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 155,* 9–38.

Reble, A. (2018). *Ιστορία της παιδαγωγικής* (μτφ. Δ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη). Εκδόσεις Παπαδήμα.

Ρεθυμιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. (2015). *Φεμινισμός και Δίκαιο* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Τζαρέλλας, Δ. (2016). *Η σχέση οικονομίας και πολιτικής στη μαρξιστική θεωρία: αστικό κράτος και καπιταλιστική κρίση.* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Tronto, J. C. (2011). *Για μια πολιτική της μέριμνας (care) σ' έναν ευάλωτο κόσμο.* Πόλις.

Φρέιζερ, Ν. (2017). *Κρίση της φροντίδας; Για τις αντιφάσεις του σύγχρονου καπιταλισμού στο επίπεδο της κοινωνικής αναπαραγωγής.* Νήσος.

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός, επιμ. Α. Σταύρου). Κέδρος.

Barnes, M. (2019). Educational social media tools: Promoting student investment and language identity in the midst of digital surveillance. *Australian Journal of Applied Linguistics, 2*(2), 47–60.

Engster, D. (2005). Rethinking care theory: The practice of caring and the obligation to care. *Hypatia, 20*(3), 50–74.

Gifford, A. (2023, September 13). Report: Education among top 5 industries for data leaks. *GovTech.* https://www.govtech.com/education/report-education-among-top-5-industries-for-data-leaks

Li, Y. (2025). Addressing "hallucinations" in AI-generated content: Strategies for developing student fact-checking and information evaluation skills. *Artificial Intelligence Education Studies, 1(2), 48–62*. https://doi.org/10.6914/aiese.010204.

Meirieu, P. (2012*). L'école, le numérique et la société qui vient*. 1001 Nuits.

Meirieu, P. (2020, April 29). *Arrêtons de totémiser le numérique !* Politis. https://www.politis.fr/2020/04/philippe-meirieu-arretons-de-totemiser-le-numerique-41796/

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* University of California Press.

Papoutsi, A., Boursinou, M. N., & Riad, L. A. (2024). Between the camp and the makerspace: Commoning practices, temporal autonomy and care. *Journal of Borderlands Studies.*

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education, 28*(1), Article 5.

Selwyn, N. (2020*). The new digital divide: Critical perspectives on digital inequalities in education*. Routledge.

Thornberg, R., Forsberg, C., Chiriac, E. H., & Bjereld, Y. (2020). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education, 36*(6), 692–715. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772.

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. https://www.unesco.org/reports/global-education-monitoring.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 13

## Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της παραβατικότητας

# Προτάσεις διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Θάνος Θεόδωρος,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr*
**Κατσικάς Απόστολος,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, katsikas.a@unic.ac.cy*

## Περίληψη

Η σχολική βία κι ο εκφοβισμός επηρεάζουν ουσιαστικά τη σχολική ζωή και απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τις προτάσεις τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Υιοθετήθηκε ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, με χρήση ερωτηματολογίου σε 512 διευθυντές/τριες και 21 ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι προτάσεις τους διαρθρώνονται σε δύο επίπεδα: εθνικής πολιτικής και σχολικής μονάδας. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στελέχωση των σχολείων με κατάλληλο υποστηρικτικό προσωπικό, την καθιέρωση σαφών διαδικασιών αναγνώρισης και διαχείρισης περιστατικών, την ενίσχυση της συνεργασίας με γονείς και συναφείς φορείς, καθώς και την εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για ενεργό, θεσμικά κατοχυρωμένο και ουσιαστικό ρόλο των διευθυντών/τριών στη χάραξη και εφαρμογή μιας ολιστικής στρατηγικής πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

**Λέξεις-κλειδιά:** *σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, διευθυντές/τριες, Δημοτικά Σχολεία, προτάσεις αντιμετώπισης.*

## 1. Εισαγωγή

Η σχολική βία κι ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο με ιστορικές ρίζες, καθώς εμφανίζεται ήδη από τις απαρχές του θεσμού του σχολείου (Smith, 2016: 142). Σήμερα αναγνωρίζεται ως σύνθετο κοινωνικό και παιδαγωγικό πρόβλημα με παγκόσμιες διαστάσεις (Gaffney et al., 2019: 111), που προκαλεί αυξημένο επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον (Αρτινοπούλου, 2010: 40). Θεωρείται κρίσιμο πρόβλημα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 225), γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη συστηματικών παρεμβάσεων πρόληψης και διαχείρισης του φαινομένου σε πολλές χώρες (Ανδρέου, 2007: 260).

Πέρα από το σχολικό πλαίσιο, η βία και ο εκφοβισμός αντανακλούν κοινωνικές παθογένειες (Καντζάρα, 2021: 23), με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Ttofi & Farrington, 2011: 28), αλλά και στη λειτουργία του σχολείου (Τσατσάκης, Μπούνα & Θάνος, 2018: 131). Αν και η επιστημονική μελέτη έχει εντατικοποιηθεί (Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 410), εξακολουθούν να υπάρχουν ερευνητικά κενά (Θάνος, 2016: 36-37), κυρίως ως προς τον ρόλο των διευθυντών/τριών, οι οποίοι/ες, ως θεσμικά υπεύθυνοι/ες, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη και διαχείριση των συγκεκριμένων περιστατικών (Foody et al., 2018: 127).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τις προτάσεις τους για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, με στόχο την ανάδειξη πρακτικών που μπορούν να συμβάλουν σε μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Η σχολική βία κι ο σχολικός εκφοβισμός, αν και διακριτές έννοιες, συνδέονται στενά και χρησιμοποιούνται συχνά ως εναλλακτικοί όροι, καθώς ο εκφοβισμός εκδηλώνεται μέσα από μορφές βίας κατά προσώπου (Θάνος, 2017: 570). Ο εκφοβισμός, μελέτη που ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Olweus, 2013: 753), χαρακτηρίζεται από επαναληπτικότητα, διάρκεια, πρόθεση βλάβης και ανισορροπία δύναμης (Κουράκης, 2018: 62), ενώ εκδηλώνεται κυρίως κατά τα διαλείμματα στον προαύλιο χώρο. Οι συχνότερες μορφές βίας είναι η λεκτική, η σωματική και η κοινωνική-συναισθηματική (Θάνος, 2017: 568-569). Το φαινόμενο θεωρείται πολυδιάστατο (Αρτινοπούλου, 2010: 33) και αποδίδεται σε αλληλεπιδράσεις ατομικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων (Γεωργούλας, 2009: 23).

Η σοβαρότητα των συνεπειών της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες και στη σχολική ζωή εντείνει την ανάγκη για συστηματική πρόληψη και παρέμβαση (Αρτινοπούλου, 2010: 31). Οι προληπτικές παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές (Kennedy, 2020: 8) και συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών/τριών (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 176), υπό την προϋπόθεση ότι σχεδιάζονται με ολιστικό τρόπο και με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Giovazolias et al., 2010: 2213).

Οι διευθυντές/τριες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Meyer, 2008: 568), καθώς καλούνται να ηγηθούν της σχολικής κοινότητας, να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών της και να αναπτύξουν πολιτικές πρόληψης και διαχείρισης της βίας (Foody et al., 2018: 136, Θάνος & Κατσικάς, 2021: 78). Ο ρόλος τους έχει εξελιχθεί από αμιγώς διοικητικό και σε παιδαγωγικό (Tingle et al., 2017: 3), ενώ οι αρμοδιότητές τους έχουν διευρυνθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Costello, 2015: 4). Η αποτελεσματι-

κή εμπλοκή τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου προϋποθέτει ευαισθητοποίηση, σχεδιασμό στρατηγικών και ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 214).

## 3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που διερευνά τις απόψεις των διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Το παρόν άρθρο εστιάζει στις προτάσεις που διατύπωσαν οι διευθυντές/τριες για την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των περιστατικών.

Υιοθετήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Το ποιοτικό σκέλος περιλάμβανε 21 ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 διευθυντές και 6 διευθύντριες, στην πλειονότητά τους δάσκαλοι/ες, με προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολικής μονάδας που κυμαινόταν από 1 έως πάνω από 10 έτη.

Η ποσοτική ανάλυση βασίστηκε σε δείγμα 512 διευθυντών/τριών, που αντιστοιχεί στο 11,6% του συνολικού πληθυσμού. Το 58% ήταν άνδρες και το 42% γυναίκες, με την πλειονότητα να προέρχεται από τον κλάδο των δασκάλων/ων. Οι διευθυντές/τριες διέθεταν σημαντική διδακτική και διοικητική εμπειρία, καθώς και υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών και επιμορφωτικών προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές και, σε μικρότερο ποσοστό, διδακτορικό), υπηρετώντας σε σχολεία διαφορετικού μεγέθους και σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές.

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου αναλύθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και οι αντίστοιχες ερωτήσεις των συνεντεύξεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν προτάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ομαδοποίηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεματικών που αποτυπώνουν τις προτεινόμενες παρεμβάσεις των διευθυντών/τριών.

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, διασφαλίστηκαν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και η συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις ήταν εθελοντική, κατόπιν ρητής συναίνεσης.

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν παρεμβάσεις σε εθνικό και σε σχολικό επίπεδο. Σε επίπεδο πολιτείας, βασικές προτεραιότητες θεωρούνται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η θεσμοθέτηση σχολών γονέων σε όλες τις σχολικές μονάδες.

> *Μεγαλύτερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως σχολές γονέων (Ερωτ. 287).*
> *Τη λειτουργία σχολών γονέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ερωτ. 312).*

> *Σε επίπεδο πολιτείας θα πρότεινα να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς για το θέμα της σχολικής βίας και την αντιμετώπισή της. Από εκεί και πέρα θα ήθελα να γίνουν και σχολές γονέων ώστε να υπάρχει ενημέρωση των γονέων για το φαινόμενο και την αντιμετώπισή του* (Σ-4).

Διατυπώθηκε η ανάγκη για στελέχωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε καθημερινή βάση, προκειμένου να ενισχυθούν η πρόληψη, η έγκαιρη παρέμβαση και η διαχείριση σχετικών περιστατικών. Επιπλέον, επισημάνθηκε η σημασία της δημιουργίας περισσότερων εξειδικευμένων δομών και η ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με έμπειρο προσωπικό, με στόχο τη συχνότερη και ουσιαστικότερη συνεργασία με τα σχολεία.

*Σταθερή παρουσία ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου, κοινωνικής λειτουργού) στα σχολεία (Ερωτ. 366).*
*Χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση κι υποστήριξη των σχολείων κι από άλλες υπηρεσίες (π.χ. ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) (Ερωτ. 502).*

*Η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός πρέπει να γίνουν καθημερινότητα στο σχολείο όχι μία φορά τη βδομάδα, αλλά συνέχεια* (Σ-16).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ζητούν σαφές θεσμικό πλαίσιο για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, επισημαίνοντας την έλλειψη συγκεκριμένων οδηγιών και κατανομής αρμοδιοτήτων και προτείνοντας, για σοβαρά περιστατικά, αυστηρότερες ρυθμίσεις με παιδαγωγικές κυρώσεις προσαρμοσμένες στη βαθμίδα φοίτησης.

*Νομοθετικό ισχυρό πλαίσιο και προσδιορισμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων (Ερωτ. 253).*
*Η υπάρχουσα νομοθεσία είναι γενικόλογη σε αρκετά σημεία και δε διευκρινίζει με σαφήνεια τι μπορεί να κάνει το σχολείο και τι όχι (Ερωτ. 317).*

*Να υπάρχει ένα πλαίσιο που σε πολύ δύσκολα περιστατικά θα μπορούσαν να εφαρμοστούν κάποιες ποινές* (Σ-4).
*Θεωρώ ότι η νομοθεσία και τα προεδρικά διατάγματα πρέπει να εστιαστούν και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη και καταπολέμηση της σχολικής βίας* (Σ-7).

Ορισμένοι/ες εισηγούνται την ενίσχυση του ρόλου της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και την εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες θεωρούνται παράγοντες που ενισχύουν την εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας.

*Ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή (Ερωτ. 341).*
*Την άμβλυνση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων (Ερωτ. 284).*
*Εξάλειψη των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία οδηγούν στη βία (Ερωτ. 334).*

*Θα πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή [...]Γιατί ο γονέας τον διευθυντή τον βλέπει κάθε μέρα μπροστά του* (Σ-10).
*Να δώσει το κύρος που πρέπει στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή* (Σ-14).

Επιπλέον, προτείνουν τη διαμόρφωση ενός πιο ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος, την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος με έμφαση στη δημιουργικότητα και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας, με κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό για τους/τις εκπαιδευτικούς.

*Διαμόρφωση πιο ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος, αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα από το ΥΠΑΙΘ, έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για δημιουργικότητα, όχι πίεση στα μα-*

*θήματα (Ερωτ. 457).*
*Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας με θεματολογία π.χ. λεκτική- σωματική- ψυχολογική... Αυτό θα πρέπει να γίνεται σε υποχρεωτική βάση με διδακτικό υλικό που θα καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό (Ερωτ. 284).*

*Ίσως ακόμα θα μπορούσαν στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης να υλοποιηθούν προγράμματα κατά του εκφοβισμού* (Σ-19).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προτείνεται η συχνή σύγκληση του Συλλόγου Διδασκόντων για συλλογική λήψη αποφάσεων, η σύνταξη εσωτερικού κανονισμού με σαφές πρωτόκολλο αντιμετώπισης της βίας και η διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων.

*Συχνές συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων για ενημέρωση όλων και λήψη αποφάσεων (Ερωτ. 377).*
*Να υπάρχει πρωτόκολλο αντιμετώπισης φαινομένων (Ερωτ. 404).*
*Η ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου όπου θα αναφέρονται οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών βίας (Ερωτ. 408).*
*Αντιμετώπιση των θεμάτων από τον Σύλλογο Διδασκόντων (Ερωτ. 423).*

*Σε επίπεδο σχολείου μπορεί ο Σύλλογος Διδασκόντων να αποφασίζει αυτά τα οποία λογικά κάνουμε και εμείς εδώ στο σχολείο* (Σ-3).
*Δράσεις επιμορφωτικές για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αυτές θα μπορούν να διοργανώνονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων* (Σ-19).

Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες τονίζουν την ανάγκη υιοθέτησης ολιστικής, συστημικής πολιτικής κατά του εκφοβισμού, βασισμένης σε δίκτυο επικοινωνίας και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και των σχετικών φορέων.

*Ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και δημιουργία μιας ενιαίας παιδαγωγικής φιλοσοφίας του σχολείου, στην οποία πρώτο λόγο θα έχει ο σεβασμός και η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Ερωτ. 462).*
*Το σχολείο πρέπει να υιοθετεί μια ολιστική-συστημική πολιτική κατά του εκφοβισμού και ο διευθυντής να ηγείται στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης όλων των εμπλεκόμενων για την αποτροπή εκδήλωσης τέτοιων φαινομένων (Ερωτ. 482).*
*Κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Ερωτ. 493).*

*Να υπάρξει συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ώστε να υπάρχει μία σταθερή πολιτική όλων των εμπλεκομένων στο θέμα που αφορά τη σχολική βία* (Σ-6).

Ορισμένοι/ες εισηγούνται περισσότερες δράσεις παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα, καθώς και προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και να προαχθεί ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής.

*Δράσεις παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα (Ερωτ. 425).*
*Πρόγραμμα για την ενσυναίσθηση. Επίσης παραδοσιακά παιχνίδια (μέσα από το παραδο-*

*σιακό παιχνίδι διδάσκονται κανόνες και όρια, μαθαίνουν να χάνουν και να κερδίζουν) και άλλες δραστηριότητες (Ερωτ. 489).*

*Κάποια προγράμματα σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας που γίνονται στα σχολεία [...]Όλα αυτά απαιτούν χρόνο για να γίνονται. Δε γίνονται από τη μία στιγμή στην άλλη* (Σ-6).
*Το σχολείο μπορεί να κάνει δράσεις [...] Βιωματικά τα παιδιά να βοηθιούνται και να ξεπερνούν τέτοιες καταστάσεις* (Σ-8).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες εισηγούνται την εφαρμογή του προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης, συνοδευόμενη από ενημέρωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της. Επιπλέον, προτείνουν τη συγκρότηση ομάδων ανά σχολική μονάδα, με συμμετοχή γονέων, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, οι οποίες θα υλοποιούν δράσεις για την πρόληψη της βίας και τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

*Ενεργοποίηση του θεσμού της διαμεσολάβησης καθώς και έγκυρη ενημέρωση των γονέων (Ερωτ. 396).*
*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές μεγαλύτερων μαθητών στον ρόλο των διαμεσολαβητών (Ερωτ. 399).*

*Σε κάθε σχολείο να υπάρχει μία ομάδα δράσης που να διαχειρίζεται όλα αυτά τα περιστατικά. Να υπάρχει μία ομάδα στην οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο δάσκαλος να μπορεί να αναφέρει τα προβλήματα και αυτοί να παρεμβαίνουν με την εφαρμογή προγραμμάτων μέσα στη σχολική τάξη* (Σ-16).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες διευθυντές/τριες προτείνουν να γίνεται καλύτερη επιτήρηση από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφημερίας, κι όχι μόνο, ώστε να γίνονται αντιληπτά τα φαινόμενα εν τη γενέσει .

*Επιτήρηση-παρατήρηση με σκοπό την πρόληψη. Να γίνει αντιληπτό ένα φαινόμενο πριν πάρει διαστάσεις (Ερωτ. 426).*
*Την πανοπτική επιτήρηση των χώρων και των μαθητών του σχολείου (Ερωτ. 434).*
*Σωστή εφημερία (Ερωτ. 476).*

*Συνεχής παρακολούθηση κατά τη διάρκεια της εφημερίας, κι όχι μόνο, ώστε να τα προλαβαίνουμε και να μπορούμε να τα θεραπεύουμε εν τη γενέσει* (Σ-14).

## 5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι προτάσεις των διευθυντών/τριών κινούνται σε δύο επίπεδα: εθνικό και σχολικής μονάδας. Σε εθνικό επίπεδο, τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς η έλλειψη σχετικής κατάρτισης λειτουργεί ανασταλτικά στη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας (Κουρκούτας & Θάνος, 2013: 219· Θάνος & Τσατσάκης, 2015: 412). Η πρόταση αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Harris & Hathorn, 2006· Θάνος & Κατσικάς, 2021· Kennedy et al., 2012).

Παράλληλα, επισημαίνουν τη σημασία της ενημέρωσης των γονέων, ώστε να συμβάλλουν στην πρόληψη της παραβατικότητας, σε συμφωνία με ευρήματα που υπογραμμίζουν τη συνεργα-

σία σχολείου-οικογένειας ως καθοριστικό παράγοντα αντιμετώπισης (Ttofi & Farrington, 2011: 46). Ζητούν, επίσης, τη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, όπως προτείνεται και σε άλλες έρευνες (Θάνος & Κατσικάς, 2021· Μπέκα & Σφυρά, 2021).

Αξιοσημείωτη είναι η ανάγκη διαμόρφωσης σαφούς θεσμικού πλαισίου, καθώς και η εισαγωγή πλαισίου κυρώσεων για σοβαρά περιστατικά, με προειδοποιητικό και παιδαγωγικό, όχι τιμωρητικό χαρακτήρα (Θάνος, 2017: 605· Κουράκης, 2018: 73), όπως επιβεβαιώνουν και άλλες μελέτες (Harris & Hathorn, 2006· Μπισκετζή, 2019). Τέλος, προτείνουν την ενδυνάμωση του ρόλου των στελεχών, σε συνδυασμό με την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και την υλοποίηση προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας. Παρόμοιες στρατηγικές αναφέρονται και σε άλλες μελέτες (Αλεξανδρίδου, 2017˙ Μπέκα & Σφυρά, 2021).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προτείνεται η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών και φορέων, μέσω ομάδων δράσης και ημερίδων. Πράγματι, η συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012: 230). Επιπλέον, οι προτάσεις για συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και συλλογική σύνταξη εσωτερικού κανονισμού ευθυγραμμίζονται με προηγούμενα ευρήματα, που αναδεικνύουν τη σημασία της συνδιαμόρφωσης κανόνων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών/τριών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία (Kennedy et al., 2012).

Προτείνονται, επίσης, παιδαγωγικές δράσεις και προγράμματα συναισθηματικής αγωγής για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσω δραστηριοτήτων όπως το θεατρικό παιχνίδι ή η προβολή σχετικών ταινιών. Οι πρακτικές αυτές κρίνονται αποτελεσματικές για τη μείωση της βίας (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 174, 176). Τέλος, προτείνεται αυξημένη επιτήρηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, πρόταση που υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Harris & Hathorn, 2006, Παζαράκης, 2022) και η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης, η οποία έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων (Αρτινοπούλου, 2010: 106).

## 6. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ένα σύνολο προτάσεων από τους/τις διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι προτάσεις αυτές διαρθρώνονται σε επίπεδο πολιτείας και επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε εθνικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες/ουσες έδωσαν έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, στη στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό και στη θέσπιση σαφούς θεσμικού πλαισίου. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προτάθηκαν δράσεις συνεργασίας και ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας, συνδιαμόρφωση κανονιστικού πλαισίου, εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και συναισθηματικής αγωγής, αυξημένη επιτήρηση, καθώς και προώθηση της σχολικής διαμεσολάβησης.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές/τριες των Δημοτικών Σχολείων διαθέτουν συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες προτάσεις για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, τόσο σε θεσμικό όσο και σε σχολικό επίπεδο. Η πολλαπλότητα των παρεμβάσεων που εισηγούνται αναδεικνύει τη βαθιά γνώση τους για τις καθημερινές ανάγκες των σχολικών μονάδων και τον ουσιαστικό τους ρόλο στην εφαρμογή πολιτικών που προάγουν ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων και στην ανάπτυξη προληπτικών στρατηγικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

## Βιβλιογραφία


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.

Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α') (σσ. 256-276). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (Συνεργασία Χ. Καλαβρή και Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές.* Αθήνα: ΚΨΜ.

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. (2017). 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., & 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.

Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.

Καντζάρα, Β. (2021). Εκφοβισμός και βία στην εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 2*, 5-27.

Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο: Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013).Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο: Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις (σσ.* 189- 237). Αθήνα: Τόπος.

Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο: Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (225-248). Αθήνα: Gutenberg.

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.

Μπισκετζή, Α. (2019). *Η διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Ροδόπης.* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αλεξανδρούπολη: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ.

Παζαράκης, Ν. (2022). *Οι απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική συμβολή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Bullying)* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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.

Costello, D. (2015). Challenges and Supports of Instructional Leadership in Schools. *Antistasis, 5*(1), 3-6.

Foody, M., Murphy, H., Downes, P., & O'Higgins Norman, J. (2018). Anti-Bullying Procedures for Schools in Ireland: Principals' Responses and Perceptions. *Pastoral Care in Education, 36*(2), 126–140. https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1453859

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 2208–2215. https://doi.org/10.1016 /j.sbspro.2010.07.437

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

Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior, 55*,1-12. https://doi.org/10.1016/ j.avb.2020.101485

Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership, 7*(5), 1-12. https://doi.org/10.22230/ijepl.2012v7n5a395

Meyer, E. (2008). *Gendered Harassment in Secondary Schools: Understanding teachers (non) Interventions*. *Gender and Education, 20* (6), 555–570. doi: 10.1080/09540250802213115

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Preschool Teachers' Perceptions about the Effective Strategies for Bullying Prevention in Preschool Age. *International Journal of Criminology and Sociology, 6*, 172-177.DOI: https://doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.18

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. Doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Smith. P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4*(2), 142–164. https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a

Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies*, 1-16.DOI:10.1080/ 03055698. 2017.1382332

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

# Ετερότητα και ρητορική μίσους: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση

**Μαρία Κάλφα,**
*Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, marw.k.011@gmail.com*
**Αικατερίνη Κυριάζη,**
*Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, katerinakyr19@gmail.com*

## Περίληψη

Το εν λόγω άρθρο εξετάζει τη σχέση μεταξύ της ετερότητας και της ρητορικής μίσους μέσα από ένα κοινωνιολογικό και εκπαιδευτικό πρίσμα. Η αποδοχή της ετερότητας αναφέρεται στην αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας όσον αφορά την ταυτότητα, τον πολιτισμό, τις πεποιθήσεις, το φύλο, την εθνικότητα και τη κοινωνική προέλευση, ενώ η ρητορική μίσους αντιπροσωπεύει μια μορφή μεροληπτικού και απανθρωπιστικού λόγου που στοχεύει σε άτομα ή ομάδες που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η μελέτη διερευνά το πώς οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι κοινωνικές δομές εξουσίας συμβάλλουν στην «κατασκευή του «άλλου» ως απειλή, νομιμοποιώντας έτσι τον αποκλεισμό, τις διακρίσεις, ακόμη και τη βία. Με βάση σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και σχετικά εμπειρικά ευρήματα, το άρθρο αναλύει τις ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της ρητορικής μίσους σε στοχευμένα άτομα και κοινότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ενίσχυση της ρητορικής του μίσους και στη διευκόλυνση της ταχείας διάδοσής του. Η εργασία υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της εκπαίδευσης, του δημοκρατικού διαλόγου και των θεσμικών πολιτικών στην καταπολέμηση του λόγου μίσους και στην προώθηση του σεβασμού της διαφορετικότητας. Συμπερασματικά, το άρθρο υποστηρίζει ότι η αναγνώριση της ετερότητας δεν αποτελεί απειλή, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημοκρατική συνύπαρξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και τις ειρηνικές πλουραλιστικές κοινωνίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Ετερότητα, ρητορική μίσους, διακρίσεις, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνικός αποκλεισμός, πλουραλισμός.*

## 1. Εισαγωγή

Η έννοια της ετερότητας αναφέρεται στην αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων, των πολιτισμών, των κοινωνικών ομάδων ή των εθνοτήτων. Στην κοινωνική, πολιτική και φιλοσοφική σκέψη, η ετερότητα καταδεικνύει την ύπαρξη και τη σημασία της «διαφορετικότητας» ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Αντί να θεωρούμε την ετερότητα ως απειλή ή πρόβλημα, οι σύγχρονες θεωρίες την προσλαμβάνουν ως ευκαιρία για διάλογο, ανταλλαγή και συνύπαρξη. Από την άλλη, η ρητορική μίσους αποτελεί μια επικίνδυνη πρακτική που συχνά συνδέεται με την εξύμνηση της μισαλλοδοξίας, της προκατάληψης και της βίας κατά των «άλλων», των διαφορετικών. Η ρητορική αυτή, με τη μορφή διατυπώσεων, λόγου ή ακόμα και πολιτικών πρακτικών, επιχειρεί να δημιουργήσει ή να ενισχύσει το χάσμα ανάμεσα σε ομάδες, να προάγει την εχθρότητα και να δικαιολογεί την κοινωνική περιθωριοποίηση ή καταπίεση. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, η ρητορική μίσους μπορεί να γίνει το όχημα για την εξάπλωση διαχωριστικών ιδεών και για τη δημιουργία ενός κλίματος φόβου και καχυποψίας. Η σχέση μεταξύ ετερότητας και ρητορικής μίσους είναι θεμελιώδης, καθώς η άγνοια ή η αναγνώριση της ετερότητας ως απειλή συχνά οδηγεί στην υιοθέτηση επιθετικών στάσεων και στο γέννημα ρητορικών πρακτικών που καλλιεργούν τη μισαλλοδοξία. Αντίθετα, η αποδοχή και η κατανόηση της ετερότητας μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την υπέρβαση της μισαλλοδοξίας και της κοινωνικής πόλωσης, ανοίγοντας το δρόμο για έναν πιο ειρηνικό και συνεργατικό κόσμο. Αυτή η εισαγωγή ενσωματώνει τόσο την έννοια της ετερότητας όσο και την επικινδυνότητα της ρητορικής μίσους, αναδεικνύοντας τις συνέπειες και τις κοινωνικές δυναμικές τους.

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

#### 1.1.1 Τι είναι η ρητορική μίσους;

Η ρητορική μίσους θεωρείται επιβλαβής λόγω του αντίκτυπου που έχει στις αξίες, στα μεμονωμένα θύματα και στις κοινότητές, στην κοινωνία γενικότερα και στην τεράστια κλίματα των εγκλημάτων μίσους που υποκινεί (Hietane & Eddedo, 2023). Γενικότερα, υπάρχει η εντύπωση ότι η ρητορική μίσους μπορεί να αναγνωριστεί από τον υβριστικό λόγο ο οποίος τη συνοδεύει μέσω επιθέτων λ.χ. βωμολοχιών, υπόθεση, όμως, η οποία δεν επιβεβαιώνεται (Weinstein, 2017). Η ρητορική μίσους μπορεί να μην περιορίζεται στον υβριστικό λόγο, αλλά να φτάνει στο σημείο να απανθρωποιήσει μία ομάδα ανθρώπων με αφορμή ένα χαρακτηριστικό τους. Η στάση αυτή συνδέεται με τη μετάδοση μίσους και αρνητικών στάσεων απέναντι σε μια ομάδα-στόχο και τα μέλη της, με σκοπό να απανθρωποποιήσει, να εξευτελίσει, να φιμώσει, να υποτάξει και να φυσικοποιήσει τη διαιώνιση ιστορικών αδικιών (Clare, 2018). Κατά τον Culpeper, το μίσος έχει στενή σχέση με τις λέξεις του φανατισμού, της μισαλλοδοξίας, την καλλιέργεια διχαστικού κλίματος, οι οποίες υποδηλώνουν ή τουλάχιστον υπονοούν ότι το μίσος αναπτύσσεται σε συνδυασμό με την προκατάληψη και/ή τον ανταγωνισμό απέναντι σε άλλους ανθρώπους με βάση τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα (Culpeper, 2021). Η ρητορική μίσους συνίσταται σε μια ακραία μορφή υποτιμητικής γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει εκφράσεις μίσους και/ή την ενθάρρυνση βίας έναντι άλλων με βάση την πραγματική ή την υποτιθέμενη ένταξή τους σε μια συγκεκριμένη κατηγορία (Cervone et. al., 2021). Η συναισθηματική στόχευση του μίσους δεν είναι απλώς να πληγώσει, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις να εξαλείψει ή να καταστρέψει τελικά το θύμα είτε διανοητικά (εξευτελισμός, εκδήλωση συναισθημάτων εκδίκησης) είτε κοινωνικά (απαξίωση, αποκλεισμός) είτε σωματικά (βασανισμός, δολοφονία) (Fisher et. al., 2018). «Η κατασκευή του απειλητικού "άλλου" πραγματώνεται μεταξύ άλλων και με τα σχήματα της υπερβολής, της μετωνυμίας και της

συνεκδοχής» (Ηλιάδου, 2021).

Αξίζει να σταθεί κανείς στα χαρακτηριστικά της ρητορικής μίσους, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί πώς εκδηλώνεται και πώς παρουσιάζεται. Αναλυτικότερα, το άτομο ή η ομάδα που υποκινεί τη ρητορική μίσους:

1. προσδίδει αρνητική χροιά σε θετικές ή ουδέτερες λέξεις.
2. επικαλείται ψευδείς πεποιθήσεις.
3. ομαδοποιεί τους ανθρώπους σε «εμείς/εμάς» (θύματα) και σε «αυτοί/αυτούς» (η απειλή), τονίζοντας την ομοιογένεια κάθε ομάδας και παρουσιάζοντάς τις δύο πλευρές ως επιλογές που αλληλοαποκλείονται, με εμφατική χρήση στα «εμείς, εσείς, αυτοί, αυτούς, εκείνοι».
4. κάνει τους επιτιθέμενους να νιώθουν οικεία μεταξύ τους και να βλέπουν τα θύματα ως κάτι απόμακρο, υποβαθμίζοντας τις πράξεις μίσους
5. περιορίζει τον στόχο σε ένα μόνο χαρακτηριστικό, σε μια στιγμιαία κατάσταση.
6. παρουσιάζει επιμελώς ψευδή αριθμητικά στοιχεία, δίνοντας μια απατηλή αίσθηση αντικειμενικότητας.
7. συνδυάζει δύο δηλώσεις, ώστε να φαίνεται ότι σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο (BET, 2023).

Σημαντικό ρόλο στην υποκίνηση της ρητορικής μίσους διαδραματίζουν και τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.Ένα άτομο με πολλούς ακολούθους έχει τη δύναμη να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα άτομα που τον ακολουθούν και να συμβάλει στην ενίσχυση ή την αποδυνάμωση αυτής της ρητορικής.

### 1.1.2 Τι είναι η ετερότητα

Η ετερότητα είναι μια έννοια που δηλώνει τη διαφορετικότητα, δηλαδή το γεγονός ότι κάποιος ή κάτι διαφέρει από κάποιον ή κάτι άλλο. Τα στοιχεία που τους διαφοροποιούν είναι τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά, όπως για παράδειγμα το φύλο, η καταγωγή, το θρήσκευμα κ.ά. Επίσης, θα μπορούσαν να αναφερθούν και οι αντιλήψεις ή οι πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για τη ζωή (Καρανικολά, 2015). Η έννοια της ετερότητας χρησιμοποιείται σε πολλές επιστήμες, όπως είναι η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η παιδαγωγική, κ.ά.

Ανάλογα με το πλαίσιο, μπορεί να σημαίνει:

**Φιλοσοφικά:** η ετερότητα είναι η ύπαρξη του άλλου, του διαφορετικού από τον εαυτό. Ορίζεται συχνά σε αντιπαραβολή με την ταυτότητα. Για παράδειγμα, ο Εμμανουέλ Λεβινάς βλέπει την ετερότητα ως κάτι που πρέπει να αναγνωρίζεται και να σέβεται κανείς, γιατί μέσα από τον «Άλλον» ο άνθρωπος συναντά την ηθική.

**Κοινωνιολογικά / πολιτισμικά:** η ετερότητα αφορά τη διαφορετικότητα των ανθρώπων ως προς τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.λπ. Εδώ, η ετερότητα είναι συχνά συνδεδεμένη με ζητήματα αποδοχής, ισότητας και ένταξης.

**Παιδαγωγικά:** στα σχολεία και την εκπαίδευση, η ετερότητα αναφέρεται στην ανάγκη να αναγνωρίζεται και να γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα κάθε μαθητή στις ικανότητες, στην καταγωγή, στην κουλτούρα, στις ανάγκες (Αβδελά, 1995, Ρήγου, 1995).

### 1.1.3 Επιρροή των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στην διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας και καταπάτηση κοινωνικών ομάδων ή ατόμων

Βασικοί παράγοντες στην αποδοχή ή στην απόρριψη του ετέρου είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Τα στερεότυπα συνδέονται με τις κοινωνικές διακρίσεις και τις προκαταλήψεις, αλλά ταυτίζονται πιο πολύ με τη θεώρηση της κοινωνικής ταυτότητας. (Gropas & Triandafyllidou, 2007). Η έννοια της ετερότητας με βάση την ψυχολογική ανάλυση, είναι η διαδικασία στην οποία το άτομο προσπαθεί να αποδεχθεί τον κοινωνικό του εαυτό ως τον έτερο του, για να είναι σε θέση να διαμορφώσει σωστά την προσωπική του ανάπτυξη. (Παπαταξιάρχης, 2006).

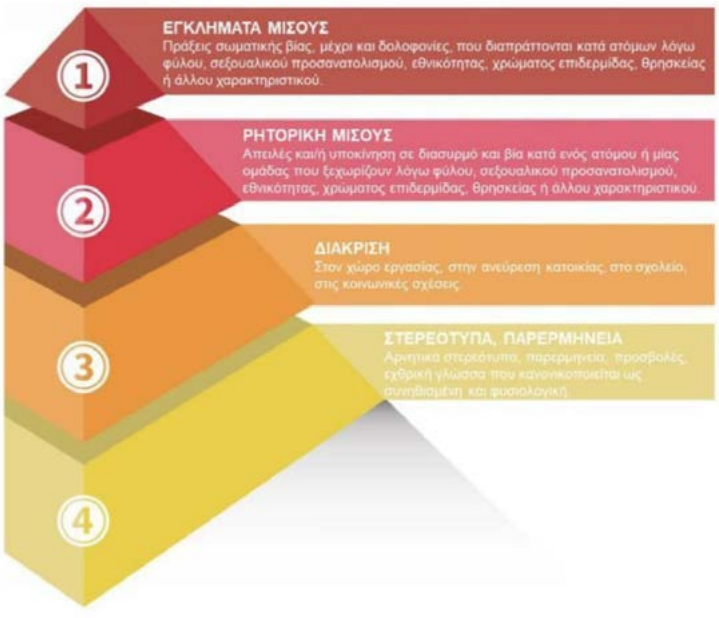
Καθοριστικό ρόλο παίζουν και τα θεσμικά πλαίσια που έχουν οι χώρες, τα οποία έχουν οδηγήσει στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε στοχευμένες ομάδες ανθρώπων, καθώς στη δυσκολία λειτουργίας τους κοινωνικά, οικονομικά, και πολιτιστικά. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται ακόμη στις μέρες μας. και πιο συγκεκριμένα σε κράτη των οποίων το πολίτευμα είναι πιο πολύ τυρανικό.

## 2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική και θεωρητική ανάλυση επιστημονικών πηγών που αφορούν τη ρητορική μίσους, την κοινωνική ταυτότητα και την ετερότητα.

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Αναλύονται σύγχρονες μελέτες από την κοινωνιολογία, την παιδαγωγική και τις πολιτικές επιστήμες. Η εργασία δεν περιλαμβάνει εμπειρικό δείγμα· βασίζεται σε θεωρητικά και δευτερογενή δεδομένα.




**Σχήμα 1:** Η πυραμίδα του μίσους

## 3. Συνέπειες της ρητορικής μίσους

Χάρη στο σχήμα της, η πυραμίδα του μίσους καταδεικνύει αναλυτικά πώς μικρές πράξεις μεροληψίας και στερεότυπα μπορούν να οδηγήσουν σε πράξεις προκατάληψης οι οποίες με τη σειρά τους επιφέρουν διακρίσεις που οδηγούν στη βία (Σχήμα 1). Η ρητορική μισούς επηρεάζει άμεσα τη ζωή των ανθρώπων, που έχουν ως στόχο να υπονομεύσουν. Η έλλειψη αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας, καθώς και τα ανεπαρκή επίπεδα εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι κάποια από τα κύρια αίτια της γέννησης της ρητορικής μίσους και της δημιουργίας επιπτώσεων στη ζωή των θυμάτων της. Κάποιες από τις συνέπειες της ρητορικής μίσους στα θύματα είναι η κατάθλιψη, η απελπισία, η οργή, το άγχος, η κοινωνική απομόνωση και υπάρχουν και περιπτώσεις που απειλείται η σωματική ακεραιότητα του θύματος και αυτό μπορεί να τον οδηγήσει, είτε σε φαινόμενα αντιβίας προς άλλους, είτε σε βία προς τον ίδιο του τον εαυτό. Επίσης, έπειτα από έρευνα της SELMA, η ρητορική μίσους αποδείχθηκε πώς βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα μπορεί να προκαλέσει άμεσα ή έμμεσα την ψυχολογική ευεξία των ατόμων. Τα άτομα που επηρεάζονται από τη ρητορική μίσους, συνήθως χαρακτηρίζονται από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους ή μπορεί να τους διακατέχει το αίσθημα της μοναξιάς ή της απομόνωσης ή να έχουν ανήσυχο και διαταραγμένο ύπνο ή και ακόμη υψηλά επίπεδα άγχους, φόβου και ανασφάλειας, τα οποία εντείνονται με τη ρητορική μίσους. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να προστεθεί πώς η ρητορική μίσους δεν επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο όλα τα άτομα και δεν είναι ίδιος και ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Υπάρχουν παράγοντες που καθορίζουν την επιρροή και τις συνέπειες της ρητορικής μίσους στη ζωή των ανθρώπων. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι οι βιωματικές εμπειρίες από το παρελθόν ή η υποστήριξη από το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον των ατόμων που βιώνουν τη ρητορική μίσους, καθώς και η ψυχολογική και σωματική δύναμη που έχουν τα άτομα αυτά. Ως συνέπειες της ρητορικής μίσους είναι οι διακρίσεις, οι παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ως διάκριση νοείται και η παρενόχληση, ο εκφοβισμός ή κάθε άλλη προσβλητική ενέργεια bullying, η οποία εκδηλώνεται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές που σχετίζονται με έναν ή περισσότερους λόγους, όπως για παράδειγμα φυλετικής ή εθνικής/εθνοτικής καταγωγής, φύλου, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού-γενετήσιου προσανατολισμού και είχε ως σκοπό ή ως αποτέλεσμα την προσβολή της αξιοπρέπειας προσώπου και τη δημιουργία εκφοβιστικού, εχθρικού, εξευτελιστικού, ταπεινωτικού ή επιθετικού περιβάλλοντος. Ο εκφοβισμός, η παρενόχληση ή ακόμη και η βία μπορούν να πάρουν σωματική, λεκτική ψυχολογική και κοινωνική μορφή, ενώ υπάρχει και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών cyberbullying. Σχετικά με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα πρέπει να αναφερθεί πως τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ο σεβασμός, τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που πρέπει να απολαμβάνει κάθε άνθρωπος. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αντιστοιχούν σε υποχρεώσεις του κράτους, όχι μόνο για να απέχει από οποιαδήποτε προσβολή τους, αλλά και για να λαμβάνει θετικά μέτρα, ώστε να προστατεύει και να υλοποιεί τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων. Τέλος, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση πρόσβασης σε κοινωνικά δικαιώματα, αγαθά ή υπηρεσίες όπως για παράδειγμα στην εργασία, στην εκπαίδευση ή στην ιατροφαρμακευτική φροντίδα. Η έλλειψη αυτών οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση.

## 4. Αντιμετώπιση της ρητορικής μίσους

Η αντιμετώπιση της ρητορικής μίσους προϋποθέτει τη συνεργασία ποικίλων φορέων. Συνεπώς, είναι απαραίτητη μια συλλογική προσπάθεια από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς (όπως κυβερνήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις, διεθνείς οργανισμοί) για τον περιορισμό της

ρητορικής μίσους και για την προώθηση της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Cassim, 2019).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε, το 40% των ατόμων πιστεύει ότι η αποφυγή απάντησης είναι η καλύτερη στάση απέναντι στη ρητορική μίσους (αγνοούμε αυτόν που εκφράζει τη ρητορική μίσους). Αυτή η στάση δεν είναι αποτελεσματική, καθώς μέσα από τη σιωπή, συντελούμε κι' εμείς με την παθητική μας στάση στην διαιώνιση Λόγων μίσους. Μια άλλη μέθοδος είναι η απάντηση χωρίς προσωπική εμπλοκή στη συζήτηση. Φαίνεται λοιπόν ότι το να αφήνεις το μίσος χωρίς καμία αντίδραση δεν είναι ο καλύτερος τρόπος καταπολέμησης αυτού του φαινομένου. Η έρευνα δείχνει ότι η παραπάνω μέθοδος είναι αποτελεσματική, δηλαδή το άτομο που δέχεται επίθεση πρέπει να θέσει ένα όριο στον κυβερνοπροσωπικό του χώρο και να πει «όχι», «δεν μου αρέσει αυτό» (BET, 2023). Η αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της προώθησης των αρχών της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της φιλίας και της ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ όλων των μελών και των ομάδων της κοινωνίας, μέσα σε ένα ασφαλές, θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (BET, 2023). Η ρητορική του μίσους δύναται να αντιμετωπιστεί με τη διευκόλυνση του ελεύθερου και ανοιχτού διαλόγου, αλλά -παράλληλα και- τη διάδοση των αξίων του σεβασμού και της ανεκτικότητας και την επισήμανση των κινδύνων της ανοχής ή της αδιαφορίας έναντι της ανάδειξης ρατσιστικών ομάδων ή ιδεολογιών (BET, 2023). Οι ΜΚΟ, τα σχολεία, η αστυνομία και η εισαγγελία θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα σοβαρά και να υποστηρίζουν τα θύματα μίσους (Gorka, 2019). Επίσης είναι δυνατή η έκφραση από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας ή από τα πρόσωπα που ασκούν ρητορική στη δημόσια σφαίρα ενός θετικού, εποικοδομητικού και δημιουργικού λόγου που, όχι μόνο θα αποφεύγει την αναπαραγωγή και διαιώνιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αλλά και θα συμβάλλει ενεργά στην εμπέδωση ενός κλίματος νηφαλιότητας, σεβασμού και κοινωνικής ειρήνης (BET, 2023). Επιπλέον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η προαγωγή των αξιών της διαφορετικότητας, η οποία στηρίζεται στην αποδοχή και στο σεβασμό όλων των προσώπων, και του πλουραλισμού, ο οποίος συνίσταται στην αναγνώριση, προώθηση και προστασία κάθε ετερομορφίας και στην ειρηνική συμβίωση όλων των μελών της κοινωνίας (BET, 2023).

Σημαντική προσπάθεια καταπολέμησης της ρητορικής μίσους υπήρξε η παρουσία του #no hate speech movement. Η εν λόγω εκστρατεία ενθαρρύνει τον σεβασμό για την ελευθερία της έκφρασης και επιδιώκει να αναπτύξει εναλλακτικές «απαντήσεις» στη ρητορικής μίσους, όπως είναι η πρόληψη, η εκπαίδευση, η ευαισθητοποίηση, η ανάπτυξη αυτοελέγχου από τους χρήστες και η ενθάρρυνση της υποστήριξης προς τα θύματα». Στόχοι της εν λόγω εκστρατείας είναι οι εξής:

- να ευαισθητοποιήσει τον κόσμο ως προς τη ρητορική μίσους στο διαδίκτυο, αλλά και τους κινδύνους που εγείρει για τη δημοκρατία συνολικά και τους νέους μεμονωμένα
- να προωθήσει την παιδεία, τον γραμματισμό των Μέσων και τον διαδικτυακό γραμματισμό
- να μειώσει το όριο αποδοχής της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο
- να χαρτογραφήσει τη ρητορική μίσους στο διαδίκτυο και να αναπτύξει εργαλεία καταπολέμησής της
- να προσφέρει υποστήριξη και αλληλεγγύη σε άτομα και ομάδες που θίγονται από τη ρητορική μίσους στο διαδίκτυο
- να προωθήσει την ανάπτυξη και την επίτευξη συναίνεσης αναφορικά με ευρωπαϊκές πολιτικές και εργαλεία καταπολέμησης της ρητορικής μίσους
- να αναπτύξει τη συμμετοχή και την αίσθηση της ιδιότητας του πολίτη στο διαδίκτυο και να φέρει τους/τις νέους/νέες κοντά στις διαδικασίες διακυβέρνησης του διαδικτύου (Gomes, 2015).

## 5. Προτάσεις επίλυσης

- **1. Εκπαίδευση και παιδεία**

Καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα από την εκπαίδευση από μικρή ηλικία.

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: ενσωμάτωση της ιστορίας, της κουλτούρας και της γλώσσας διαφορετικών ομάδων στα σχολικά προγράμματα.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται την πολυμορφία της τάξης και να ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Προώθηση συνεργατικών δραστηριοτήτων όπου παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται.

- **2. Κοινωνική ευαισθητοποίηση**

Εκστρατείες ενημέρωσης και προβολής θετικών προτύπων, που αναδεικνύουν τη συμβολή της διαφορετικότητας στην κοινωνία.

Καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσω των ΜΜΕ, της τέχνης και του δημόσιου λόγου.

Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσα από πολιτικές που προάγουν την ισότητα ευκαιριών.

- **3. Θεσμικά και πολιτικά μέτρα**

Εφαρμογή και ενίσχυση νομικού πλαισίου κατά των διακρίσεων (π.χ. στον χώρο εργασίας, στην εκπαίδευση, στη δημόσια διοίκηση).

Πολιτικές ένταξης μεταναστών, ατόμων με αναπηρία και άλλων μειονοτικών ομάδων.

Ενίσχυση της εκπροσώπησης αυτών των ομάδων στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

- **4. Οικονομική ενδυνάμωση**

Ίσες ευκαιρίες στην εργασία και στην εκπαίδευση.

Προγράμματα κατάρτισης και υποστήριξης για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

- **5. Ατομικό επίπεδο**

Αυτοκριτική και ενσυναίσθηση: να μάθουμε να ακούμε και να κατανοούμε τον «Άλλον».

Ενεργός συμμετοχή στα κοινά, με στόχο μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Ζαχάκη, 2019, Αλιβιζάτος κ.ά., 2011).

## 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη στενή σχέση μεταξύ ετερότητας και ρητορικής μίσους, δύο εννοιών που βρίσκονται στον πυρήνα των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων. Η ετερότητα, ως αναγνώριση της διαφορετικότητας, αποτελεί θεμέλιο για τη δημοκρατική συνύπαρξη και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όταν, όμως, η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως απειλή, γεννά προκαταλήψεις, διακρίσεις και τελικά εκφάνσεις μίσους.

Η ρητορική μίσους δεν περιορίζεται μόνο σε λεκτικές προσβολές· λειτουργεί ως μηχανισμός απανθρωποποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, επηρεάζοντας τόσο τα άτομα όσο και το σύνολο της κοινωνίας. Ενισχύει τις ανισότητες, καλλιεργεί τον φόβο και μπορεί να οδηγήσει ακόμη

και σε πράξεις βίας. Η παρουσία της στα μέσα ενημέρωσης και ιδιαίτερα στα κοινωνικά δίκτυα έχει διευρύνει την εμβέλειά της, καθιστώντας την ένα από τα πιο κρίσιμα προβλήματα της εποχής.

Τα αποτελέσματα αυτής της ρητορικής είναι πολυδιάστατα: ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες για τα θύματα, παραβίαση θεμελιωδών δικαιωμάτων και αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Η αντιμετώπισή της, επομένως, δεν μπορεί να είναι μεμονωμένη ή αποσπασματική. Απαιτεί συλλογική δράση από το κράτος, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και τους ίδιους τους πολίτες.

Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας πρόληψης και ευαισθητοποίησης. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της πολυπολιτισμικής συνείδησης από νεαρή ηλικία μπορεί να αποτρέψει τη δημιουργία στερεοτύπων και μισαλλόδοξων αντιλήψεων. Τέλος, η ελευθερία της έκφρασης πρέπει να συνυπάρχει με την ευθύνη του λόγου. Ο σεβασμός της ετερότητας δεν αναιρεί τη δημοκρατική έκφραση, αλλά την ενδυναμώνει. Η πρόληψη και η καταπολέμηση της ρητορικής μίσους αποτελούν ουσιαστικό βήμα για τη δημιουργία κοινωνιών δικαιοσύνης, αποδοχής και ειρηνικής συνύπαρξης, όπου κάθε μορφή διαφορετικότητας θα αναγνωρίζεται ως πηγή πλούτου και όχι ως απειλή.

## Βιβλιογραφία


Αβδέλα, Ε. (1995). *«Ετερότητα και ταυτότητα: ιστοριογραφικές προσεγγίσεις»*. Τεύχος 54 της σειράς *Σύγχρονα Θέματα*, σ. 17-20.

Αλιβιζάτος Ν. Κ., Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Δραγώνα Θ., Παπαγεωργίου Κ. (επιμ.) (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : προκλήσεις για την εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΒΕΤ (2023). *Ρητορική μίσους- Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα κατά της ρητορικής μίσους, της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων: Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. ΒΕΤ-Ρητορική Μίσους.pdf (actionaid.gr)

Gomes, R. (2015). *Σύνδεσμοι: Ένα εγχειρίδιο για την καταπολέμηση της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο μέσα από την Εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα,* Αθήνα: Ίδρυμα Μποδοσάκη.

Ιγγλεζάκης, Ι. (2015). Ο μισαλλόδοξος λόγος στο διαδίκτυο και η ποινική αντιμετώπιση του με τον Ν.4285/2014. *Συνήγορος,* τ. 109.

Ρήγου, Μ. (1995). *Η ετερότητα του άλλου*: *ένα έργο που επικεντρώνεται στον «Άλλον» και στη σχέση ταυτότητας / ετερότητας*. Αθήνα: Πλέθρον

Ζαχάκη, Α. (2019). *Ετερότητα και κρίση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στρατηγικές επιβίωσης και πρακτικές ενσωμάτωσης Η περίπτωση των παλιννοστούντων μαθητών της Ορεστιάδας*. ΔΠΘ, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης [μεταπτυχιακή έρευνα]

Cassim, F. (2019). Regulating hate speech and freedom of expression on the Internet: Promoting tolerance and diversity. *South African Journal of Criminal Justice 28*(3).

Cervone, C. Augoustinos, M. & Maass, A. (2021). The Language of Derogation and Hate: Functions, Consequences, and Reappropriation. *Journal of Language and Social Psychology, 40*(1), 80–101

Clare, K. J. (2018). Linguistic disarmament: On how hate speech functions, the way hate words can be reclaimed, and why we must pursue their reclamation. *Linguistic and Philosophical Investigations,* 17, 79-109.

Culpeper, J. (2021). Impoliteness and hate speech: Compare and contrast. *Journal of Pragmatics,* 179, 4–11.

Gorka, M. (2019). Hate Speech and consequences in public space. *Task Quarterly, 23*(2), 233–244.

Hietanen, M. & Eddedo, J. (2023). Towards a Definition of Hate Speech—With a Focus on Online Contexts, *Journal of Communication Inquiry, 47*(4) 440–458.

Fisher, A., Halperin, E., Canetti, D. & Jasini, A. (2018). Why we hate. *Emotion Review, 10*(4): 309-320.

Fredman, S. (2001). *Discrimination and Human Rights-The case of racism*, Oxford University press.

Sponholz, L. (2023). Hate speech. In C. Strippel, S. Paasch-Colberg, M. Emmer, & J. Trebbe (Eds.), *Challenges and perspectives of hate speech research*, pp. 143-163. Berlin https://doi.org/10.48541/dcr.v12.9

Weinstein, J. (2017). Hate speech bans, democracy and political legitimacy. *Constitutional Commentary,* 32, 527–584.

# Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια επιστημολογική προσέγγιση

**Επαμεινώνδας Παναγόπουλος,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, epameinondaspanagopoulos@gmail.com*

## Περίληψη

Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί έναν κλάδο της Κοινωνιολογίας, ο οποίος εστιάζει στις δυναμικές που αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων που επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον και η παρέμβαση αποτελούν τα βασικά θεμέλια του συγκεκριμένου κλάδου, με στόχο τη δημιουργία μιας ουσιωδώς βιώσιμης και συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης συνδυάζει την παραδοσιακή κοινωνιολογική ανάλυση με την εφαρμογή πρακτικών λύσεων, προκειμένου να ενισχύσει την κοινωνική λειτουργικότητα των υποκειμένων και των ομάδων εντός των εκπαιδευτικών δομών. Η ειδοποιός διαφορά της Κλινικής Κοινωνιολογίας από την "παραδοσιακή" κοινωνιολογική προσέγγιση έρευνα είναι ότι εστιάζει στη διάγνωση και ακολούθως στη διαχείριση και αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν στο επίπεδο του κοινωνικού υποκειμένου, της ομάδας ή ακόμα και του θεσμού. Χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα, καθώς προϋπόθεση για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή της είναι και η εμπλοκή άλλων επιστημών και κύριο μέλημα αποτελεί η επίτευξη της κοινωνικής αλληλεγγύης . Μέσω της ενσωμάτωσης κοινωνιολογικών θεωριών και διαγνωστικών μεθόδων, μπορούν να προταθούν παρεμβάσεις που ενδυναμώνουν τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς, προωθώντας μια πιο ισότιμη και λειτουργική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξιοποιώντας δεδομένα από μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα καλών πρακτικών από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία της Κλινικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και για το ελληνικό πλαίσιο.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Κλινική Κοινωνιολογία, Αναστοχασμός, Κοινωνική Παρέμβαση, Κοινωνική Αλλαγή.*

## 1. Εισαγωγή

Η Κλινική Κοινωνιολογία αποτελεί έναν ξεχωριστό κλάδο της Κοινωνιολογικής Επιστήμης και αναπτύχθηκε σταδιακά, έχοντας ως βασικό στόχο τη σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης με την παρέμβαση σε πρακτικό επίπεδο όσον αφορά κοινωνικά ζητήματα (Fritz, 2017). Η δημοκρατία, η ισότητα, η δημιουργία των συνθηκών για κοινωνικές αλλαγές, καθώς και η υποστήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων περικλείονται στον πυρήνα των στοχεύσεων της Κλινικής Κοινωνιολογίας. Επικεντρώνοντας στην Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καταγράφουμε ότι βασικό αντικείμενο μελέτης της είναι οι δυναμικές και οι σχέσεις που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας. Η κατανόηση και η σταδιακή αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος προϋποθέτει τη δράση σε αυτό το micro επίπεδο (Saunders, 1991). Συχνά παρατηρούμε ότι ζητήματα που έχουν αφετηρίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές τείνουν να παρουσιάζονται ως ατομικά (Bourdieu, 1990, Coleman, 1988). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική αποτυχία, αλλά και ο αποκλεισμός από την κοινωνία του εκπαιδευτικού αγαθού.

Κατά συνέπεια, η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν προχωρά μόνο στη σύλληψη και κατανόηση ενός ζητήματος, όμως εστιάζει κατά πολύ στην παρέμβαση, ενδυναμώνοντας τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία μίας σχολικής πραγματικότητας λειτουργικής για τους περισσότερους αποτελεί βασική της στόχευση. Εστιάζοντας στο ελληνικό πλαίσιο, η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η εφαρμογή της φαίνεται να είναι επίκαιρη, εάν λάβουμε υπόψιν τις χρόνιες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι σχολικές μονάδες ειδικά τα τελευταία χρόνια, περικλείοντας τις σχολικές ανισότητες, τη σχολική διαρροή και τον εκφοβισμό (Eurochild, 2023, Gouga et al., 2023). Μέσω της παρούσας μελέτης λοιπόν επιχειρείται η σκιαγράφηση των επιστημολογικών αφετηριών του κλάδου, καθώς και η διατύπωση προτάσεων για αξιοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## 2. Ιστορική εξέλιξη της Κλινικής Κοινωνιολογίας: Οι επιστημολογικές αφετηρίες και οι διεθνείς εμπειρίες εφαρμογής

Από τη δεκαετία του 1930 επισημαίνεται ότι ο όρος "κλινική" δε νοείται ως κάτι ξένο ή ανοίκειο για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Ορίζει μία κατεύθυνση βάσει της οποίας ο κοινωνιολόγος βρίσκεται εγγύτερα σε διεργασίες που περικλείουν τη διάγνωση και τη δράση, προσπαθώντας να βελτιώσει κατ' αυτόν τον τρόπο κοινωνικά ζητήματα. Η αλληλόδραση με τα κοινωνικά υποκείμενα και με τους θεσμούς, ακολουθούμενη από την ανάλυση των παραγόμενων αυτής της σχέσης, αποτελεί την αρχή για τη θεμελίωση της Κλινικής Κοινωνιολογίας. Ο συγκεκριμένος τομέας φαίνεται να λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην ανάλυση σε θεωρητικό επίπεδο και τη διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων σε πρακτικό επίπεδο (Wirth, 1931).

Θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούμε στην Κλινική Κοινωνιολογία, όπως αυτή αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στη Γαλλία. Τότε αναδείχθηκε η σχέση με τη Ψυχοκοινωνιολογία και διαμορφώθηκαν διάφορες επιμέρους προσεγγίσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονταν η εμπλοκή και η αποστασιοποίηση, η υποκειμενοποίηση και τα τραύματα ή οι αντιφάσεις στις οποίες μπορεί να ενέπιπτε το κοινωνικό υποκείμενο. Κυρίαρχη θέση στη διατύπωση των προσεγγίσεων σχετικά με τον τομέα έφερε και ο αναστοχασμός του ερευνητή (de Gaulejac, 2008).

Τη δεκαετία του 1990 εντοπίζεται η δημιουργία της "Research Committee 46" (Clinical Sociology) από την International Sociological Association. Αποσαφηνίζεται τότε ακόμα περισσότερο η ταυτότητα του πεδίου και συγχρόνως προωθείται η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και έρευνας σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη δημιουργία έρχεται να αναδείξει όσα προαναφέρθηκαν από πρότερους

ερευνητές, δηλαδή τους δύο βασικούς πυλώνες της Κλινικής Κοινωνιολογίας, την ανάλυση και την παρέμβαση, καθώς και τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα που τον διακρίνει ως τομέα (ISA, 2025).

Πλησιάζοντας στο σήμερα, παρατηρούμε την καταγραφή με συστηματικό τρόπο των δύο καθοριστικών βημάτων, της κλινικής ανάλυσης και της κλινικής παρέμβασης. Στο πρώτο βήμα περικλείεται η ανάλυση πεποιθήσεων, πολιτικών που εφαρμόζονται και πρακτικών και στο δεύτερο η δράση που έχει σχεδιαστεί με σκοπό είτε την πρόληψη, είτε την επίλυση κοινωνικών ζητημάτων. Η Κοινωνιολογία αυτή έχει ως στόχευση το πεδίο και τον μετασχηματισμό. Παράλληλα, ένα από τα ζητούμενα είναι η βελτίωση της καθημερινότητας των κοινωνικών υποκειμένων, στηριζόμενη στη διεπιστημονικότητα (Rebach & Bruhn, 1991, Fritz, 2017).

Εν συνόψει, τρεις είναι οι αφετηρίες που πλέον είναι αποκρυσταλλωμένες, ξεκινώντας με την αναφορά στην ενότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η κοινωνιολογική θεωρητική σκευή νοείται ως το εργαλείο που επιτρέπει στον κοινωνιολόγο τη διάγνωση και μετέπειτα την παρέμβαση. Στη συνέχεια, ο διεπιστημονικός χαρακτήρας, καθώς η Κλινική Κοινωνιολογία βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη Ψυχολογία και την Κοινωνική Εργασία, στοχεύοντας στη συνολική βελτίωση της ζωής των κοινωνικών υποκειμένων. Και η τελευταία αφετηρία αναφέρεται στη μεθοδολογία του αναστοχασμού που αφορά τον ερευνητή σε σχέση με το πεδίο, τη διαχείριση της εμπλοκής του ίδιου, καθώς και ζητήματα ηθικά στο πλαίσιο της παρέμβασης.

**3. Επιστημολογικές βάσεις και διακρίσεις: Θεωρητική θεμελίωση** Η Κλινική Κοινωνιολογία στηρίζεται ουσιαστικά σε μια κριτική επιστημολογία, αντιμετωπίζοντας τη γνώση ως μία δυναμική διαδικασία κατανόησης και δράσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το γνωσιολογικό της υπόβαθρο διαμορφώνεται στη διασταύρωση τριών "παραδόσεων". Κατά πρώτον, της κριτικής θεωρίας του Habermas, της θεωρίας του habitus (Bourdieu) και των πρακτικών – εφαρμοσμένων προσεγγίσεων των Fritz και de Gaulejac στη σύγχρονη Κλινική Κοινωνιολογία. Ο Habermas (1984, 1987) αναφέρει ότι η γνώση δεν είναι μόνο εργαλειακό μέσο για να ελεγχθεί η πραγματικότητα, αλλά και μία μορφή διαλογικής κατανόησης μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις. Βάσει αυτής της θέσης, η Κλινική Κοινωνιολογία αντιλαμβάνεται την κοινωνιολογική πράξη ως επικοινωνιακή διαδικασία μάθησης και χειραφέτησης. Ο κοινωνιολόγος είναι συμμετέχων σε ένα πεδίο διαλόγου με τα υποκείμενα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Η κατανόηση, η ερμηνεία και η παρέμβαση συνδέονται. Η κλινική προσέγγιση, με άλλα λόγια, υιοθετεί την έννοια του ενδιαφέροντος για γνώση που οδηγεί σε κοινωνική αλλαγή.

Ο Bourdieu (1990, 2000) συνέβαλε κατά πολύ στη μετατόπιση από την ουδέτερη παρατήρηση στην αναστοχαστική κατανόηση του πράττοντος κοινωνικού υποκειμένου. Το habitus εξηγεί τον τρόπο που οι κοινωνικές δομές εσωτερικεύονται ως πρακτικές και τρόποι δράσης. Το πεδίο λειτουργεί ως δίκτυο δυνάμεων εντός του οποίου τα κοινωνικά υποκείμενα αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Για την Κλινική Κοινωνιολογία, αυτή η οπτική είναι θεμελιώδης, καθώς επιτρέπει την εστίαση στις micro κοινωνικές πρακτικές μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο κοινωνιολόγος, γνωρίζοντας ότι οι δομές ενσωματώνονται στις καθημερινές συμπεριφορές, μπορεί να σχεδιάσει παρεμβάσεις που ανατρέπουν τις σχέσεις εξουσίας και επιτρέπουν τον αναστοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρητική συμβολή του Bourdieu λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη διάγνωση και στη δράση, ανοίγοντας τον δρόμο για τις εφαρμοσμένες, συμμετοχικές και μετασχηματιστικές προσεγγίσεις των Fritz και de Gaulejac στη σύγχρονη Κλινική Κοινωνιολογία.

Μέσω αυτής της θεώρησης λοιπόν προσφέρεται στην Κλινική Κοινωνιολογία το μεθοδολογικό θεμέλιο της κατανόησης των κοινωνικών μηχανισμών, οι οποίοι με τη σειρά τους καθορίζουν τα βιώματα των κοινωνικών υποκειμένων και των ομάδων. Ο αναστοχασμός οφείλει να είναι

βασικό χαρακτηριστικό του κοινωνιολόγου για τον Bourdieu, μια οπτική που έρχεται σε συμφωνία με την αρχή της Κλινικής Κοινωνιολογίας ότι η παρέμβαση είναι τόσο κοινωνική, όσο και αυτοδιαγνωστική διαδικασία.

Για τον Fritz (2017), ο κοινωνιολόγος είναι απαραίτητο να βρίσκεται εντός του πεδίου και να αναλαμβάνει κοινωνική δράση, μη στεκόμενος μόνο στη θεωρία. Η Κλινική Κοινωνιολογία φαίνεται να προσεγγίζεται από τον ίδιο ως μία κατανόηση που προκύπτει αφότου ο κοινωνιολόγος έχει εμπλακεί ενεργά στην παραγωγή της γνώσης από κοινού με τα κοινωνικά υποκείμενα (Fritz, 2021). Κατά συνέπεια, η γνώση είναι μετασχηματιστική. Αναφορικά με τη θεώρηση του de Gaulejac και των συνεργατών (2012) η κοινωνική δράση συνδέεται με τις υποκειμενικές αφηγήσεις, τα τραυματικά βιώματα, καθώς και με τις κοινωνικές αντιφάσεις. Μέσω της σύλληψης του ίδιου επισημαίνεται ότι ο κοινωνιολόγος δύναται να προσφέρει την κατανόηση των κοινωνικών μηχανισμών που καθορίζουν κατά πολύ τις πράξεις του κοινωνικού υποκειμένου. Στη θεωρητική σκευή του de Gaulejac εντοπίζουμε ότι η γνώση και η εμπειρία συναντώνται και από αυτή τη συνάντηση απορρέει η κοινωνική αλλαγή.

Θεωρήσαμε σημαντικό προτού παρατεθεί η εφαρμογή της Κλινικής Κοινωνιολογίας στον τομέα της Εκπαίδευσης να προχωρήσουμε σε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με την επιστημονική συγγένεια της Κλινικής Κοινωνιολογίας με άλλες επιστήμες. Εντός του ίδιου του πεδίου της Κοινωνιολογίας, η Κλινική Κοινωνιολογία επισημαίνουμε ότι διαφοροποιείται από την Εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία λόγω του αναστοχασμού και της παρέμβασης που την χαρακτηρίζουν ως βασικά θεμέλια. Ο κλινικός κοινωνιολόγος επεμβαίνει προκειμένου να επιφέρει την αλλαγή των κοινωνικών καταστάσεων. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ή η Κοινωνιολογία της Οικογένειας συνήθως αναλύουν τα κοινωνικά φαινόμενα σε macro επίπεδο (Fritz, 2017). Ενώ η Κλινική Κοινωνιολογία εστιάζει στα βιώματα και τις σχέσεις του κοινωνικού υποκειμένου εντός των κοινωνικών συστημάτων. Η βασική ειδοποιός διαφορά της Κλινικής Κοινωνιολογίας έγκειται στο ότι περικλείει την πράξη και δεν παραμένει μόνο στην ερμηνεία και την περιγραφή (de Gaulejac, 2012).

Παρότι η ανάλυση του de Gaulejac για τις υποκειμενικές αφηγήσεις και τα βιώματα παρουσιάζει εννοιολογική εγγύτητα με την κοινωνιολογία της σχολικής τάξης, όπως τη διατύπωσε ο Queiroz (2000), η κλινική προσέγγιση διαφοροποιείται ουσιωδώς. Ενώ ο Queiroz εστιάζει στην κατανόηση των micro κοινωνικών δυναμικών εντός της τάξης, ο de Gaulejac μεταφέρει αυτή τη γνώση στο επίπεδο της παρέμβασης, επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό του κοινωνικού πεδίου μέσα από την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή και των υποκειμένων. Η γνώση, επομένως, δεν είναι απλώς περιγραφική αλλά χειραφετητική και θεραπευτική.

Καθώς αναγνώστες και ερευνητές μπορεί να θεωρήσουν ότι η Κλινική Κοινωνιολογία ταυτίζεται με άλλους κλάδους, πρόκειται να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες διακρίσεις. Καταρχάς η Συμβουλευτική και η Κοινωνική Εργασία εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο κοινωνικό υποκείμενο ή την ομάδα και γίνεται προσπάθεια να υποστηριχθούν ψυχοκοινωνικά και να επιλυθούν τυχόν προβλήματα προσαρμογής. Η Κλινική Κοινωνιολογία εν αντιθέσει προσφέρει ερμηνεία των ζητημάτων, προσλαμβάνοντας αυτά ως απότοκο κοινωνικών σχέσεων και δομικών συνθηκών. Ενσκήπτει στον μετασχηματισμό του πλαισίου εντός του οποίου αναφύεται το ζήτημα (de Gaulejac, 2021). Εάν συγκρίνουμε την Κλινική Κοινωνιολογία με την Κοινωνική Ψυχολογία και την Παιδαγωγική, θα διαπιστώσουμε ότι η πρώτη προσεγγίζει τη μάθηση και τη συμπεριφορά ως κοινωνικά ενσώματες πρακτικές και όχι ως ατομικές διεργασίες. Η Κλινική Κοινωνιολογία δίνει έμφαση στην κοινωνική χειραφέτηση, αφού έχει κατακτηθεί η επίγνωση των κοινωνικών μηχανισμών που επιδρούν στην Εκπαίδευση. Η Παιδαγωγική από την άλλη έχει ως σκοπό τη διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, λειτουργεί η Κλινική Κοινωνιολογία συμπληρωματικά ως προς αυτούς τους κλάδους (Biesta, 2015, Fritz, 2021, Payne, 2014, Vygotsky, 1978).

## 4. Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η σημασία για την Ελλάδα και οι πιθανές προοπτικές

Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτελεί έναν κλάδο της Κλινικής Κοινωνιολογίας, ο οποίος εστιάζει σε κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας και εντοπίζονται αποκλειστικά στο micro επίπεδο. Μέσω της Κλινικής Κοινωνιολογίας αξιοποιείται η κοινωνιολογική θεωρία και η μεθοδολογία, με απώτερο σκοπό τη διάγνωση, την ερμηνεία και τελικά την παρέμβαση σε ζητήματα που επιδρούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις σχέσεις και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό (Fritz, 2017, Saunders, 1991). Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται μία υπέρβαση της ερμηνευτικής διάστασης και η πεμπτουσία εντοπίζεται στην παρέμβαση μέσω του σχεδιασμού δράσεων, της ενδυνάμωσης μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως και στη μετασχηματιστική βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (de Gaulejac, 2021). Έχοντας ως βάση το παραπάνω πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διαφοροποιείται από την παραδοσιακή Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς η δεύτερη κατά κύριο λόγο εστιάζει στην ανάλυση των κοινωνικών δομών και της αναπαραγωγής των ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 1977, Θάνος κ.ά., 2017).

Ο κλινικός κοινωνιολόγος λοιπόν λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ή σύμβουλος ή συντονιστής για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Λαμβάνει ενεργό ρόλο στην αναγνώριση, διαχείριση και αντιμετώπιση ζητημάτων. Τέτοια ζητήματα, όπως έχουμε αναφέρει και πρότερα, είναι η σχολική αποτυχία, ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο εκφοβισμός. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν συνήθως συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι τα εξής: α. αναγνώριση και νοηματοδότηση του προβλήματος, β. αξιολόγηση της κατάστασης, γ. συμβουλευτική και υποστήριξη των εμπλεκόμενων μερών και δ. μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας (Rebach & Bruhn, 2001).

Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει ήδη αναπτυχθεί σημαντικά σε χώρες όπως η Γαλλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στις οποίες αναδείχθηκε έντονα η ανάγκη για εμπλοκή του κοινωνιολόγου στη σχολική ζωή, ως κομμάτι της συλλογικής διαδικασίας και ως μοχλός αλλαγής και αναστοχασμού. Ο κλινικός κοινωνιολόγος δρα ως ενδιάμεσος, ως γέφυρα, ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα. Η ενσωμάτωση των αρχών της Κλινικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο σχολείο είναι εφικτό να συμβάλει στη σμίλευση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που θα αντανακλά τον αναστοχασμό, τη δημοκρατική πολιτειότητα και τη συμπερίληψη.

Η εφαρμογή μια κλινικής κοινωνιολογικής προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορούσε να καταστήσει εφικτή την ανίχνευση των κοινωνικών αιτίων που δημιουργούν τα ζητήματα που εντοπίζονται στον χώρο της Εκπαίδευσης. Το επόμενο βήμα θα ήταν η ανάπτυξη πολυεπίπεδων παρεμβάσεων, οι οποίες επικεντρώνουν στις σχέσεις, τις καθημερινές πρακτικές και την κουλτούρα που διαχέεται εντός του ίδιου του θεσμού της Εκπαίδευσης, σε macro επίπεδο και στη σχολική μονάδα, σε micro επίπεδο. Σε πρόσφατες μελέτες αναδεικνύεται ότι οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές όταν υλοποιούνται συνεργατικά, συνδυάζοντας επιστήμονες από διαφορετικά πεδία, όπως κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι προαναφερόμενοι λειτουργούν ως συμμέτοχοι και διαμορφωτές πολιτικών, συμμετέχοντας ενεργά σε διεργασίες για ουσιαστική αλλαγή (Cumming et al., 2024, Rocha, 2022). Αυτό είναι ένα μοντέλο που έρχεται σε αντίθεση με το τωρινό ή προηγούμενων ετών, όπου επιστήμονες που καλούνται να προσφέρουν στη σχολική μονάδα μετατρέπονται σε παθητικοί αποδέκτες πολιτικών που μεταβιβάζονται από πάνω προς τα κάτω (top-down).

## 5. Αντί συμπεράσματος

Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια πρόκληση για ουσιαστική αλλαγή οπτικής. Η ανάλυση και η δράση στο πεδίο αποτελούν βασικά θεμέλια της Κλινικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ζητήματα δεν προσεγγίζονται αποκλειστικά ως παιδαγωγικά ή ψυχολογικά, αλλά κοινωνικά και σε πολλές περιπτώσεις δομικά, καθώς συνδέονται με τις κοινωνικές σχέσεις και τις θεσμικές συνθήκες που τα παράγουν. Κατά συνέπεια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διεπιστημονικότητα και η παρέμβαση. Στο ελληνικό πλαίσιο, η κλινική κοινωνιολογική ματιά δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά για την αναζωογόνηση της σχολικής καθημερινότητας.

Η παρούσα σύλληψη υπό το πρίσμα της Κλινικής Κοινωνιολογίας προτείνει μια κριτική σύλληψη του σχολείου ως συμμετοχικό και όχι ως σχολείου συμμόρφωσης. Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές και κοινότητες επιστημόνων συνδιαμορφώνουν λύσεις και ερμηνεύουν από κοινού ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, πυρήνας της Κλινικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αποτελεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης, επιδιώκοντας τη θεραπεία σε επίπεδο κοινωνικής σχέσης. Η κατανόηση γίνεται πράξη και η πράξη παράγει νέα γνώση. Υιοθετώντας αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση δύναται να μετατραπεί σε πεδίο κοινωνικής αναστοχαστικότητας και σε ένα εργαστήριο δημοκρατίας, αφού η ισότητα και η συνεργασία συναντώνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Οι προοπτικές ανάπτυξης της Κλινικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν περιορίζονται σε θεσμικές μεταρρυθμίσεις, αλλά απαιτείται αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Αυτή η μετάβαση μπορεί να υλοποιηθεί και μέσω της αλλαγής της top-down διάχυσης σχολικής κουλτούρας σε bottom-up διάχυση. Η Κλινική Κοινωνιολογία δεν μπορεί να εγγυηθεί άμεσες λύσεις, όμως προσφέρει ένα νέο πρίσμα κατανόησης, σύλληψης και δράσης εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ουσιαστικά μπορούμε να κάνουμε λόγο για έναν διαφορετικό τρόπο σχετικά με το πως αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία.

## Βιβλιογραφία

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Gutenberg.

Χτούρης, Σ., & Ζήση, Α. (2022). *Κλινική Κοινωνιολογία: Θέματα και πεδία εφαρμογής*. Κάλλιπος.

Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Routledge.

Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations.* Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice.* Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* Sage.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(1), pp. S95–S120.

Cumming, S., DiSanto, J., Burton-Saliba, L., Shackelton, C., & McLeod, J. (2024). Clinical Sociology and Community Interventions: The Community-Ideas Factory Life Skills Project. *Clinical Sociology Review, 19*(1), pp. 18-50. https://journals.uj.ac.za/index.php/csr/article/view/2995

de Gaulejac, V. (2021). On the Origins of Clinical Sociology in France: Some Milestones. In J. M. Fritz (Ed.), *International Clinical Sociology* (pp. 77–94). Springer.

de Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2012). *La sociologie clinique: Enjeux théoriques et*

*méthodologiques.* Érès.

de Gaulejac, V. (2008). On the Origins of Clinical Sociology in France: Some Milestones. In J. M. Fritz (Ed.), *International Clinical Sociology* (pp. 77-94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54584-0_5

Eurochild. (2023). *School violence and bullying on the rise in Greece.* Retrieved from: https://eurochild.org/news/school-violence-and-bullying-on-the-rise-in-greece/

Fritz, J. M. (2021). *International Clinical Sociology.* Springer.

Fritz, J. M. (2017). Clinical sociology. In *Specialty and Interdisciplinary Studies* (Vol. 2, pp. 339-347). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316418369.036

Gouga, G., Panagopoulos, E., & Kamarianos, I. (2023). Understanding Knife Crime in Greece: The Narratives of University Students. In García-Vélez, T., Jacott, L., and Katsillis, M. J. (Eds.), *Strengthening Citizenship Education in Times of Conflict - Proceedings of the 24th Annual CiCea International Conference 2023 and 2nd Joint Conference with CitEdEV,* (pp. 183-190).

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society.* Beacon Press.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System.* Beacon Press.

ISA (2025). *RC46 Clinical Sociology.* Retrieved from: https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc46-clinical-sociology/

Payne, M. (2014). *Modern social work theory.* Oxford University Press.

Queiroz, J.-M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του.* Gutenberg.

Rebach, H., & Bruhn, J. (2001). *Handbook of Clinical Sociology.* Springer.

Rocha, Z. L. (2022). Clinical Sociology and Mixedness: Towards Applying Clinical Sociology in Everyday Life. *Clinical Sociology Review, 6*(2). https://doi.org/10.3390/2313-5778/6/2/32

Saunders, B. (1991). Clinical Educational Sociology: Interventions for School Staff. In H. M. Rebach (Ed.), *Handbook of Clinical Sociology.* Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Wirth, L. (1931). Clinical sociology. *American Journal of Sociology, 37,* pp. 49-66.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 14

## Κοινωνιολογία της γνώσης και κοινωνικές κατασκευές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

# Οι φαντασιακές διαστάσεις της σχολικής αξιολόγησης μέσα από τις αφηγήσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού Σχολείου

**Αικατερίνη Αναργύρου,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, katerina.anargyrou@gmail.com*
**Δέσποινα Τσακίρη,**
*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, dtsakiri@uop.gr*

## Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει τις φαντασιακές διαστάσεις της σχολικής αξιολόγησης, όπως αναδεικνύονται μέσα από τις αφηγήσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού Σχολείου. Στόχος της έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες βιώνουν και νοηματοδοτούν την εμπειρία της αξιολόγησης, εστιάζοντας στις ατομικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα συναισθήματα και τις συλλογικές σημασίες που τη συνοδεύουν. Η μελέτη υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας την αφηγηματική ανάλυση. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από 135 γραπτά τεκμήρια μαθητών και μαθητριών Β' έως Στ' Δημοτικού, τα οποία συλλέχθηκαν με τη διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας. Μέσω της ανάλυσης επιχειρείται η ανάδειξη των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων και η ερμηνεία των φαντασιακών σημασιών, τις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες αποδίδουν στη σχολική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία συναισθηματικά φορτισμένη εμπειρία, η οποία συνδέεται με την κοινωνική αναγνώριση και την αποδοχή από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, η σχολική αξιολόγηση συνιστά έναν θεσμό με ισχυρές φαντασιακές και κοινωνικές διαστάσεις, που επηρεάζουν τη συγκρότηση της ταυτότητας του μαθητή ως υποκείμενο και υπερβαίνουν τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό της ρόλο.

**Λέξεις-κλειδιά:** *φαντασιακές σημασίες, σχολική αξιολόγηση, αφηγήσεις μαθητών.*

## 1. Εισαγωγή

Πολύ συχνά η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία προσεγγίζει την αξιολόγηση των μαθητών ως έναν σημαντικό θεσμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος συνδέεται με την οργάνωση της διδασκαλίας και τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών (Levy-Feldman, 2025). Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση αναγνωρίζεται ως μία διαδικασία μέτρησης της επίδοσης των μαθητών, η οποία λειτουργεί ως μέσο αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οδηγώντας στην ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθητών. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ανέδειξε ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μία κοινωνικά ουδέτερη διαδικασία, βασιζόμενη σε εργαλεία και τεχνικές, αλλά ένα πεδίο έντονης κοινωνικής αντιπαλότητας, που επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική πορεία και εμπειρία των μαθητών και μαθητριών, την αυτοαντίληψή τους ως κοινωνικά υποκείμενα και τη σχέση τους με το σχολείο και τη γνώση γενικότερα (Charlot, 1999, Bourdieu-Passeron, 2014, Hopwood et al., 2024).

Η σχολική αξιολόγηση ως επί το πλείστον προσεγγίζεται εργαλειακά, ως ένα τεχνοκρατικής φύσεως μέσο ελέγχου της επίδοσης, δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι υποκειμενικές και κοινωνικές διαστάσεις, και κατ' επέκταση οι επιπτώσεις που τη συνοδεύουν (Mehta, 2013, Morales-Perlaza & Morrissette, 2020). Στην πραγματικότητα οι μαθητές και μαθήτριες βιώνουν την αξιολογική διαδικασία ως ένα συμβολικό γεγονός που επηρεάζει τη θέση τους στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση αποκτά πολλαπλές νοηματοδοτήσεις και συνδέεται με αισθήματα άγχους, φόβου, προσδοκίας, αναγνώρισης και κοινωνικής αποδοχής και καταξίωσης (Tsakiris, 1994, Τσακίρη, 2007).

Με βάση τα παραπάνω η μελέτη της σχολικής αξιολόγησης μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις των μαθητών και μαθητριών, μπορεί να αποκαλύψει κρίσιμες πτυχές που συνήθως δεν καθίστανται αντιληπτές από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική ή και τις ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις της. Οι αφηγήσεις λειτουργούν ως καθρέφτης της μαθητικής εμπειρίας, αποκαλύπτοντας όχι μόνο γεγονότα, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές νοηματοδοτούν τον κόσμο τους, εσωτερικεύουν προσδοκίες και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Rosenthal, 2004).

Η θεωρητική αφετηρία της εργασίας εμπνέεται από τη θεωρία του κοινωνικού φαντασιακού, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Καστοριάδη (2010). Το φαντασιακό δε νοείται ως απλή φαντασίωση ή ψευδαίσθηση, αλλά ως το πεδίο εντός του οποίου οι κοινωνικοί δρώντες παράγουν και αναπαράγουν νοήματα που οργανώνουν την εμπειρία τους. Η κοινωνική πραγματικότητα συγκροτείται από φαντασιακές σημασίες, οι οποίες δεν περιορίζονται στο ατομικό επίπεδο, αλλά εμπεριέχουν συλλογικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν θεσμούς, πρακτικές και σχέσεις. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οι φαντασιακές σημασίες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθότι καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται την αξία της μάθησης, την προσωπική τους αξία και τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι οι μαθητές και μαθήτριες βιώνουν την αξιολόγηση όχι απλώς ως γνωστική διαδικασία, αλλά και ως πεδίο συγκρότησης ταυτότητας (Nieminen, 2024). Ο φόβος για την αποτυχία, το άγχος των εξετάσεων και η επιθυμία για αναγνώριση από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνουν έντονα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες προσεγγίζουν τη μάθηση. Οι καλές επιδόσεις συχνά εκλαμβάνονται ως δείκτες προσωπικής αξίας, ενώ οι χαμηλές επιδόσεις ως απειλή για τη σχέση τους με τους γονείς και την αυτοεικόνα τους (Tsakiris, 1994, Journault et al., 2025). Η αξιολόγηση, επομένως, υπερβαίνει τον παιδαγωγικό της ρόλο και μετατρέπεται σε συμβολικό μηχανισμό κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί πεδίο έντονου προβληματισμού. Οι φαντασιακές διαστάσεις αυτής της εμπειρίας, οι προσδοκίες, οι φόβοι και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συνδέονται με την αξιολόγηση εξακολουθούν να παραμένουν ελάχιστα διερευνημένες. Η συγκεκριμένη εργασία επιδιώκει να συμβάλλει σε αυτό το κενό, μέσα από την ανάλυση γραπτών αφηγήσεων. Με βάση τη μελέτη 135 γραπτών τεκμηρίων μαθητών και μαθητριών Β' έως Στ' Δημοτικού επιχειρείται η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές και μαθήτριες βιώνουν την αξιολόγηση και αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους. Η έρευνα δεν αποσκοπεί στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των αξιολογικών πρακτικών, αλλά στη διερεύνηση των φαντασιακών σημασιών που συνοδεύουν την αξιολόγηση, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του θεσμού και τον ρόλο του στη συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας.

## 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική αξιολόγηση συνιστά έναν πολυδιάστατο θεσμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ παραδοσιακά συνδέεται με τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην πραγματικότητα φέρει ένα πλήθος κοινωνικών, ψυχολογικών και πολιτισμικών νοηματοδοτήσεων (Bennett, 2023). Η διερεύνηση αυτών των διαστάσεων είναι αναγκαία, προκειμένου να κατανοηθεί πώς η αξιολόγηση διαμορφώνει τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών για τον εαυτό τους, τη μάθηση και τον τρόπο που σημασιοδοτούν τη σχολική και κοινωνική τους θέση. Η εν λόγω μελέτη δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια εργαλειακή αντίληψη του θεσμού, αλλά απαιτεί την εμβάθυνση στο επίπεδο του φαντασιακού, δηλαδή σε εκείνες τις συλλογικές αναπαραστάσεις και σημασίες που υπερβαίνουν την ατομική εμπειρία και εκφράζουν το κοινωνικό φαντασιακό μιας δεδομένης κοινωνίας.

Η θεωρία του φαντασιακού, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2010), δεν ταυτίζεται με την ελεύθερη, αυθαίρετη φαντασία ή την ψευδαίσθηση, αλλά συνδέεται με τις κοινωνικοϊστορικές σημασίες που θεμελιώνουν την πραγματικότητα. Οι φαντασιακές σημασίες συνιστούν συλλογικές αναπαραστάσεις, οι οποίες οργανώνουν τις εμπειρίες και τις πρακτικές των υποκειμένων. Οι σημασίες αυτές λειτουργούν κανονιστικά, καθορίζοντας πώς τα άτομα κατανοούν τον εαυτό τους και πώς η κοινωνία συγκροτεί τους θεσμούς. Η σχολική αξιολόγηση, επομένως, δεν μπορεί να εκληφθεί μονάχα ως μία τεχνική, εργαλειακή διαδικασία. Αντίθετα, αποτελεί το πεδίο εντός του οποίου οι μαθητές και μαθήτριες νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, τις εσωτερικεύουν και τις μεταβολίζουν σε στοιχεία της ταυτότητάς τους (Τσακίρη, 2018).

Το κοινωνικό φαντασιακό αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου τα άτομα νοηματοδοτούν τις κοινωνικές σχέσεις και τη θέση τους μέσα σε αυτές. Πρόκειται για το πεδίο εντός του οποίου τα άτομα συνδιαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις, αξίες και πρακτικές, οι οποίες στη συνέχεια επενδύονται θεσμικά. Στην περίπτωση της σχολικής αξιολόγησης το φαντασιακό περιλαμβάνει τις συλλογικές προσδοκίες για τον καλό μαθητή, τις αξίες της προσπάθειας και της αριστείας, αλλά και τις συνέπειες της αποτυχίας. Η αξιολόγηση δεν είναι μία ουδέτερη διαδικασία, αλλά εγγράφεται σε ένα δίκτυο κοινωνικών σημασιών που συνδέουν τη σχολική επίδοση με την κοινωνική αναγνώριση, την ηθική αξία και την ταυτότητα (Konstantinou, C. I., & Konstantinou, I. Ch., 2021, Nieminen, 2024). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και μαθήτριες δε βιώνουν την αξιολόγηση και το αποτέλεσμα αυτής ως μέσο και δείκτη γνώσης, αλλά ως κοινωνικό γεγονός που επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση αναδεικνύει τη διάσταση της υποκειμενικής εμπειρίας. Οι αναπαραστάσεις που αφορούν την αξιολόγηση δεν παράγονται μόνο από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά είναι έντονα συνδεδεμένες με τις κοινωνικές προσδοκίες και τις αξίες της κοινωνίας. Ο βαθμός,

λόγου χάρη, δεν αποτελεί απλώς το αποτέλεσμα της προσπάθειας, αλλά μετατρέπεται σε δείκτη κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης, αναγνώρισης ή υποτίμησης, κύρους ή περιθωριοποίησης. Η ανησυχία για την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα, η ανάγκη για επιβράβευση και η αποφυγή της αποδοκιμασίας εντάσσονται σε ένα πλέγμα κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, που προσδίδουν στην αξιολόγηση έναν χαρακτήρα συμβολικό και όχι μόνο παιδαγωγικό. Ο Καστοριάδης (2010) επισημαίνει ότι οι φαντασιακές σημασίες επενδύουν συναισθηματικά τις εμπειρίες των υποκειμένων, οργανώνοντας το πώς αυτές βιώνονται και ερμηνεύονται.

Με βάση τις θεωρητικές αυτές αφετηρίες, η εργασία επιχειρεί να ερμηνεύσει τις μαθητικές αφηγήσεις, όχι μόνο ως καταγραφές εμπειριών, αλλά ως νοηματικές κατασκευές, μέσα από τις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες συγκροτούν την ταυτότητά τους και τη θέση τους στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, η ανάλυση των φαντασιακών σημασιών της αξιολόγησης συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του θεσμού και του ρόλου του στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή.

## 2. Μεθοδολογία

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης συνδέεται με τον στόχο της συγκεκριμένης έρευνας, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση των φαντασιακών διαστάσεων της αξιολόγησης μέσα από τις αφηγήσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού Σχολείου. Δεδομένου ότι ζητούμενο είναι η κατανόηση των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν οι μαθητές στην σχολική αξιολόγηση, υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, προκειμένου να αναδείξει τη μοναδικότητα και πολυπλοκότητα των υποκειμενικών εμπειριών. Ωστόσο, στο πλαίσιο της κατανόησης ερμηνεύτηκε μια ποσοτική αναγωγή των λόγων των μαθητών, προκειμένου να συμβάλλει στη νοηματοδότηση της κατάστασης που μελετούμε.

### 2.1 Ερευνητική προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, ως κύρια ερευνητική προσέγγιση υιοθετήθηκε η αφηγηματική μέθοδος, καθώς επιτρέπει την εις βάθος προσέγγιση και ανάλυση των προσωπικών αντιλήψεων, συναισθημάτων και εμπειριών των μαθητών και μαθητριών. Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2014), οι ποιοτικές μέθοδοι δίδουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει τα φαινόμενα μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων και, επιπλέον, να κατανοήσει τις εμπειρίες τους και να αναδείξει το πλαίσιο εντός του οποίου νοηματοδοτούνται.

Η αφηγηματική ανάλυση αποτέλεσε το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο, καθώς οι αφηγήσεις των μαθητών και μαθητριών θεωρούνται προνομιακό πεδίο διερεύνησης των φαντασιακών τους σημασιών. Η αφήγηση δεν αποτελεί απλώς καταγραφή γεγονότων, αλλά έναν τρόπο με τον οποίο τα άτομα οργανώνουν την εμπειρία τους, αποδίδουν νόημα στον κόσμο και συγκροτούν την ταυτότητά τους (Τσιώλης, 2006, 2014, Robinson, 2014). Η Rosenthal (2004) επισημαίνει ότι οι αφηγήσεις προσφέρουν την πρόσβαση στην υποκειμενική σημασιοδότηση των γεγονότων, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους.

### 2.2 Δείγμα και δειγματοληψία

Το ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν 135 γραπτά μαθητών και μαθητριών Β’ έως Στ’ τάξης Δημοτικού. Τα κείμενα γράφτηκαν στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου, κατά την οποία οι μαθητές και μαθήτριες κλήθηκαν να αφηγηθούν προσωπικές τους εμπειρίες σχετικές με την αξιολόγηση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τις

σχολικές μονάδες, με την έγκριση των εκπαιδευτικών και τη συγκατάθεση των γονέων. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης δίχως την παρέμβαση της ερευνήτριας, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την αυθεντικότητα των κειμένων.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, η οποία επιτρέπει την επιλογή ατόμων που δύνανται να προσφέρουν πλούσιες πληροφορίες για το υπό μελέτη φαινόμενο. Στόχος δεν ήταν η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος κατανόηση διαφορετικών εμπειριών και νοηματοδοτήσεων.

### 2.3 Μέθοδος ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασίστηκε στην αφηγηματική ανάλυση περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή εστιάζει όχι μόνο στο περιεχόμενο των αφηγήσεων, αλλά και στη δομή, στη γλωσσική μορφή και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται αξιολογικές κρίσεις και συναισθήματα (Τσιώλης, 2006, 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα γραπτά τεκμήρια αναλύθηκαν με στόχο την ανάδειξη των βασικών θεματικών κατηγοριών που σχετίζονται:

- με την εμπειρία της αξιολόγησης (άγχος, γονεϊκές προσδοκίες, κοινωνική αναγνώριση),
- με τον τρόπο που μεταβολίζεται αυτή η εμπειρία και παράγονται οι φαντασιακές σημασίες που αποδίδουν οι μαθητές και μαθήτριες στην εν λόγω διαδικασία.

Η Rosenthal (2004) υποστηρίζει ότι η αφηγηματική ανάλυση δε στοχεύει μόνο στην κατηγοριοποίηση των θεμάτων, αλλά και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αφηγητές εντάσσουν τις εμπειρίες τους σε ένα πλαίσιο ζωής και κοινωνικών σχέσεων. Παρομοίως, η ανάλυση των μαθητικών αφηγήσεων επιδιώκει να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες συνδέουν την αξιολόγηση με την οικογένεια, τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα.

## 3. Παρουσίαση και ανάλυση των ποσοτικών ευρημάτων σε σχέση με τις προκύπτουσες θεματικές της εμπειρίας των μαθητών και μαθητριών

Οι 135 αφηγήσεις μαθητών και μαθητριών κατανέμονται στις τάξεις ως ακολούθως: Β΄: 26, Γ΄: 23, Δ΄: 28, Ε΄: 24, ΣΤ΄: 26. Ειδικότερα,

- το 42% των μαθητών και μαθητριών (57 αφηγήσεις) περιέγραψε την αξιολόγηση ως πηγή άγχους, με υψηλότερα ποσοστά στην Ε΄ (50%) και ΣΤ΄ (46%).
- το 28% (38) την ανέδειξε ως προσωπική δοκιμασία, κυρίως στην Δ΄ (32%) και Γ΄ (30%).
- το 18% (24) τη συνδέει με την κοινωνική αναγνώριση, τάση που εμφανίζεται εντονότερη στην Ε΄ (25%) και ΣΤ΄ (27%).
- τέλος, το 12% (16) τη συσχετίζει με τη συγκρότηση ταυτότητας και αυτοεικόνας, γεγονός συχνότερα εμφανιζόμενο στην ΣΤ΄ (19%).

Ακολούθως, παρατίθενται οι αναλύσεις δύο ενδεικτικών αφηγήσεων, οι οποίες αποτυπώνουν χαρακτηριστικά ορισμένες φαντασιακές διαστάσεις της αξιολόγησης.

### 3.1 Η αφήγηση του Στεφάνου: η αξιολόγηση ως αγωνία και φόβος αποτυχίας

Ο Στέφανος στην αφήγησή του περιγράφει την εμπειρία του από ένα διαγώνισμα Ιστορίας. Ξεκινά εκφράζοντας την ανησυχία του και την αίσθηση μη επάρκειας στο συγκεκριμένο μάθημα.

Η ανακοίνωση της δασκάλας του προκαλεί άγχος, το οποίο και προσπαθεί να διαχειριστεί μέσω της εντατικής μελέτης. Η προετοιμασία του περιγράφεται ως μία συνεχής προσπάθεια, η οποία συνοδεύεται από αμφιβολίες για την ικανότητά του. «*Μια μέρα πριν το τεστ έκατσα και τα έκανα όλα μία επανάληψη, για να τα πω στη μητέρα μου. Της τα είπα όλα μια χαρά και είπα στον εαυτό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω και ότι θέλει αρκετή προσπάθεια*».

Την ημέρα του διαγωνίσματος, το άγχος του κορυφώνεται. Ο μαθητής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*έγραφα με άγχος και κάποια στιγμή πριν το τέλος είπα μέσα μου "Στέφανε, μπορείς να τα καταφέρεις και να είσαι συγκεντρωμένος"*». Η φράση αυτή αναδεικνύει την αυτοπαραίνεση, ως στρατηγική ενδυνάμωσης απέναντι στον φόβο της αποτυχίας. Ωστόσο, η ανησυχία δε συνδέεται μόνο με την επίδοση, αλλά κυρίως με την αντίδραση των γονέων του: «*Αν έχω πάρει λίγο κακό βαθμό, πώς θα το πω στη μητέρα μου και τον πατέρα μου;*».

Η αφήγηση του Στεφάνου δείχνει ότι η αξιολόγηση δε βιώνεται απλώς ως μαθησιακή διαδικασία, αλλά ως κρίση προσωπικής αξίας. Ο βαθμός συνδέεται με την αποδοχή του από το οικογενειακό περιβάλλον. Στην περίπτωση του Στεφάνου η αξιολόγηση νοηματοδοτείται ως μηχανισμός που κρίνει την αξία του στα μάτια των γονέων και της δασκάλας του.

Η αφήγησή του κλείνει με την αγωνία της αναμονής του αποτελέσματος. «*Τώρα περιμένω το τεστ με αρκετή αγωνία για τον βαθμό*», επιβεβαιώνοντας ότι η αξιολόγηση δεν τελειώνει με τη γραπτή δοκιμασία, αλλά συνεχίζει να δρα στο συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο του μαθητή.

### 3.2 Η αφήγηση του Χρήστου: η αξιολόγηση ως κοινωνική αναγνώριση

Η αφήγηση του Χρήστου αναδεικνύει μία διαφορετική πτυχή της αξιολόγησης. Ο μαθητής περιγράφει αναλυτικά τα στάδια της αξιολογικής διαδικασίας, ξεκινώντας από το άγχος πριν το διαγώνισμα έως τη στιγμή της ανακοίνωσης του βαθμού. Ο ίδιος σημειώνει: «*πριν ξεκινήσω να γράφω ένα τεστ, αγχώνομαι γιατί πιστεύω πως πρέπει να είμαι προσεκτικός και πως πρέπει το πολύ να κάνω 1 με 2 λάθη, γι' αυτό με πονάει η κοιλιά μου*». Το άγχος στην περίπτωση του Χρήστου δεν προκύπτει από τον φόβο της αποτυχίας, αλλά από την εσωτερικευμένη ανάγκη για τελειότητα.

Ο Χρήστος περιγράφει την αξιολόγηση ως μία τελετουργία. Όπως αναφέρει, γράφει το όνομά του, λύνει τις ασκήσεις, παραδίδει το γραπτό, λαμβάνει τον βαθμό, τον ανακοινώνει στη μητέρα του, η οποία τον γνωστοποιεί στη γιαγιά και τη θεία του, και, στο τέλος, ανταμείβεται με ένα παγωτό. Αυτή η διαδικασία παρουσιάζει την αξιολόγηση ως ένα κοινωνικό γεγονός, όπου η επιτυχία δεν ανήκει μόνο στον μαθητή, αλλά και στην οικογένεια και αποτελεί αφορμή υπερηφάνειας.

Η αξιολόγηση αποκτά, επομένως, συλλογικό χαρακτήρα. Ο καλός βαθμός λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής αναγνώρισης και ενίσχυσης των οικογενειακών σχέσεων. Ο Χρήστος συνδέει την επίδοση με μελλοντικούς στόχους, όπως το να γίνει παραστάτης ή σημαιοφόρος, αποδεικνύοντας πως η σχολική επιτυχία νοηματοδοτείται ως ένδειξη κύρους και διάκρισης.

Η αφήγηση του Χρήστου δείχνει πώς η αξιολόγηση εντάσσεται σε ένα πλέγμα αξιών και πρακτικών που συνδέουν την προσωπική επίδοση με την οικογενειακή υπερηφάνεια και την κοινωνική καταξίωση.

## 4. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε ότι η σχολική αξιολόγηση δε βιώνεται ως μια ουδέτερη παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως μία εμπειρία που εμπλέκει συναισθήματα, κοινωνικές προσδοκίες και φαντασιακές σημασίες. Η ανάλυση των 135 γραπτών κειμένων αποκάλυψε ότι οι μαθητές και μαθήτριες αποδίδουν στην αξιολόγηση νοήματα που ξεπερνούν την απλή μέτρηση γνώσεων και

αναδεικνύουν τη συμβολή της στη συγκρότηση της ταυτότητας και την ανάδειξη της κοινωνικής αναγνώρισης. Από την ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Η αξιολόγηση ως πεδίο συναισθηματικής έντασης.

Οι μαθητές και μαθήτριες αναφέρουν συμπτώματα άγχους, ανησυχίας και φόβου, που συχνά σωματοποιούνται (πόνος στην κοιλιά). Το άγχος αυτό δεν περιορίζεται στην προσωπική απόδοση, αλλά επεκτείνεται στις κοινωνικές συνέπειες που μπορεί να έχει ένας χαμηλός βαθμός, καθιστώντας την αξιολόγηση μία εμπειρία στην οποία διακυβεύεται η προσωπική αξία του μαθητή.

- Η αξιολόγηση ως προσωπική δοκιμασία.

Οι αφηγήσεις αποτυπώνουν την εσωτερίκευση της ευθύνης, συνδέοντας την επιτυχία ή την αποτυχία με την προσωπική προσπάθεια. Οι μαθητές και μαθήτριες εσωτερικεύουν την ιδέα ότι η επίδοση εξαρτάται αποκλειστικά από την προσπάθειά τους, με αποτέλεσμα να αυτοπροσδιορίζονται μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η εσωτερίκευση αυτή, αν και ενισχύει την έννοια της ατομικής υπευθυνότητας, ενδέχεται να αυξάνει το βάρος που φέρουν οι μαθητές, ειδικά όταν τα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους.

- Η αξιολόγηση ως μέσο κοινωνικής αναγνώρισης.

Οι καλοί βαθμοί γνωστοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και αποτελούν αφορμή υπερηφάνειας και επιβράβευσης, ενισχύοντας τη θέση των μαθητών και μαθητριών στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε τελετουργία, όπου η προσωπική επίδοση αποκτά συλλογική διάσταση και λειτουργεί ως δείκτης κύρους και αποδοχής. Αυτή η διάσταση επιβεβαιώνει ότι η σχολική επιτυχία δεν ανήκει μόνο στο άτομο, αλλά αντανακλάται στις σχέσεις του με τους άλλους.

- Η αξιολόγηση ως πεδίο συγκρότησης ταυτότητας.

Οι μαθητές και μαθήτριες ορίζουν τους εαυτούς τους ως «άριστους» ή «ικανούς» μέσα από αξιολογικές διαδικασίες, συνδέοντας την επίδοση με την αυτοεικόνα τους. Με βάση τα παραπάνω, η επιτυχία γίνεται συνώνυμο της αποδοχής και της αξίας, ενώ η αποτυχία βιώνεται ως κίνδυνος αποκλεισμού.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η σχολική αξιολόγηση λειτουργεί ταυτόχρονα ως προσωπική εμπειρία, κοινωνική πρακτική και ως φαντασιακός θεσμός. Όπως επισημαίνει η Tsakiris (1994)**,** η βιωματική εμπειρία των μαθητών έναντι της αξιολόγησης συνδέεται με τις θρησκευτικές σημασίες, όπου η δοκιμασία αναγνωρίζεται ως μια διεργασία από την οποία θα επέλθει κρίση. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ανταποκρίνεται σε αυτή τη δοκιμασία θα καθορίσει αν θα οδηγηθεί στην επιβράβευση –κατακτώντας την κοινωνική αναγνώριση και άρα τη «σωτηρία»– ή στην αποτυχία και τον αποκλεισμό, δηλαδή στη «συντελεστική τιμωρία». Η ερμηνεία αυτή φωτίζει τη βαθύτερη φαντασιακή διάσταση της αξιολόγησης ως μηχανισμού κρίσης και λύτρωσης, συνδέοντάς την με τις πολιτισμικές και ηθικές δομές της κοινωνίας και ενισχύοντας την κατανόησή της ως θεσμού με ισχυρό κοινωνικό αποτύπωμα.

## Βιβλιογραφία

Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος.

Τσακίρη, Δ. (2007). «Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία», Δελτίο (αφιέρωμα στην αξιολόγηση των μαθητών): 39:19-22

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Bennett, R. E. (2023). Toward a Theory of Socioculturally Responsive Assessment. *Educational Assessment*, *28*(2), 83–104. https://doi.org/10.1080/10627197.2023.2202312

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Μτφρ. Θ. Καράμπελας). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση: Στοιχεία για μια θεωρία.* Μετ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Αθήνα: Έκφραση

Hopwood, N., Palmer, T. A., Koh, G. A., Lai, M. Y., Dong, Y., Loch, S., & Yu, K. (2024). Understanding student emotions when completing assessment: technological, teacher and student perspectives. *International Journal of Research & Method in Education*, *48*(2), 194–209. https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2358792

Journault, A.-A., Bilodeau-Houle, A., Duplessis-Marcotte, F., Plante, I., Giguère, C.-É., & Lupien, S. J. (2025). Beyond individual factors: Contextual factors matter for students' test anxiety. *Journal of School Psychology, 110*, 101434. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.101434

Konstantinou, C. I., & Konstantinou, I. Ch. (2021). The culture of education and evaluation in Greek school and social reality. *International Journal of Humanities and Social Science, 11*(4), 42–49.

Levy-Feldman, I. (2025). The Role of Assessment in Improving Education and Promoting Educational Equity. *Education Sciences*, *15*(2), 224. https://doi.org/10.3390/educsci15020224

Mehta, J. (2013). The Penetration of Technocratic Logic into the Educational Field: Rationalizing Schooling from the Progressives to the Present. *Teachers College Record*, *115*(5), 1-36. https://doi.org/10.1177/016146811311500507

Morales-Perlaza, A., & Morrissette, J. (2020). Toward the consolidation of a sociology of classroom assessment: A narrative review of the French-language literature. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(spécial), 67-92. https://doi.org/10.7202/1089053ar

Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*, *50*(2), 287–305. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844

Robinson, G. C. (2014). *The Stories We Live By: Narrative in Ethical Enquiry with Children*. Childhood & Philosophy, 10(20), 305-330.

Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48–64). London, England: SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781848608191.d7

Tsakiris, D. (1994). *Contrôle et notation des connaissances des élèves à l'École Primaire : la dimension imaginaire d'un mal nécessaire* (Thèse de doctorat, Université Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, Sciences de l'éducation).

# Ο ρόλος της ηθικής νοημοσύνης στην προώθηση του αισθήματος της συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Αναστασία Γράντζα,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, agrantza@uth.gr,*
**Αικατερίνη Μιχαλοπούλου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmihal@uth.gr*

## Περίληψη

Η ηθική νοημοσύνη αποτελεί βασικό στοιχείο για την ατομική και συλλογική ευημερία και ορίζεται ως απαραίτητο τμήμα μιας ολιστικής εκπαίδευσης, ενώ η συλλογική αποτελεσματικότητα στο σχολικό πλαίσιο υποδεικνύει πολλά υποσχόμενα οφέλη για τη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας των ομάδων και επιδεικνύει τρόπους για την επιτυχία της επαγγελματικής αποστολής των σχολείων (Clarken, 2010 ; Schechter & Tschannen-Moran, 2006). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών τη σχέση των ικανοτήτων της ηθικής νοημοσύνης με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και να αναδείξει, τις ικανότητες εκείνες που μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες στην προώθηση του εν λόγω αισθήματος στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας. Στην έρευνα συμμετείχαν 781 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στις απόψεις τους εκδηλώνεται μικρή θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της ηθικής νοημοσύνης με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας, ενώ ως προβλεπτικοί παράγοντες αναδεικνύονται οι διαστάσεις της Υπευθυνότητας, της Συμπόνιας και της Συγχώρεσης. Τα ευρήματα αποτυπώνουν μια τάση που αναδεικνύει την ηθική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ενίσχυσης της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, με θετική συμβολή των ικανοτήτων της στην από κοινού κατασκευή μιας σχολικής κουλτούρας που θα στηρίζεται σε κοινές αξίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Ηθική νοημοσύνη, συλλογική αποτελεσματικότητα, σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας.*

## 1. Εισαγωγή

Η νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα της συνειδητής προσαρμογής της σκέψης σε νέες καταστάσεις της ζωής και στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων της καθημερινότητας (Clarken, 2009). Δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και αποτελεί ιδιοκτησία του κάθε ατόμου, καθώς συνδέεται άμεσα με πράξεις και συμπεριφορές που συνδυάζουν γνωστικές λειτουργίες και ατομικά κίνητρα (Sternberg, 2018). Ο Gardner (2010) αναφέρθηκε στην ολιστική προσέγγιση της νοημοσύνης, η οποία εκφράζεται ποικιλοτρόπως μέσα από διακριτές, ημι-ανεξάρτητες ευφυίες, που ποτέ δεν σταματούν να αναπτύσσονται, και στα "οικουμενικά χαρακτηριστικά" της, που μπορούν να εκδηλώνονται στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με ποικίλους συνδυασμούς.

Η έννοια της ηθικής, από την άλλη, αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα που στοιχειοθετείται από κώδικες, οι οποίοι διαφοροποιούνται μεταξύ κοινωνιών κι εποχών. Αναφέρεται σε*"...υποκειμενικές κρίσεις του σωστού και του λάθους σχετικά με την ευημερία, τη δικαιοσύνη και τα δικαιώματα των άλλων"*, οι οποίες εκφράζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ύστερα από αξιολόγηση της συμπεριφοράς του και σε συνδυασμό με το σεβασμό που επιδεικνύει στους εκάστοτε κοινωνικούς κανόνες (Turiel, 2003, σελ.3). Στους περισσότερους πολιτισμούς η ηθική δεν επιβάλλεται με τον δεσμευτικό χαρακτήρα του νόμου, αλλά, καθώς εμπεριέχει τις αξίες της αυτονομίας και της αυτοδέσμευσης, καθορίζει τις συνειδήσεις των ανθρώπων έχοντας άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους (Peery, 1995). Ωστόσο, η παραδοχή ότι οι ηθικές διαφωνίες που παρατηρούνται ανάμεσα στους πολιτισμούς αφορούν κυρίως στις πράξεις κι όχι στους κοινωνικούς κανόνες ή τις αξίες, οδηγεί στη διαπίστωση της ύπαρξης ηθικών αξιών και συμπεριφορών με καθολική αποδοχή (Curry et al., 2019).

Η σύνδεση των δύο εννοιών οδηγεί σ' αυτό που ο Αριστοτέλης ονόμασε "κοινή λογική", μια ψυχοφυσιολογική κατάσταση όπου η συνεργατική αλληλεξάρτηση της λογικής, του συναισθήματος και της ηθικής διαίσθησης βοηθούν τα άτομα να αντιλαμβάνονται τις αυτονόητες ηθικές αρχές του "καλού" και του "κακού" και να προβαίνουν σε αντικειμενικές κρίσεις κι αποφάσεις που ισχύουν για όλους, όταν κρίνουν ή κρίνονται ηθικά (Γραμμένος, 2021). Ο νέος όρος της "ηθικής νοημοσύνης" αφορά σε μία σύνθετη διανοητική ικανότητα, που συμπληρώνει το κενό ανάμεσα στο δείκτη ευφυίας και τη συναισθηματική νοημοσύνη, και μέσα από δεξιότητες, που σχετίζονται με την ακεραιότητα, την τήρηση των υποσχέσεων, την ανάληψη των ευθυνών, την παραδοχή λαθών, την ενσυναίσθηση και τη συγχώρεση, οριοθετεί τον τρόπο που οι άνθρωποι εφαρμόζουν το σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες και τις καθολικές ηθικές αρχές σε προσωπικούς στόχους, πράξεις και συμπεριφορές (Lennick & Kiel, 2005; Khampa, 2019). Αυτό το είδος της ευφυίας, δίνει νόημα στη ζωή των ανθρώπων και τους ωθεί να λειτουργούν με βάση τη συνείδηση, αποβλέποντας όχι μόνο στο δικό τους καλό αλλά στο καλό όλων και της κοινωνίας (Tanner & Christen, 2013). Σύμφωνα με τον Altan (2017, σελ. 197), κατά τον 21ο αι. θα αποτελεί το πιο σημαντικό είδος ευφυίας, αφού με τη συνέργια ηθικής και νοημοσύνης, στοχεύει στη δημιουργία ενός *"καλύτερου κόσμου"*.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Η Ηθική νοημοσύνη και εκπαίδευση

Η συστημική σύνδεση ηθικής νοημοσύνης και εκπαίδευσης βρίσκει εφαρμογή στον ορισμό της "ηθικής εκπαίδευσης", που στοχεύει στην καλλιέργεια των αρετών "του καλού χαρακτήρα", μέσω της ηθικής γνώσης (ανάπτυξη ηθικού συλλογισμού, αυτογνωσίας), του ηθικού συναισθήματος

(ανάπτυξη αυτοελέγχου, αυτοεκτίμησης, ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας) και της ηθικής δράσης (εφαρμογή ηθικής γνώσης και ηθικού συναισθήματος στη λήψη αποφάσεων, τον καθορισμό στόχων, την εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς) (Lickona, 2009).

Για τη λειτουργία της επισημαίνεται η ανάγκη σύστασης κατάλληλων κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών και στοχευμένων δράσεων, οι οποίες με επίκεντρο το μαθητή και με βάση τις αρχές της ενεργητικής μάθησης θα προάγουν τις καθολικές ηθικές αξίες μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, που αντιμετωπίζει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα ως ηθικό οργανισμό μάθησης και εμπλέκει ως συνεργάτες στην οικοδόμηση του ηθικού χαρακτήρα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η βαρύνουσα σημασία που αποκτά η ηθική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική πρακτική με τις στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις της μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν αξίες και έννοιες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η προσωπική ευθύνη, η φροντίδα για τους άλλους, και να αναπτύξουν ικανότητες, που τους επιτρέπουν να μεταμορφώσουν τον εαυτό και το περιβάλλον τους, και με ευσυνειδησία να προγραμματίζουν τη ζωή και την ευημερία τους (Clarken, 2010).

## 2.2 Σχολικός οργανισμός και συλλογική αποτελεσματικότητα

Η συλλογική αποτελεσματικότητα, ως αναδυόμενη ιδιότητα των σχολείων, αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα με δυναμική χροιά που επηρεάζει διαφορετικούς τομείς της σχολικής οργάνωσης και συνιστά μια κατάσταση αυξημένης ετοιμότητας του οργανισμού, προκειμένου να αντιμετωπίσει απρόβλεπτες καταστάσεις και προβλήματα που απειλούν την ομοιοστατική του λειτουργία (Goddard et al., 2000). Αφορά σε ομαδικό χαρακτηριστικό που επιδρά στη διαχείριση των τάξεων και στα μαθητικά επιτεύγματα μέσα από μοτίβα διδακτικής συμπεριφοράς, που περιλαμβάνουν στρατηγικές υψηλής απόδοσης, εξεύρεσης παραγωγικών τρόπων αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών, παρακίνησης των μαθητών και προσέλκυσης της συμμετοχής των γονιών (Donohoo et al., 2018). Η δυναμική της εξαρτάται από την επιτυχία της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, τη φύση της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και από την πίστη στις ικανότητες όλων των εμπλεκομένων στον οργανισμό ότι, αν λειτουργήσουν συλλογικά, μπορούν να επιτύχουν σπουδαία επιτεύγματα. Η άποψη αυτή προσδίδει στα χαρακτηριστικά της μια επαγγελματική δέσμευση μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς πολλά από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα επιτυγχάνονται μόνο μέσω της αλληλεξαρτώμενης προσπάθειας (Pierce, 2019).

Το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας αποτελεί για κάθε σχολικό οργανισμό σταθερό συστατικό της κουλτούρας του, απαιτεί σημαντική προσπάθεια για να αλλάξει και μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Με την εδραίωσή του ο σχολικός οργανισμός μετασχηματίζεται σε βασικό παράγοντα αλλαγής, καθώς η πολλά υποσχόμενη αυτή σχολική ιδιοκτησία επιδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία επιχειρούν να επιτύχουν την επαγγελματική τους αποστολή, αποκτώντας ταυτόχρονα εμπειρίες συλλογικής κυριαρχίας (Schechter & Tschannen-Moran, 2006).

## 2.3 Οφέλη από τη συνεργασία ηθικής νοημοσύνης και συλλογικής αποτελεσματικότητας

Η ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στο σχολικό οργανισμό, καθώς είναι δυνατόν να επηρεάσει σημαντικά την ατομική οργανωσιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών και να συντελέσει στην ευημερία όλων (Toprak & Karakus, 2018). Το γεγονός ότι η ηθική νοημοσύνη αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της κοινωνικής ανάπτυξης και της αυτοεκτίμησης και ότι αυξάνει τη δέσμευση και την

εργασιακή υπευθυνότητα, προκαλώντας ατομική και συλλογική αποδοτικότητα, ισχυροποιούν τη σπουδαιότητά της απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, που μπορεί να προκύψει από το έλλειμμά της (Naqashzadeh & Sabahizadeh, 2016 ; Saadati Shamir et al., 2019).

Η σύνδεση των παραπάνω με το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας σ' ένα σχολικό πλαίσιο, δύναται να επηρεάσει το επίπεδο ετοιμότητας ολόκληρου του οργανισμού ως προς την ικανότητά του να μπορεί να ανταπεξέρχεται, ως σύνολο, στα διάφορα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει (Hodges & Carron, 1992, αναφ. στο Τσελέντη, 2021). Η παρουσία θεμελιωδών αξιών, όπως η ακεραιότητα και η υπευθυνότητα, ενισχύουν την εμπιστοσύνη εντός των ομάδων, συμβάλλουν στη συνοχή τους και δημιουργούν πειθαρχημένες συλλογικότητες που λειτουργούν μέσα σε περιβάλλοντα συνεργασίας, διαφάνειας και αξιοπιστίας. Από την άλλη, οι εκδηλώσεις συγχώρεσης και συμπόνιας σε ένα εργασιακό περιβάλλον είναι πιθανόν να ενισχύσουν τις συνεργασίες, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και να περιορίσουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών (Hoy & Miskel, 2012).

Υπό αυτό το πρίσμα η κοινή αντίληψη των εμπλεκομένων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ως ολότητα, οδηγεί σε αξιοποίηση των κινήτρων, σε ενεργοποίηση των γνωστικών πόρων, σε οργάνωση κι εφαρμογή των ενδεδειγμένων σχεδίων δράσης, με σκοπό την αύξηση της απόδοσής του, αναφορικά με την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους μαθητές αλλά κι ως προς τα αποτελέσματα αποδοτικότητας που αφορούν στη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους (Zee & Koomen, 2016, αναφ. στο Τσιγγίλης et al., 2021). Επιπλέον, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στα πλαίσια του οργανισμού, η συνεργατική διάθεση, η κοινή αποδοχή της υφιστάμενης κουλτούρας, το θετικό εργασιακό κλίμα, η επιμονή στην επίτευξη κοινών στόχων, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική και λειτουργική συμπεριφορά των εμπλεκομένων σ' αυτόν, καθώς ασκούν επιρροή στις στάσεις τα συναισθήματα, τους τρόπους παρακίνησης κι επιδρούν ως προϊόν της διαδραστικής δυναμικής της ομάδας και του συναισθηματικού τόνου που τον διακρίνει (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

## 3. Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αφορά σε ποσοτική έρευνα επισκόπησης κι έχει χαρακτήρα συσχετιστικό και προβλεπτικό. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που στάλθηκε στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κι από κει στα email των εκπαιδευτικών δια μέσου των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 781 εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της "απλής τυχαίας δειγματοληψίας". Από αυτούς 83,5% (N=652) ήταν γυναίκες, 16,5% άνδρες (N=129), 47,5% ήταν δάσκαλοι, 36,5% νηπιαγωγοί και 16% εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, ήταν απόφοιτοι τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (61,8%), ενώ το 2,2% κατείχε διδακτορικό και το 50,4% μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με την υπηρεσιακή τους κατάσταση 81,9% ήταν μόνιμοι υπάλληλοι, 18,1% αναπληρωτές, και 33,8% κατείχαν θέση ευθύνης. Επίσης, στην πλειοψηφία τους είχαν κατά μέσο όρο πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας, σε σχολικές μονάδες αστικών κυρίως περιοχές (49,8%), ενώ το 55,6% αυτών δήλωσαν ότι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 1-5 χρόνια.

Το ερωτηματολόγιο, αποτελούνταν από 2 μέρη και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν στο δημογραφικό κι επαγγελματικό-εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων και στις δηλώσεις 2 κλιμάκων:

α) της κλίμακας "The Moral Competency Inventory" (MCI), για τη μέτρηση της ηθικής νοημοσύνης, που αναπτύχθηκε από τους Lennik and Kiel (2005) κι επικυρώθηκε από τους Martin

& Austin (2010) και Letić & Lungulov (2020). Αποτελείται από 40 δηλώσεις, που βρίσκονται σε 5βαθμη κλίμακα Likert (1= Ποτέ, έως 5= Πάντα), και μετράει 10 ικανότητες μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να ενεργεί και να χειρίζεται δύσκολες ηθικά καταστάσεις βασιζόμενο στις αρχές του. Οι ικανότητες αφορούν: 1) στο να ενεργεί κάποιος με συνέπεια, αρχές, αξίες και πεποιθήσεις, 2) να λέει την αλήθεια, 3) να υπερασπίζεται το σωστό, 4) να τηρεί τις υποσχέσεις του, 5) να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις προσωπικές του επιλογές, 6) να παραδέχεται τα λάθη και τις αποτυχίες του, 7) να αναλαμβάνει την ευθύνη για την εξυπηρέτηση των άλλων, 8) να εκφράζει ενεργή φροντίδα κι ενδιαφέρον για τους άλλους, 9) να μπορεί να αυτοσυγχωρεί τα λάθη του και 10) να μπορεί να συγχωρεί τα λάθη των άλλων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς της κλίμακας οι ικανότητες αυτές μπορούν να συνοψιστούν σε 4 διαστάσεις οι οποίες μετρούν αντίστοιχα την Ακεραιότητα (1-4), την Υπευθυνότητα (5-7), την Συμπόνια (8) και τη Συγχώρεση (9-10). Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα με αυτή τη δομή, αφού πρώτα αποδόθηκε από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο "back-translation" και διανεμήθηκε πιλοτικά σε 30 εκπαιδευτικούς, με στόχο να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του, μέσα από το βαθμό της κατανόησης των ερωτημάτων του ή την ανάγκη τροποποίησής τους (Φίλιας, 2001). Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας μετρήθηκε με τη μέθοδο του συντελεστή alpha του Cronbach και η συνολική αξιοπιστία της μετρήθηκε α=0,917, ενώ για την κάθε διάσταση ξεχωριστά ως εξής: Ακεραιότητα α=0,841, Υπευθυνότητα α=0,806, Συμπόνια α=0,702 και Συγχώρεση α=0,718.

β) της κλίμακας των Moolenaar et al.(2012), για τη μέτρηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι στη διάσταση της*"ομαδικής αναφοράς"* (Moolenaar et al., 2012). Αποτελείται από 6 δηλώσεις οι οποίες ακολουθούν μια 4/βαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα), ενώ η μετάφραση και η προσαρμογή της στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τους Xafakos et al. (2022). Η κλίμακα, επίσης, παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας με Cronbach alpha = 0,803.

Η εισαγωγή, η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό ανάλυσης IBM SPSS Statistics.

## 4. Αποτελέσματα

Κατά την ανάλυση των περιγραφικών χαρακτηριστικών των κλιμάκων, διαπιστώνεται θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών και εκδήλωση υψηλού αισθήματος ηθικής νοημοσύνης, αναφορικά με όλες τις ικανότητες, καθώς και πολύ υψηλό επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας (Πίνακας 1).

| **(N=781)** | | **M.T** | **T.A** |
|---|---|---|---|
| **Ικανότητες ηθικής νοημοσύνης** | **Ακεραιότητα** | 4,41 | 0,34 |
| | **Υπευθυνότητα** | 4,31 | 0,39 |
| | **Συμπόνια** | 4,36 | 0,49 |
| | **Συγχώρεση** | 3,94 | 0,46 |
| **Συλλογική αποτελεσματικότητα** | | 3,35 | 0,44 |

**Πίνακας 1.** Περιγραφικά χαρακτηριστικά μεταβλητών

Για τη διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων της ηθικής νοημοσύνης με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Από τις σχετικές αναλύσεις προκύπτει μικρή θετική συσχέτιση του εν λόγω αισθήματος με όλες τις διαστάσεις της ηθικής νοημοσύνης (Πίνακας 2)

| | **Ακεραιότητα** | **Υπευθυνότητα** | **Συμπόνια** | **Συγχώρεση** |
|---|---|---|---|---|
| **Συλλογική αποτελεσματικότητα** | 0,278** | 0,340** | 0,303** | 0,286** |

**p<0,001

**Πίνακας 2.** Συσχέτιση των διαστάσεων της ηθικής νοημοσύνης με το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας

Αντίστοιχα, για τη διερεύνηση της υπόθεσης, αν και σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της ηθικής νοημοσύνης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη συλλογική αποτελεσματικότητα, πραγματοποιήθηκε η βηματική στατιστική ανάλυση (stepwise) της πολλαπλής παλινδρόμησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διάσταση της Υπευθυνότητας (Beta=0,340, Sig=0,001) παρουσιάζεται ως ο πιο ισχυρός παράγοντας, ενώ θετική συνεισφορά σ' αυτόν προσδίδουν οι διαστάσεις της Συμπόνιας (Beta=0,135, Sig=0,003) και της Συγχώρεσης (Beta=0,103, Sig=0,019). Επίσης, με βάση το συντελεστή προσδιορισμού $R^2$, που εκφράζει την αυξημένη ερμηνευτική ισχύ του μοντέλου, αποκαλύπτεται ότι η Υπευθυνότητα, ως σημαντικότερος παράγοντας εκτίμησης, αποδίδει στη συλλογική αποτελεσματικότητα ποσοστό $R^2$=11,4%, ενώ με τη θετική συνεισφορά και των άλλων δύο προβλεπτικών παραγόντων το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 12,8%.

## 5. Συζήτηση

Η σύνδεση των ικανοτήτων της ηθικής νοημοσύνης με τη συλλογική αποτελεσματικότητα, έχει διαφανεί και σε άλλες έρευνες που αφορούν στα "επιτυχημένα σχολεία", όπου μέσα από δράσεις που βασίζονται στην ακεραιότητα, τη δικαιοσύνη και τους ηθικούς τρόπους προωθείται η επιτυχία των συμμετεχόντων (Leithwood & Day, 2007). Η σύνδεση αυτή μπορεί να έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στις κοινωνικές κατασκευές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες στοιχειοθετούν μη στατικές κοινωνικές νόρμες, που διαμορφώνονται μέσα από αλληλεπιδράσεις, αντιλήψεις, πρότυπα και πρακτικές και εκλαμβάνονται ως η "κανονικότητα" στο σχολικό περιβάλλον (Berger & Luckmann, 1967/2003).

Η μικρή θετική συσχέτιση που εμφανίζεται ανάμεσα στις ικανότητες της ηθικής νοημοσύνης και τη συλλογική αποτελεσματικότητα υποδηλώνει τη δυνατότητά τους να συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της δυναμικής των εκπαιδευτικών ομάδων αλλά και στη γενικότερη βελτίωση του ιδιαίτερου και, πολλές φορές, ταραχώδους σχολικού περιβάλλοντος, η οποία, σύμφωνα με τον Bandura (2000), μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κοινής πίστης στις δυνατότητες των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας να οργανώνουν και να εκτελούν δράσεις, στηριζόμενοι στις ηθικές ικανότητες της ακεραιότητας, της υπευθυνότητας, της εκδήλωσης ενεργούς φροντίδας και της συγχώρεσης. Έτσι, ακόμα και η μικρή αυτή επίδραση είναι δυνατόν να μετασχηματίσει το σχολικό περιβάλλον, αναπλαισιώνοντας και ενισχύοντας τις κοινωνικές νόρμες που προάγουν τη συνεργασία, τη δικαιοσύνη, τον αλληλοσεβασμό και την κοινωνική συνοχή (Apple & Beane, 2007). Επιπλέον, η υψηλή σημασία που κατέχει η υπευθυνότητα υποδηλώνει την τήρηση κανόνων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπεύθυνη διαχείριση των συγκρούσεων, στοιχεία που οικοδομούν τα θεμέλια της επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και προωθούν την κουλτούρα

της συλλογικής δέσμευσης σε στόχους που αποβλέπουν κυρίως στη συλλογική βελτίωση του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2012). Από την άλλη, η χαμηλότερη αλλά θετική συνεισφορά των ικανοτήτων της συμπόνιας και της συγχώρεσης προωθούν ένα δημοκρατικό κλίμα κατανόησης κι ενθαρρύνουν την ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων στον οργανισμό (Duckworth et al., 2007). Η σύνθεση και των τριών ικανοτήτων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που δεν αποβλέπει μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και στην παροχή συναισθηματικής ασφάλειας στους συμμετέχοντες σ' αυτόν (Bryk & Schneider, 2002). Παρατηρείται, μάλιστα, ότι, όταν τα μέλη των οργανισμών δρουν με άξονα την Υπευθυνότητα, τη Συμπόνια και τη Συγχώρεση εξαλείφουν εντάσεις, αναπτύσσουν μεταξύ τους καλές διαπροσωπικές σχέσεις και πνεύμα συναδελφικότητας, αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, σχεδιάζουν σαφή προγράμματα δράσεων, οργανώνουν και προσδιορίζουν κοινούς στόχους με συνέπεια να δημιουργούν δικλείδες ασφαλείας, ιδιαίτερα υποστηρικτικές, στη διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη και στην ποιότητα της σχέσης μαθητών – εκπαιδευτικών, η οποία κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης που έχουν οι τελευταίοι μεταξύ τους (Pierce, 2019).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι ικανότητες της ηθικής νοημοσύνης μπορούν να λειτουργήσουν ως εκείνοι οι παράγοντες που ενισχύουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα αλλάζουν τις κοινωνικές κατασκευές που διέπουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία δημοκρατικών σχολείων που προάγουν απαραίτητες κοινωνικές αξίες και προωθούν τη συναισθηματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων σε αυτά.

## Βιβλιογραφία


Berger, L. P., & Luckmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας, Επιμέλεια: Κουζέλης Γ, Μακρυνιώτη Δ.* (*Μετάφραση: Αθανασίου Κ.*) ΝΗΣΟΣ. (Original work published 1967)

Gardner, H. (2010). *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (ελληνική έκδοση, Μετάφραση: Γεωργίου Πέτρος)*. Μαραθιά

Γραμμένος, Θ. (2021). *Ηθική φιλοσοφία* (1η εκδοση). εκδόσεις Παπαδόπουλος

Τσελέντη, Α. (2021, September 26). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, Επαγγελματική ανάπτυξη & Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Apothesis.eap.gr. https://apothesis.eap.gr/archive/item/154831

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, τόμος 9, τεύχος 2*(156-174). https://doi.org/10.12681/ppej.26155

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Εκδ. Gutenberg.

Xafakos, E., Stavropoulos, V., Kaldi, S., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., Vasiou, A., & Mastrothanasis, K. (2022). Διερεύνηση του δημοκρατικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *"Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο". Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος, p. 260-272*.

Altan, M. Z. (2017). Moral intelligence for more diverse and democratic world . *European Journal of Education Studies*, *3*(Issue 3). https://doi.org/10.5281/zenodo.290617

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools : lessons in powerful education*. Portsmouth, Nh Heinemann.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75–78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools A Core Resource for Improvement*. New York Russell Sage Foundation.

Clarken, R. (2010). *Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509643.pdf

Curry, O. S., Mullins, D. A., & Whitehouse, H. (2019). Is It Good to Cooperate? Testing the Theory of Morality-as-Cooperation in 60 Societies. *Current Anthropology*, *60*(1), 47–69. https://doi.org/10.1086/701478

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018, March 1). *The Power of Collective Efficacy*. ASCD. https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479–507. https://doi.org/10.3102/00028312037002479

Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.

Khampa, D. (2019). Development and standardization of moral intelligence scale. *The International Journal of Indian Psychology* , *Volume 7*(Issue 4). https://doi.org/10.25215/0704.074

Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with What we Know. *Successful Principal Leadership in Times of Change*, 1–15. https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1_1

Lennick, D., & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence : enhancing business performance and leadership success*. Wharton School Pub.

Letić, M., & Lungulov, B. (2020). Exploring the Moral Competencies of Gifted Students: Validation of Moral Competency Inventory-MCI. *The New Educational Review*, *61*(3), 156–167. https://doi.org/10.15804/tner.20.61.3.12

Lickona, T. (2009). *Educating for Character*. Bantam.

Martin, D. E., & Austin, B. (2010). Validation of the moral competency inventory measurement instrument. *Management Research Review*, *33*(5), 437–451. https://doi.org/10.1108/01409171011041884

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 251–262. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001

Naqashzadeh, M., & Sabahizadeh, M. (2016). The Effect of Training Moral Intelligence Components on the Social Interaction of Female Junior High School Students. *Academic Journal of Psychological Studies*, *5*(2), 1–10. https://doi.org/10.20286/ajps-0502244

Peery, N. S. (1995). *Business, government, and society: managing competitiveness, ethics, and*

*social issues*. Prentice Hall.

Pierce, S. (2019, September). *The importance of building collective teacher efficacy*. Leadership Magazine. https://leadership.acsa.org/building-teacher-efficacy

Saadati Shamir, S., Saadati Shamir, M., Sayadi, M., & Mohammadzadeh Moghadam, M. (2019). Relationship between Components of Perfectionism and Ethical Intelligence and Job Burnout in Elementary Teachers. *International Journal of Ethics and Society*, *1*(2), 53–60. http://ijethics.com/article-1-43-en.html

Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, *20*(6), 480–489. https://doi.org/10.1108/09513540610683720

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, *10*(07), 1400–1424. https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104

Sternberg, R. J. (2018). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.

Tanner, C., & Christen, M. (2013). Moral Intelligence – A Framework for Understanding Moral Competences. *Empirically Informed Ethics: Morality between Facts and Norms*, *LOET,volume 32*, 119–136. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01369-5_7

Toprak, T., & Karakus, M. (2019). Teachers' Moral Intelligence: A Scale Adaptation into Turkish and Preliminary Evidence. *European Journal of Educational Research*, *7*(4), 901–911. https://doi.org/doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.901

Turiel, E. (2003). *The social development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.

# Εκπαίδευση και γνώση στην κοινωνική θεωρία του É. Durkheim

**Άλκης Νικολακέας,**
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, a.nikolakeas@uoi.gr*

## Περίληψη

Το γνωστό κείμενο του Émile Durkheim με τίτλο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να προκαλεί ένα έντονο επιστημολογικό ενδιαφέρον. Η παρούσα εργασία εξετάζει το ρόλο της «εκπαίδευσης», τον θεωρητικό διαχωρισμό της από την «παιδαγωγική», αλλά και το πρόβλημα της γνώσης. Το τελευταίο παρατηρείται ύστερα από την ανακατασκευή του ντυρκεμιανού έργου με σκοπό την ανάδειξη της γνώσης κατά την έκθεση της κατηγορίας της εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιείται η παρουσίαση των κεντρικών κατηγοριών ανάλυσης που αξιοποιεί ο Durkheim, όπως και η αναφορά στις θεωρητικές προεκτάσεις των εννοιών. Οι ελάχιστες αναφορές του στο ζήτημα της γνώσης μπορούν να προκαλέσουν απορία, αν αναλογιστεί κανείς την τακτική θεματοποίησή του σε άλλα έργα. Το ζήτημα της γνώσης φαίνεται πως μπορεί να εντοπιστεί και να αποτελέσει πηγή πλούσιων συμπερασμάτων. Θα επιχειρηθεί ο διαχωρισμός της γνώσης από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, θα καταδειχθούν ο κοινωνικός και ιστορικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και με αυτόν τον τρόπο θα σχολιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση δύναται να ενταχθεί στη συζήτηση για την κοινωνική αναπαραγωγή. Τέλος, θα επιχειρηθεί η θεωρητική ανάδειξη της εκπαίδευσης ως κατηγορίας που διαμεσολαβεί το κεντρικό κοινωνικοθεωρητικό σχήμα στο υπό συζήτηση έργο του Durkheim.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Durkheim, Κοινωνική θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση.*

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να παρουσιάσει ορισμένες όψεις του ζητήματος της γνώσης στη σκέψη του É. Durkheim. Παρά το γεγονός πως η προβληματική αυτή μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορα ντυρκεμιανά έργα, όπως *Ο καταμερισμός της εργασίας στην κοινωνία* (1984 [1893]), οι *Κανόνες κοινωνιολογικής μεθόδου* (1978 [1895]) και *Οι στοιχειώδεις μορφές του θρησκευτικού βίου* (2025 [1912]), φαίνεται πως η διερεύνησή της στο έργο του ίδιου με τίτλο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* (2019) έχει μια ιδιαίτερη σημασία. Το ενδιαφέρον αυτό παρατηρείται, πρώτον, στην καταστατική συνάφεια της γνώσης με την εκπαίδευση (Κουζέλης, 2005: 18). Αυτή προκύπτει τόσο από το γεγονός πως και οι δύο αξιώνουν για τον εαυτό τους ένα προοδευτικό περιεχόμενο (ειδικά στη νεωτερική τους εκδοχή) όσο και από το ότι αμφότερες μοιράζονται έναν παιδευτικό χαρακτήρα κατά την ανάπτυξή τους (Durkheim, 2019: 181-182, Καραβάκου, 2019: 19-31). Δεύτερον, στο έργο αυτό παρουσιάζονται από τον Durkheim μια σειρά από συγκεκριμένα περιεχόμενα της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας (Durkheim, 2019: 183-192). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο για την κοινωνική ολότητα, ενώ φαίνεται πως μπορεί να εξηγήσει και ορισμένα σημεία που άπτονται της κοινωνικής συνοχής.

Προκειμένου να εξετάσουμε το ζήτημα της γνώσης στο έργο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, θα αναφερθούμε στο ρόλο της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, η οποία διαμεσολαβεί την ερμηνεία για τον ρόλο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, θα μας απασχολήσει η σχέση γνώσης και εκπαίδευσης, με τον ιδιαίτερο τρόπο που παρατηρείται στο συγκεκριμένο έργο. Η ανασυγκρότηση αυτή στοχεύει στην ανάδειξη του ιστορικού χαρακτήρα της σχέσης αυτής, στο ρόλο της εκπαίδευσης κατά την κοινωνική αναπαραγωγή και, τέλος, στην ανάδειξη μεθοδολογικών προβλημάτων όπως αυτό του οργανικισμού.

## 2. Durkheim, κοινωνία και γνώση

Το όνομα του Durkheim είναι συνδεδεμένο με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας τόσο στο επίπεδο της θεσμικής της αναγνώρισης όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής θεωρίας. Όπως είναι αναμενόμενο, το ζήτημα της γνώσης δεν απουσιάζει από μια ολιστική θεώρηση του κοινωνικού των τελών του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα που έχει ως σκοπό την κατανόηση της κοινωνίας ως ενός ξεχωριστού αντικειμένου. Για τη θεμελίωση του επιστημονικού τρόπου σκέψης και εργασίας, ο «χώρος της κοινωνιολογίας» περιλαμβάνει «μια συγκεκριμένη ομάδα φαινομένων» (Ντυρκάϊμ, 1978: 73). Ο Durkheim αναφέρεται στη σημασία των «κοινωνικών γεγονότων» ως προνομιακού χώρου για να επιχειρήσει κανείς να λάβει γνώση των πολύπλοκων σχέσεων που αναπτύσσονται στην κοινωνία.

Η βιβλιογραφία έχει καταπιαστεί σε σημαντικό βαθμό με το ερώτημα που αφορά το ρόλο της γνώσης στην κοινωνική θεωρία του Durkheim. Η συστηματική εργασία του W. Schmaus (1994) αποτελεί μια κλασσική περίπτωσή προς αυτή την κατεύθυνση. Ο συγγραφέας καταπιάνεται με τα κυριότερα ερευνητικά εγχειρήματα του Durkheim, αναδεικνύοντας την προβληματική της γνώσης τόσο σε συνάφεια με κεντρικά μεθοδολογικά ζητήματα όσο και με αναφορές στις μεγάλες πρωτογενείς και δευτερογενείς μελέτες του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο του J. Dingley (2008: 133-161), όπου σε ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στην «κοινωνιολογία της γνώσης» του Durkheim, θα δώσει έμφαση στο ρόλο της θρησκείας ως πηγή γνώσης, διότι κάθε θρησκεία «είναι πάντοτε μια συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας». Καταδεικνύει τον τρόπο που οι κοινωνικές πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν πηγή για την επίγνωση της πραγματικότητας, καθώς φανερώνουν την «εσωτερική δομή των σχέσεων». Σε αντίστοιχες αναζητήσεις κινείται και το άρθρο του D. Némedi (1995), όπου ιεραρχείται η διερεύνηση της «συλλογικής συνείδησης» στα

ντυρκεμιανά έργα του 19ου αιώνα. Η συλλογική συνείδηση παρουσιάζεται ως «γενική κατάσταση της κοινωνίας», που η μελέτη της αποτελεί το μέσο για μιας «κοινωνιολογία της γνώσης». Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η πρόσφατη συνεισφορά του P. Walsh (2023), ο οποίος ανακατασκευάζει την προσπάθεια του Durkheim στις *Στοιχειώδεις μορφές του θρησκευτικού βίου* πρωτίστως σε οντολογικό παρά σε επιστημολογικό πλαίσιο. Ζητούμενο για τον ίδιο είναι η διερεύνηση του τρόπου συγκρότησης των κοινωνιολογικών κατηγοριών του Γάλλου κοινωνιολόγου.

Το ζήτημα της γνώσης, ως γνώση του αντικειμένου της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, διαπερνά με σαφή τρόπο και το έργο του με τίτλο *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (1895) (Ντυρκάϊμ, 1978). Ήδη στο πρώτο και αρκετά δημοφιλές κεφάλαιο σχετικά με τον ορισμό του «κοινωνικού γεγονότος» (Ντυρκάϊμ, 1978: 65-77), ο Durkheim καθιστά σαφές πως αυτό γίνεται κατανοητό μέσω δύο βασικών χαρακτηριστικών. Το πρώτο, σχετίζεται με τη μεθοδολογική προτεραιότητα του κοινωνικού έναντι του ατομικού στοιχείου. Δηλαδή, η ντυρκεμιανή θεωρία καθιστά ξεκάθαρη μια διαρκή ιεράρχηση της ολότητας έναντι του ιδιαίτερου ατόμου. Το δεύτερο, σε συνέχεια του πρώτου, αφορά στη δεδομένη κυριαρχία της κοινωνίας σε βάρος κάθε μεμονωμένου ατόμου (Ντυρκάϊμ, 1978: 77). Φαίνεται, λοιπόν, πως η αναγνώριση ενός μοντέλου «μεθοδολογικού ολισμού» (Rosenberg, 2017) δεν αφορά απλώς μια μεθοδολογική αφετηρία, αλλά και ένα τρόπο πραγμάτευσης της σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας.

Η διερεύνηση των *Κανόνων της κοινωνιολογικής μεθόδου* θα μπορούσε να αποτελέσει το αντικείμενο μιας άλλης εργασίας. Η επιφανειακή αναφορά στις γραμμές του παρόντος κειμένου γίνεται με σκοπό να καταδειχθεί η προσπάθεια του Durkheim να ορίσει την αντικειμενικότητα της κοινωνιολογικής του μεθόδου μέσα από τη χαρτογράφηση του πλαισίου που λειτουργεί ο κοινωνιολόγος. Το πλαίσιο αυτό φανερώνεται μέσω της αναγνώρισης του «εξαναγκασμού» που βιώνουν τα άτομα και της «φυσικής» αδυναμίας τους να υπερβούν τη συνολική κοινωνική λειτουργία (Ντυρκάϊμ, 1978: 73). Έτσι, μπορεί κανείς να πει πως η ίδια η διαδικασία αναζήτησης των όρων «εξειδίκευσης στη μελέτη του σχηματισμού συλλογικών αναπαραστάσεων» (Schmaus, 1994 :22) σε νεωτερικές και προνεωτερικές κοινωνίες, αποτελεί μια προβληματική στην «κοινωνιολογία της γνώσης» του Γάλλου κοινωνιολόγου.

## 3. Κοινωνιολογία και εκπαίδευση

Το έργου του Durkheim με τίτλο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* δημοσιεύεται στα γαλλικά το 1922, πέντε χρόνια μετά τον θάνατό του. Στην πρώτη αγγλική μετάφραση, το 1956, τον πρόλογο γράφει ο T. Parsons, ενώ θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μιας διαφορετικής εισήγησης η επιρροή του έργου στην Γαλλική Κοινωνιολογία, με προεξέχον το έργο των P. Bourdieu και J.-C. Passeron (1996, 2014). Παρά το γεγονός πως τα κείμενα της έκδοσης έχουν γραφτεί με σκοπό να αποτελέσουν το βασικό υλικό για τις πανεπιστημιακές παραδόσεις του Durkheim, το έργο αυτό έχει κατορθώσει να διαβάζεται με τη δική του αυτοτελή δυναμική. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Durkheim των *Κανόνων της κοινωνιολογικής μεθόδου*, «έχει ακριβώς σαν αντικείμενο να φτιάξει το κοινωνικό ον» (Ντυρκάϊμ, 1978: 70). Η εκπαίδευση, με άλλα λόγια, αναλαμβάνει την ευθύνη να προσαρμόσει τη νεότερη γενιά για χάρη της κοινωνίας.

Οι αναπτύξεις του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* μάλλον αποτελούν μια ανεπτυγμένη συμφωνία με την παραπάνω αναφορά. Η συνάφεια μεταξύ εκπαίδευσης και γνώσης, η οποία μπορεί να αναγνωριστεί στον κοινό σκοπό και στην μορφοποιητική δυναμική επί του εμπλεκόμενου υποκειμένου τους, δύναται αναμφίβολα να εμπλουτιστεί με τις αναπτύξεις αυτού του κειμένου. Που έγκειται όμως αυτή η συνάφεια; Περισσότερο, θα λέγαμε, στον παιδευτικό ή προοδευτικό χαρακτήρα της γνώσης, ο οποίος μάλλον αποτελεί καταστατική αρχή για την κατανόηση της

εκπαίδευσης. Για τον Γάλλο κοινωνιολόγο, ο οποίος εξετάζει συνοπτικά τα επιχειρήματα των S. Mill, J. Mill, Kant και Spencer (Durkheim, 2019: 117-119), η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια ιστορικότητα (Durkheim, 2019: 120) που είναι σε εξάρτηση από την υπάρχουσα κοινωνική μορφή ή τη «δομή της κοινωνίας» (Durkheim, 2019: 121). Για τον Durkheim, η διεξοδική εξέταση της εκπαίδευσης οφείλει να πραγματοποιηθεί μέσω της προσέγγισης των ιστορικά ανεπτυγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (Durkheim, 2019: 124), παρά το γεγονός πως το στοιχείο της εκπαίδευσης παρατηρείται επίσης σε μια σειρά θεσμούς και διαδικασίες της κοινωνίας, όπως ήθη και έθιμα. Επιπλέον, εκτός από τον ιστορικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στο κείμενο τονίζεται και ο ταξικός. Δηλαδή, εκτός από το ηλικιακό ζήτημα που χαρακτηρίζει την δομή της εκπαίδευσης και συνοψίζεται στον διαχωρισμό μεταξύ «νεών» και «ενηλίκων» (Durkheim, 2019: 124), κρίσιμη είναι και η συζήτηση σχετικά με το ταξικό ζήτημα το οποίο παρατηρείται στο διαφορετικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης ανάλογα την κοινωνική τάξη και, ασφαλώς, στην οξυμένη κατά τη νεωτερικότητα αντίθεση μεταξύ πόλης και υπαίθρου. Πρόκειται για ζητήματα που η γαλλική κοινωνιολογία εξετάζει με πιο συστηματικό τρόπο στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα (Bourdieu & Passeron: 2014). Στη σκέψη του Durkheim, η μελέτη αυτών των προβληματικών δύναται να εξεταστεί διαμέσου της εμβάθυνσης στη σημασία του «καταμερισμού της εργασίας» και στη θεωρητική/ιστορική συνάφειά του με τον θεσμό και τον ρόλο της εκπαίδευσης.

Εάν κανείς επιθυμεί να συνοψίσει τις βασικές αρχές για την εκπαίδευση, όπως αυτές παρουσιάζονται από τον Durkheim (Durkheim, 2019: 127-129), μπορεί κάλλιστα να επισημάνει πως αυτές εξαρτώνται, πρωτίστως, από τον τρόπο που κάθε κοινωνία κατανοεί «ένα συγκεκριμένο ιδανικό για τον άνθρωπο». Ο μοναδικός αλλά και ποικιλόμορφος χαρακτήρας του ιδανικού αυτού θέτει στην εκπαίδευση δύο στόχους: α) μια ορισμένη σωματική και νοητική κατάσταση που επιθυμεί η κοινωνία για τα μέλη της και β) φυσικές και νοητικές καταστάσεις που ορίζει η κοινωνική ομάδα (κάστα, τάξη, οικογένεια, επάγγελμα) για τα μέλη της. Η εκπαίδευση είναι για τον Durkheim ο φορέας που εξασφαλίζει τον ενιαίο και ποικιλόμορφο χαρακτήρα της κοινωνίας (Durkheim, 2019: 128) ή ελαφρώς παραλλαγμένα, μπορούμε να σημειώσουμε πως για την ντυρκεμιανή σκέψη αποτελεί την αρχή που αναλαμβάνει την αναπαραγωγή του κοινωνικού – ηθικοπρακτικού – υπάρχοντος μέσω της εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής ως αντιφατικού όλου. Και στο κείμενο αυτό μπορούμε να δούμε με ρητό τρόπο τον Durkheim των *Κανόνων της κοινωνιολογικής μεθόδου*, όταν αναφέρει πως «η εκπαίδευση [...] είναι το μέσο με το οποίο προετοιμάζονται στην καρδιά των παιδιών οι ουσιαστικοί όροι ύπαρξης της κοινωνίας», για να συνεχίσει σημειώνοντας πως «η εκπαίδευση είναι η δράση που ασκείται από γενιές ενηλίκων σε εκείνους που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει στο παιδί μια σειρά από φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες από αυτήν, από την κοινωνία στο σύνολό της και από το ειδικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί προορίζεται να ζήσει» (Durkheim, 2019: 129). Το λειτουργιστικό μοντέλο του Durkheim, ως ένα μοντέλο μεθοδολογικού ολισμού, φαίνεται πως αναγνωρίζει στην εκπαίδευση ορισμένους σκοπούς οι οποίοι φέρουν εμμενώς τους ευρύτερους κοινωνικούς στόχους στις δικές τους λειτουργίες. Δηλαδή, προοικονομώντας τις αναπτύξεις που ακολουθούν, διακρίνεται με σαφή τρόπο ο θεσμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης από το ζήτημα της γνώσης, αλλά και ο κίνδυνος του καθαρού οργανικισμού.

Ένας βασικός διαχωρισμός που θεωρείται απαραίτητος για την ανασυγκρότηση του επιχειρήματος του Durkheim είναι αυτός μεταξύ παιδαγωγικής και εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα πρακτικό στοιχείο, ζήτημα το οποίο υποδηλώνει την θεσμική αναφορά που ενυπάρχει στον ορισμό αυτόν (Durkheim, 2019: 153). Αντίθετα, η παιδαγωγική σχετίζεται με το ζήτημα της θεωρίας και του σχεδιασμού της εκπαίδευσης (Durkheim, 2019: 153). Παρά

το γεγονός πως η Ιστορία της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής δεν διαχωρίζονται στη σκέψη του (Durkheim, 2019: 175), οφείλει κανείς να τονίσει την έμφαση που δίνεται στο γεγονός πως η εκπαίδευση δεν είχε πάντοτε παιδαγωγικό περιεχόμενο και σκοπό και να προσπαθήσει να ενισχύσει την αναφορά πως η εκπαίδευση – σε αντίθεση με την παιδαγωγική – έχει έναν συνεχή χαρακτήρα. Η διαχωρισμός αυτός μπορεί να γίνει σαφέστερος εάν η σχέση μεταξύ των δύο κατηγοριών παρουσιαστεί μέσω ενός αναδιπλασιασμού. Η εκπαίδευση, ως κατέχουσα τα πρωτεία της σχέσης αυτής και την ιστορική προτεραιότητα, γεννά δια της ανάγκης ορισμένα παιδαγωγικά περιεχόμενα, τα οποία δεν βρίσκονται διαρκώς στις διαδικασίες της, αλλά χαρακτηρίζουν μονάχα ένα μέρος της. Έτσι, ένα μέρος της εκπαίδευσης αναδιπλασιάζεται και προκύπτει, από τη μια πλευρά, η παιδαγωγική και, από την άλλη, ο εαυτός της. Οι ευρύτερες παιδαγωγικές αρχές, αφενός, «εξαρτώνται» από την εκπαίδευση, αφετέρου, έχουν την ικανότητα να την «καθορίζουν», ανάλογα με την ιστορική συγκυρία.

Μέσω των παραπάνω αναφορών επιδιώκεται τόσο ο τονισμός του ιστορικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης όσο και η πλαισίωση της συζήτησης αναφορικά με το συγκεκριμένο ιστορικό περιεχόμενο της νεωτερικής εκπαίδευσης. Η αναφορά πως η προσέγγιση της εκπαίδευσης γίνεται πλέον μόνο μέσω των θεσμών μπορεί να συμβάλλει σε δύο στοιχεία: α) στο διαφωτιστικό περιεχόμενό της, σε αντίθεση με τη θρησκεία και τη θεολογία που είχαν αναλάβει παλαιότερα το έργο αυτό (Durkheim, 2019: 135), και φυσικά β) στο γεγονός πως η νεωτερική εκπαίδευση είναι διαφωτιστική ακριβώς επειδή είναι επιστημονική. Έτσι, δεν θα ήταν παράτολμο να πει κανείς πως η εκπαίδευση της νεωτερικότητας αποτελεί στη σκέψη του Durkheim την πιο ανεπτυγμένη μορφή εκπαίδευσης, όχι απλά επειδή είναι πιο συστηματική η θεσμική της ισχύ, αλλά διότι ο θεσμός αυτός διαπερνάται από την κεκτημένη επιστημονική γνώση. Το γεγονός πως για τον ίδιο την «Επιστήμη την οφείλουμε στην κοινωνία» (Durkheim, 2019: 134), δημιουργεί ένα ερώτημα. Με ποιόν τρόπο διαφαίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη σχέση κοινωνίας και επιστημονικής γνώσης; Η επιστημονική γνώση γεννάται μέσα από τις ιστορικές διαδικασίες της κοινωνίας με σκοπό την επιστροφή των κεκτημένων της σε αυτή. Εάν συμφωνήσει κανείς με το ντυρκεμιανό επιχείρημα πως η εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως θα σχολιάσουμε παρακάτω, τότε μπορεί στην αναφορά περί «κοινωνίας» να αναγνωρίσει την εκπαίδευση, τουλάχιστον ως θεσμό. Η εκπαίδευση διαμεσολαβεί τη σχέση κοινωνίας και επιστημονικής γνώσης, καθώς καθιστά δυνατή τη δεύτερη και ενισχύει διαρκώς την πρώτη. Η «Επιστήμη», στην οποία αναφέρεται ο Durkheim, αποτελεί την προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεσμού – τουλάχιστον στη νεωτερική εκδοχή του – ο οποίος και πάλι με τη σειρά του επιδιώκει την ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας.

Επομένως, πριν περάσουμε στην επιμέρους σχέση μεταξύ γνώσης και εκπαίδευσης σημειώνουμε το εξής: Παρά τον σαφή διαχωρισμό μεταξύ γνώσης και εκπαίδευσης, σε θεσμικό επίπεδο, το ντυρκεμιανό επιχείρημα δεν αγνοεί επ' ουδενί την ευρύτερη ιστορική και λογική διαμεσολάβηση που πραγματοποιεί η εκπαίδευση ανάμεσα στην κοινωνία και στην επιστημονική γνώση. Η γένεση και η διαμόρφωση της τελευταίας μπορεί να στηριχθεί όχι απλώς στην «κοινωνία», αλλά στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο που χαρακτηρίζει την πρόοδο και την αναπαραγωγή της.

## 4. Η σχέση γνώσης και εκπαίδευσης

Εάν εμβαθύνει κανείς στο κείμενο, τότε, παρά τις οργανικιστικές αντιλήψεις που το διαπερνούν, θα συναντήσει έναν αντιθετικιστικό/αντιδογματικό χαρακτήρα στο πως ο Durkheim κατανοεί την εκπαίδευση. Σκοπός μας είναι να αναφέρουμε τη δυνατότητα να διαβαστεί το ντυρκεμιανό κείμενο με αυτόν τον τρόπο. Η δυνατότητα αυτή ενέχεται στην ανασυγκρότηση της έννοιας της γνώσης.

Στο επιχείρημα του Durkheim επισημαίνεται η εξάρτηση του «παιδαγωγικού προβλήματος» και της «εκπαίδευσης» από την κοινωνική μορφή και όχι από την «ανθρώπινη φύση» (Durkheim, 2019: 184). Έτσι, ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης – κατανοούμενος ως ιστορικός, ταξικός και σε συνάφεια με τον «καταμερισμό της εργασίας» – μας δείχνει με συγκεκριμένο τρόπο τους επιμέρους σκοπούς της εκπαίδευσης και την πρακτική διάσταση του ζητήματος της γνώσης (Durkheim, 2019: 186).

Η ιστορικότητα της κατηγορίας της εκπαίδευσης εντοπίζεται στο γεγονός πως αυτή βρίσκεται σε εξάρτηση από τον χαρακτήρα της κοινωνίας εντός της οποίας συγκροτείται. Διαφορετική ιστορική περίοδος σημαίνει άλλα κοινωνικά ιδανικά και άλλη κατανόηση της γνώσης. Αυτό ενισχύεται από την παρακάτω αναφορά, στην οποία και θα σταθούμε:

> «Στον άνθρωπο, κάθε είδους ικανότητες που χρειάζεται η κοινωνική ζωή είναι υπερβολικά περίπλοκες για να ενσωματωθούν, κατά κάποιο τρόπο, στους ιστούς μας και να εμφανιστούν με την μορφή οργανικών προδιαθέσεων. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να μεταβιβαστούν από τη μια γενιά στην άλλη μέσω κληρονομικότητας. Αυτό γίνεται από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πραγματοποιεί αυτή τη μεταβίβαση» (Durkheim, 2019: 195).

Η παραπάνω αναφορά μας επιτρέπει να αναφερθούμε τόσο σε μεθοδολογικά όσο και σε κοινωνικοθεωρητικά ζητήματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της κοινωνίας. Πρώτον, παρά το γεγονός πως η αναφορά στη γνώση δεν είναι ρητή, θεωρούμε πως οι προηγούμενες αναφορές για την σχέση εκπαίδευσης και επιστήμης μας επιτρέπουν να την εντοπίσουμε στον θεσμικό χαρακτήρα της νεωτερικής εκπαίδευσης. Φαίνεται η γνώση να είναι αυτή που συγκροτεί τη νεωτερική εκπαίδευση ως τέτοια ή μάλλον να αποτελεί μια ειδοποιό διαφορά του τρέχοντος ιστορικού ορίζοντα.

Δεύτερον, ο Durkheim ενδιαφέρεται να παρουσιάσει ένα μοντέλο για τον ρόλο της εκπαίδευσης το οποίο είναι σε άμεση αναλογία με έναν έμβιο οργανισμό. Ο ίδιος μας λέει πως δεν μπορούν τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εισέλθουν στον δικό μας οργανισμό, επομένως θα υποστηρίξει πως η ίδια η ανθρώπινη κοινωνία μπορεί να παραλληλιστεί με έναν οργανισμό όπου τα παλαιά σε ηλικία μέλη της μεταβιβάζουν τις κεκτημένες γνώσεις στα νεότερα, σαν να αναφέρεται στη διαδικασία αναπαραγωγής των κυττάρων. Θα ήταν παράβλεψη να πούμε πως δεν εντοπίζεται το πρόβλημα του οργανικισμού στον Durkheim. Ο συστηματικός χαρακτήρας της ανάλυσης του σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αναλογία της νεωτερικής κοινωνίας με έναν οργανισμό. Η εκπαίδευση είναι η δυναμική που ευθύνεται για την εξασφάλιση της αναπαραγωγής του, μέσω της διαπαιδαγώγησης των νέων μελών σχετικά με τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμα, αλλά επίσης και – κυρίως – μέσω της επαγγελματικής τους κατάρτισης, ώστε να λάβουν θέση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Διαφορετικά ειπωμένο: Τα νεαρά μέλη της κοινωνίας εκπαιδεύονται στο να αποτελέσουν τα κύτταρα για τη διατήρηση του (κοινωνικού) οργανισμού.

Το πρόβλημα του οργανικισμού, ασφαλώς δεν μειώνει σε καμία περίπτωση τη θεωρητική συμβολή του Durkheim στον λειτουργιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, δημιουργεί κάποια προβλήματα εξαιτίας του θετικιστικού αναλογικού μοντέλου. Οι ιστορικές μεταβολές της κοινωνίας και των θεσμών της δεν μπορούν να εξηγηθούν μέσω της αναλογίας αυτής, ενώ φαίνεται πως γι' αυτό το λόγο η προσπάθεια κατάδειξης της γνώσης στα ντυρκεμιανά σχήματα δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Το τρίτο, και ίσως το βασικότερο ζήτημα που θα επισημάνουμε, είναι η μετάβαση που

πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, η μορφή και το περιεχόμενο της οποίας καθορίζονται από την κοινωνική δομή, αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στα χέρια των νεωτερικών θεσμών. Από τη μια, όπως έχουμε επιχειρήσει ήδη να δείξουμε, εξασφαλίζει την αναπαραγωγή του υπάρχοντος, από την άλλη όμως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως εξασφαλίζει και την πρόοδό του. Η ιδέα περί κοινωνικής μεταβολής στο επιχείρημα του Durkheim μπορεί να εντοπιστεί στον συνδυασμό δύο στοιχείων. Πρώτον, στον κοινωνικό προσδιορισμό της επιστήμης. Εάν ως επιστήμη κατανοήσουμε την επιστημονική γνώση, τότε η παραπάνω αναφορά πως για τον Durkheim οφείλουμε την επιστήμη στην κοινωνία, μπορεί να μας δείξει το εξής: πως κάθε μορφή γνώσης, με προεξέχουσα την επιστημονική, είναι αποτέλεσμα της συνεχούς κοινωνικής αναπαραγωγής και των εσωτερικών μεταβολών της συνείδησης της κοινωνίας. Δεύτερον, η υποταγή της εκπαίδευσης στη λειτουργία της κοινωνίας, σημαίνει υποταγή στο αίτημα περί κοινωνικής συνοχής ή περί των μορφών αλληλεγγύης που την χαρακτηρίζουν. Επομένως, η επιστημονική γνώση φαίνεται να είναι το στοιχείο που εντοπίζεται πρωτίστως ως το βασικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, όταν αυτή τίθεται στις υπηρεσίες της κοινωνίας.

Κλείνοντας, αξίζει να παρατηρήσουμε πως η κοινωνική αναπαραγωγή, παρά την δεδομένη κυριαρχία του κοινωνικού έναντι του ατομικού στοιχείου στη ντυρκεμιανή σκέψη, έχει τον χαρακτήρα της κληρονομικής μεταβίβασης της γνώσης κάθε γενιάς προς την επόμενη (Durkheim, 2019: 136-137). Ο Durkheim αναφέρει πως «ο ανταγωνισμός, τον οποίο θεωρούμε δεδομένο μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου, δεν έχει σχέση με την πραγματικότητα», διότι μόνο μέσω της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής το άτομο αναπτύσσει δεσμούς «συνεργασίας» με τους άλλους ανθρώπους και μπορεί να είναι «ένα πραγματικά ανθρώπινο ον». Η περαιτέρω διερεύνηση αυτής της θέσης με έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης, ενδεχομένως να φωτίσει περισσότερο τη σχετική συζήτηση για τη σχέση γνώσης και εκπαίδευσης στην κοινωνική θεωρία του Émile Durkheim

## 5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνάφεια μεταξύ γνώσης και της εκπαίδευσης στη ντυρκεμιανή σκέψη χαρακτηρίζεται τόσο από τον διαχωρισμό όσο και από την ενότητα μεταξύ των δύο. Στο έργο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* το ζήτημα της γνώσης αν και υποβαθμισμένο, ελλείψει ρητών αναφορών, μπορεί να εμπλουτίσει σε σημαντικό βαθμό τόσο το ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ως θεσμού, όσο και ευρύτερα ζητήματα της Κοινωνιολογίας του Durkheim. Κάτι τέτοιο είναι σαφές στον τρόπο με τον οποίο η συζήτηση περί των εκπαιδευτικών θεμάτων, προκρίνει διαρκώς επιστημολογικά ερωτήματα και προβληματισμούς. Το ζήτημα της γνώσης στο συγκεκριμένο έργο επιδέχεται επιπλέον διερεύνησης, κυρίως λόγω της προνομιακής – κατά τον ίδιο – θέσης της επιστήμης της Κοινωνιολογίας απέναντι στην Παιδαγωγική.

## Βιβλιογραφία

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *Οι Κληρονόμοι*. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη (μτφ.). Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή*. Γ. Καράμπελας (μτφ.). Αλεξάνδρεια.

Durkheim, É. (2019) *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*. Ε. Στασινοπούλου (μτφ.). Γρηγόρη.

Καραβάκου, Β. (2019). *Η εκ-παίδευση και η φιλοσοφία της*. Gutenberg.

Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα*. Νήσος.

Ντυρκάϊμ, Ε. (1978). *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*. Λ. Μουσούρου (μτφ.). Gutenberg

Rosenberg, A. (2017). *Φιλοσοφία των Κοινωνικών Επιστημών*. Γ. Μαραγκός (μτφ.). ΠΕΚ

Ντυρκέμ, Ε. (2025). *Οι στοιχειώδεις μορφές του θρησκευτικού βίου*. Μ. Αχείμαστος (μτφ.). MIET

Durkheim, É. (1984). *The Division of Labour in Society*. W. Halls (μτφ.). MacMillan

Dingley, J. (2008). *Nationalism, Social Theory and Durkheim*. Palgrave Macmillan

Némedi, D. (1995). Collective Consciousness, Morphology, and Collective Representations: Durkheim's Sociology of Knowledge, 1894-1900, *Sociological Perspectives*, 38(1), 41-56

Schmaus, W. (1994). *Durkheim's Philosophy of Science and the Sociology of Knowledge: Creating an Intellectual Niche*. University of Chicago Press

Walsh, P. (2023). Social cognition and the origin of concepts in Durkheim's sociology of knowledge, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 54(1), 86-103

# ΕΝΟΤΗΤΑ 15

## Κοινωνίες του κινδύνου στον 21ο αιώνα

# Διερεύνηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Επιπτώσεις των σύγχρονων πολιτικών και απαιτήσεων

**Μένια Βερναρδή,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, menia.vernardi22@gmail.com*
**Γεώργιος Ανδρουλάκης,**
*Πανεπιστήμιο Πατρών, gandroul@upatras.gr*

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, διεξήχθη από την υποψήφια διδάκτωρ Μένια Βερναρδή και τον Καθηγητή Γεώργιο Σ. Ανδρουλάκη του Πανεπιστημίου Πατρών. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να αναλύσει τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και άγχους στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη εστίασε σε μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερεύνησε τη σχέση της εξουθένωσης με άλλες ψυχοκοινωνικές μεταβλητές, όπως η κατάθλιψη, η εργασιακή δέσμευση και η εργασιομανία. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το Burnout Assessment Tool (BAT), ενώ τα αποτελέσματα βασίστηκαν σε ένα σύνολο δεδομένων που περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία) και μετρήσεις από διάφορες ψυχομετρικές κλίμακες. Η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει τις επιπτώσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών συνθηκών στην ψυχική υγεία και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Εργασιακή εξουθένωση, εργασιακό άγχος, εργασιακή δέσμευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, εργασιακό καθεστώς, πολιτικές, απαιτήσεις σύγχρονου σχολείου.*

# 1. Εισαγωγή

## 1.1 Γενικό πλαίσιο, σημασία και εστίαση στον κλάδο των εκπαιδευτικών

Στον σύγχρονο κόσμο, η εργασιακή ζωή χαρακτηρίζεται από αυξημένες απαιτήσεις, οι οποίες συχνά οδηγούν στην ανάδειξη κρίσιμων ψυχοκοινωνικών φαινομένων. Δύο από τις πιο σημαντικές διαστάσεις αυτής της πραγματικότητας είναι η εργασιακή εξουθένωση (burnout)—ένα σύνδρομο που προκύπτει από χρόνιο, ανεξέλεγκτο εργασιακό στρες (Maslach & Leiter, 2016c) —και η εργασιακή δέσμευση (work engagement)—μια θετική κατάσταση του νου που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση (Schaufeli & Bakker, 2004). Η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ αυτών των δύο αντίθετων εννοιών επηρεάζει άμεσα την ευημερία των εργαζομένων και την παραγωγικότητα (Montgomery & Rupp, 2005).Η παρούσα μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς εστιάζει στον κλάδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πυρήνα του συστήματος. Το επάγγελμα αυτό είναι μοναδικό ως προς τις απαιτήσεις και τις πιέσεις που υφίσταται.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση εξουθένωσης είναι πολλοί και σύνθετοι (Montgomery & Rupp, 2005). Περιλαμβάνουν:

- Τον αυξημένο φόρτο εργασίας (διδακτικό έργο, διοικητική εργασία, αξιολόγηση).
- Τις υπερβολικά αυξημένες απαιτήσεις από γονείς και διοίκηση.
- Τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δημιουργούν ένα περιβάλλον ανασφάλειας και συνεχιζόμενης προσαρμογής.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα διερευνά τις επιπτώσεις των εφαρμοζόμενων πολιτικών και των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου στην ψυχική υγεία και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

## 1.2 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η μελέτη στοχεύει να συγκρίνει τα επίπεδα εξουθένωσης και εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη το εργασιακό τους καθεστώς, δηλαδή αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές/ωρομίσθιοι.

Η έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στη σύγκριση, αλλά επεκτείνεται και στην ανάλυση των γενικότερων επιπτώσεων που έχουν οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και οι απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου στην ψυχική υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η μελέτη επιδιώκει να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και να αναδείξει τους συγκεκριμένους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

## 1.3 Δομή του κειμένου

Η παρούσα ερευνητική εργασία δομείται σε επιμέρους ενότητες, με στόχο την ολοκληρωμένη και συστηματική παρουσίαση της μελέτης. Αρχικά, στο Θεωρητικό Πλαίσιο, αναλύονται οι βασικές έννοιες της έρευνας, όπως η εξουθένωση, η εργασιακή δέσμευση, το άγχος, η κατάθλιψη και η εργασιομανία, βασιζόμενη σε διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Maslach & Leiter, 2016c, Schaufeli & Bakker, 2004).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ενότητα της Μεθοδολογίας, όπου περιγράφονται λεπτομερώς ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, με κεντρικό το Burnout Assessment Tool

(BAT). Στην ενότητα των Αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, εστιάζοντας στη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των διαφορετικών εργασιακών καθεστώτων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Ακολουθεί η Συζήτηση, όπου ερμηνεύονται τα αποτελέσματα σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, ενώ στα Συμπεράσματα συνοψίζονται τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας. Τέλος, διατυπώνονται Προτάσεις για την εφαρμογή των ευρημάτων στην πράξη, καθώς και για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

## 1.4 Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.4.1 Η έννοια της εργασιακής εξουθένωσης (Burnout)

Η εργασιακή εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνθετο ψυχολογικό σύνδρομο που επηρεάζει σημαντικά τον σύγχρονο εργασιακό χώρο, ιδίως στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών. Η έννοια εισήχθη αρχικά από τον ψυχίατρο Herbert Freudenberger το 1974 και αναπτύχθηκε σε ένα ευρύτερα αποδεκτό μοντέλο από την κοινωνική ψυχολόγο Christina Maslach.

Σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach, το burnout εκδηλώνεται μέσα από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, η οποία είναι το αίσθημα υπερκόπωσης και έλλειψης ενέργειας· την αποπροσωποποίηση ή κυνισμό, που είναι η υιοθέτηση μιας ψυχρής και αποστασιοποιημένης στάσης προς τους άλλους· και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη, δηλαδή την αρνητική αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης και της αίσθησης αναποτελεσματικότητας.

Πρόσφατα, το Burnout Assessment Tool (BAT) των Schaufeli, De Witte και Desart (2020) πρότεινε ένα τετραδιάστατο μοντέλο που περιλαμβάνει την εξάντληση, την ψυχική απόσταση, τη γνωστική διαταραχή και τη συναισθηματική διαταραχή.

Οι επιπτώσεις του burnout είναι σημαντικές, τόσο σε ψυχολογικό (κατάθλιψη, άγχος, απώλεια κινήτρων) όσο και σε σωματικό επίπεδο (πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου, εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος). Το σύνδρομο δεν είναι απλώς μια δυσάρεστη κατάσταση, αλλά μια σοβαρή πρόκληση για την υγεία και την ευημερία των εργαζομένων.

### 1.4.2. Η έννοια του εργασιακού άγχους (Work Stress)

Το εργασιακό άγχος διαφέρει από την εξουθένωση, καθώς είναι μια οξεία ψυχοφυσιολογική αντίδραση στις απαιτήσεις της εργασίας που το άτομο αντιλαμβάνεται ως δυσανάλογες. Σε αντίθεση με την εξουθένωση, η οποία είναι ένα χρόνιο σύνδρομο, το άγχος λειτουργεί συχνά ως προπομπός της.

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το εργασιακό άγχος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο. Βασικοί παράγοντες που το προκαλούν περιλαμβάνουν:

- Αυξημένος φόρτος εργασίας: Πέραν της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν γραφειοκρατικές απαιτήσεις, προετοιμασία μαθημάτων, αξιολόγηση και επικοινωνία με γονείς.
- Έλλειψη πόρων και υποστήριξης: Η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού εντείνουν το αίσθημα αναποτελεσματικότητας.
- Προβλήματα στις σχέσεις: Δυσκολίες με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τη σχολική διοίκηση.
- Συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: Η αναγκαιότητα συνεχούς προσαρμογής σε νέα προγράμματα σπουδών και τεχνολογίες.

- Έλλειψη αυτονομίας: Οι περιορισμοί στην παιδαγωγική ελευθερία.

Τέλος, το χρόνιο και μη αντιμετωπιζόμενο εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη, επηρεάζοντας σοβαρά την ψυχική υγεία και τη λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών.

### 1.4.3. Η έννοια της εργασιακής δέσμευσης (Work Engagement)

Σε αντίθεση με την εξουθένωση, η εργασιακή δέσμευση αποτελεί μια θετική ψυχολογική κατάσταση, που χαρακτηρίζεται από πλήρη σύνδεση του ατόμου με την εργασία του. Σύμφωνα με τους Schaufeli και Bakker (2004), η δέσμευση περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις:

Σθένος: Αναφέρεται στην υψηλή ενέργεια και ψυχική ανθεκτικότητα κατά την εργασία, την προθυμία για προσπάθεια και την αίσθηση ζωτικότητας.

Αφοσίωση: Περιλαμβάνει συναισθήματα ενθουσιασμού, έμπνευσης και περηφάνιας για την εργασία, με το άτομο να αισθάνεται βαθιά αφοσιωμένο στους στόχους του οργανισμού.

Απορρόφηση: Είναι η κατάσταση της πλήρους συγκέντρωσης και ευχαρίστησης, όπου το άτομο είναι τόσο απορροφημένο στα καθήκοντά του που χάνει την αίσθηση του χρόνου.

Η σχέση μεταξύ εργασιακής δέσμευσης και εξουθένωσης λειτουργούν ως αντίθετα άκρα ενός συνεχούς. Όταν η δέσμευση είναι υψηλή, η εξουθένωση είναι χαμηλή και το αντίστροφο. Η προώθηση της δέσμευσης αποτελεί έτσι μια στρατηγική για την πρόληψη της εξουθένωσης.

Επιπλέον, η συναισθηματική δέσμευση, η οποία περιγράφει τη συναισθηματική σύνδεση του εργαζομένου με τον οργανισμό του, συμβάλλει σημαντικά στην ευημερία και την παραγωγικότητα. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική δέσμευση νιώθει ότι ανήκει στο σχολείο και επιθυμεί να παραμείνει μέλος του.

### 1.4.4 Παράγοντες που επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν σε εξουθένωση, οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις κύριες ομάδες:

Απαιτήσεις Εργασίας: Ο αυξημένος φόρτος εργασίας αποτελεί βασική αιτία εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς. Δεν περιορίζεται μόνο στον χρόνο διδασκαλίας, αλλά περιλαμβάνει και την προετοιμασία μαθημάτων, την αξιολόγηση, τη διοργάνωση εκδηλώσεων και τις διοικητικές εργασίες. Οι συνεχείς αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα προσθέτουν επιπλέον πίεση, απαιτώντας συνεχή προσαρμογή.

Έλλειψη Πόρων: Η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι είναι μόνοι τους να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα. Η περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική επιμόρφωση εντείνει το πρόβλημα.

Προβλήματα Σχέσεων: Οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντική πηγή στρες. Οι συγκρούσεις με συναδέλφους, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση και οι απαιτητικοί ή μη συνεργάσιμοι γονείς που αμφισβητούν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών επιδεινώνουν την κατάσταση.

Οργανωτικές Αλλαγές και Έλλειψη Αυτονομίας: Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών προκαλούν αίσθημα ανασφάλειας και μειώνουν τον έλεγχο που έχουν στη δουλειά τους. Η αυξημένη γραφειοκρατία και οι διαδικασίες λογοδοσίας περιορίζουν την παιδαγωγική ελευθερία. Επιπλέον, ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η συμπε-

ρίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες, χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη, αυξάνουν περαιτέρω τις πιέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί.

### 1.5. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η κατανόηση του προφίλ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κρίσιμη για τη μελέτη της εξουθένωσης και της δέσμευσης, καθώς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά επηρεάζουν σημαντικά τις συνθήκες εργασίας.

#### 1.5.1 Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Τα δεδομένα που αναλύονται για την κατανόηση του προφίλ περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία (όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση), εργασιακή εμπειρία (έτη υπηρεσίας) και τον τύπο του σχολείου (π.χ. μονοθέσιο, αστικό, αγροτικό). Αυτά τα στοιχεία παρέχουν ένα πλαίσιο για την ερμηνεία των επιπέδων άγχους και δέσμευσης, καθώς κάθε κατηγορία χαρακτηριστικών μπορεί να συσχετιστεί με διαφορετικές απαιτήσεις και πόρους.

#### 1.5.2.Συγκριτική ανάλυση κατηγοριών προσωπικού

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση μεταξύ των μόνιμων, των αναπληρωτών και των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες αυτές αντιμετωπίζουν ριζικά διαφορετικές συνθήκες.

Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί: Απολαμβάνουν εργασιακή ασφάλεια, σταθερότητα και καλύτερες αποδοχές. Ωστόσο, μπορεί να εκτίθενται μακροχρόνια σε στρεσογόνες καταστάσεις και να έχουν μεγαλύτερο διοικητικό φόρτο.

Αναπληρωτές και Ωρομίσθιοι: Αντιμετωπίζουν έντονη ανασφάλεια εργασίας, καθώς οι συμβάσεις τους είναι συνήθως ετήσιες. Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία δυσχεραίνουν τη δημιουργία σταθερών σχέσεων και μειώνουν την πρόσβαση σε επιμόρφωση και πόρους. Αυτές οι συνθήκες αναμένεται να συμβάλλουν σε αυξημένα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν την εργασιακή δέσμευση λόγω της έλλειψης μακροπρόθεσμης προοπτικής.

Η εις βάθος ανάλυση αυτών των δεδομένων βοηθά στην κατανόηση του πώς οι θεσμικές και εργασιακές ιδιαιτερότητες επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική κατάσταση των εκπαιδευτικών, προσφέροντας βάση για τη διαμόρφωση στοχευμένων πολιτικών υποστήριξης.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

#### 2.1.1. Ερευνητικό ερώτημα/Υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη καθοδηγείται από το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στη διερεύνηση των διαφορών στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, άγχους και δέσμευσης μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάζονται δευτερεύοντα ερωτήματα σχετικά με τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών με δημογραφικά χαρακτηριστικά (όπως φύλο και ηλικία).

**Ερευνητικές Υποθέσεις:**

Υπόθεση 1 (H1): Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θα εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης (BAT) και εργασιακού άγχους, και στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης, σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Υπόθεση 2 (H2): Το εργασιακό άγχος θα συσχετίζεται θετικά και ισχυρά με την εξουθένωση (BAT).

Υπόθεση 3 (H3): Η εξουθένωση (BAT) θα συσχετίζεται αρνητικά και ισχυρά με την εργασιακή δέσμευση.

**Εργαλεία Μέτρησης**

Για τη μέτρηση των βασικών εννοιών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία:

Εργασιακή Εξουθένωση: Η εξουθένωση μετρήθηκε με το Burnout Assessment Tool (BAT) των Schaufeli, De Witte και Desart (2020), το οποίο αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις: την εξάντληση, την ψυχική απόσταση, τη γνωστική και τη συναισθηματική διαταραχή.

Εργασιακό Άγχος, Εργασιακή Δέσμευση και Συναισθηματική Δέσμευση: Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα από καθιερωμένες κλίμακες. Συγκεκριμένα, το αρχείο δεδομένων περιλαμβάνει μεταβλητές που αντιστοιχούν στις διαστάσεις σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση της εργασιακής δέσμευσης (Schaufeli & Bakker, 2004), καθώς και μεταβλητές για τη συναισθηματική δέσμευση και την εργασιομανία. Ερωτήματα σχετικά με την ψυχολογική διάσταση του άγχους χρησιμοποιήθηκαν επίσης.

Δημογραφικά Στοιχεία και Ποιότητα Ζωής: Συλλέχθηκαν δεδομένα για δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, εργασιακό καθεστώς) και παράγοντες ποιότητας ζωής.

Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες στατιστικές μέθοδοι, με το στατιστικό λογισμικό R.

Περιγραφική Στατιστική: Υπολογίστηκαν μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συχνότητες για όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις βασικές μεταβλητές.

Συγκριτική Ανάλυση (t-tests, ANOVA): Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων, χρησιμοποιήθηκαν ανεξάρτητα t-tests και ανάλυση διασποράς (ANOVA).

Ανάλυση Συσχετίσεων: Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν συντελεστές συσχέτισης Pearson.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p<0.05$.

## 2.2 Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως εργασιακού καθεστώτος. Η δειγματοληψία ήταν μη πιθανοτική, τύπου ευκολίας (convenience sampling), καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια στοχευμένης συλλογής ώστε να εξασφαλιστεί η επαρκής εκπροσώπηση των βασικών στρωμάτων του πληθυσμού, ιδίως όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι/αναπληρωτές) και την γεωγραφική περιφέρεια, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα της συγκριτικής ανάλυσης.

## 3. Αποτελέσματα

### 3.1 Περιγραφικά στατιστικά

Το δείγμα περιλάμβανε 2637 εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (~80%), με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση ηλικιών στην ομάδα 40-50 ετών. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας ήταν περίπου 15 έτη. Το δείγμα περιλάμβανε μόνιμους (~60%) και αναπληρωτές/ωρομίσθιους (~40%) εκπαιδευτικούς. Ο μέσος όρος για τη συνολική εξουθένωση (BAT) στο δείγμα βρέθηκε να είναι σε ένα μέτριο προς υψηλό επίπεδο (M=3.5, TA=0.8), ενώ η εργασιακή δέσμευση βρέθηκε σε μέτρια επίπεδα (M=3.1, TA=0.9).

Συγκριτικά Αποτελέσματα ανά Εργασιακό Καθεστώς

Η συγκριτική ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες σχεδόν τις εξεταζόμενες μεταβλητές μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών/ωρομισθίων εκπαιδευτικών:

- Εξουθένωση: Οι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε όλες τις διαστάσεις του BAT σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, M=3.9,SD=0.8M=3.9,SD=0.8 έναντι M=3.2,SD=0.7M=3.2,SD=0.7, t(2635)=15.2,p<.001t(2635)=15.2,p<.001
- ΕργασιακόΆγχος:Παρόμοια,οιαναπληρωτές/ωρομίσθιοιανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους, M=4.1,SD=0.9M=4.1,SD=0.9 έναντι M=3.4,SD=0.8M=3.4,SD=0.8, t(2635)=12.8,p<.001t(2635)=12.8,p<.001.
- Εργασιακή Δέσμευση: Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης σε όλες τις διαστάσεις, M=3.4,SD=0.6M=3.4,SD=0.6 έναντι M=2.7,SD=0.9M=2.7,SD=0.9, t(2635)=−18.5,p<.001t(2635)=−18.5,p<.001.
- ΣυναισθηματικήΔέσμευση:Οιμόνιμοιεκπαιδευτικοίεμφάνισανεπίσης υψηλότερη συναισθηματική δέσμευση, M=3.8,SD=0.7M=3.8,SD=0.7 έναντι M=3.0,SD=0.8M=3.0,SD=0.8, t(2635)=−10.1,p<.001t(2635)=−10.1,p<.001.

### 3.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Ο πίνακας συσχετίσεων αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ όλων των κύριων μεταβλητών του μοντέλου, με τις συσχετίσεις να είναι στην αναμενόμενη κατεύθυνση.

Εξουθένωση και Εργασιακό Άγχος: Οι δύο μεταβλητές εμφάνισαν μια ισχυρή θετική συσχέτιση, *r* = .68, *p* < .001, υποδεικνύοντας ότι υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους.

Εξουθένωση και Εργασιακή Δέσμευση: Παρατηρήθηκε μια μέτρια αρνητική συσχέτιση, *r* = -.42, *p* < .001, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η εξουθένωση σχετίζεται με μειωμένη αίσθηση δέσμευσης στην εργασία.

Εργασιακό Άγχος και Συναισθηματική Δέσμευση: Οι μεταβλητές αυτές συσχετίστηκαν αρνητικά, *r* = -.35, *p* < .001. Αυτό σημαίνει ότι υψηλότερο άγχος σχετίζεται με χαμηλότερη συναισθηματική σύνδεση με το work.

Εργασιακή και Συναισθηματική Δέσμευση: Όπως αναμενόταν, οι δύο διαστάσεις της δέσμευσης συσχετίστηκαν θετικά και ισχυρά, *r* = .58, *p* < .001.

Τύπος Απασχόλησης και Εξουθένωση: Η συσχέτιση μεταξύ του τύπου απασχόλησης (κωδικοποιημένος ως 1=Μόνιμοι, 2=Αναπληρωτές/Ωρομίσθιοι) και της εξουθένωσης ήταν θετική και στατιστικά σημαντική, *r* = .28, *p* < .001. Αυτό επιβεβαιώνει ποσοτικά το εύρημα ότι οι αναπληρωτές αναφέρουν υψηλότερη εξουθένωση.

### 3.3 Επίδραση των πολιτικών και απαιτήσεων

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν έμμεσα την επίδραση των εφαρμοζόμενων πολιτικών και των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου στην εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Τα υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και άγχους στους αναπληρωτές μπορούν να ερμηνευθούν ως συνέπεια της έλλειψης εργασιακής ασφάλειας και των περιορισμένων πόρων.

## 4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως πρωταρχικό στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων εξουθένωσης (BAT), εργασιακού άγχους και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη σύγκριση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υπογραμμίζοντας τον κρίσιμο ρόλο του εργασιακού καθεστώτος στην επαγγελματική ευημερία.

### 4.1 Το κατακερματιστικό μέγεθος των διαφορών (Επιβεβαίωση της υπόθεσης H1)

Το πιο καίριο και εντυπωσιακό εύρημα της ανάλυσης αφορά τη σαφή διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων, επιβεβαιώνοντας πλήρως την Υπόθεση H1. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (M = 3.9) σε σύγκριση με τους μόνιμους (M = 3.2). Αντίστοιχα, ανέφεραν σημαντικά υψηλότερο εργασιακό άγχος (M = 4.1 έναντι M = 3.4), καθώς και σημαντικά χαμηλότερη εργασιακή δέσμευση (M = 2.7 έναντι M = 3.4).

Η διαφορά αυτή δεν είναι απλώς στατιστικά σημαντική ($t(2635) = 15.2$, $p < .001$), αλλά και ουσιαστική, καθώς αντιστοιχεί σε μεγάλο μέγεθος επίδρασης (large effect size), που ουσιαστικά διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε δύο διακριτές ομάδες ευημερίας. Οι υψηλοί μέσοι όροι εξουθένωσης στους αναπληρωτές υποδηλώνουν ότι η εργασιακή ανασφάλεια, η προσωρινότητα και η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και στήριξη (Job Resources) λειτουργούν ως χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες (Job Demands), εξηγώντας τη μεγάλη απόκλιση.

Το εύρημα συνάδει πλήρως με το Μοντέλο Απαιτήσεων–Πόρων Εργασίας (JD-R), σύμφωνα με το οποίο το επισφαλές καθεστώς των αναπληρωτών μειώνει τους διαθέσιμους πόρους (π.χ. εργασιακή ασφάλεια, σταθερότητα) και ταυτόχρονα αυξάνει τις απαιτήσεις, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και άγχους.

### 4.2 Συσχετίσεις μεταξύ εξουθένωσης, άγχους και δέσμευσης (Επιβεβαίωση των υποθέσεων H2 και H3)

Η ανάλυση των συσχετίσεων παρείχε ισχυρή στήριξη για τις Υποθέσεις H2 και H3, ενισχύοντας τη θεωρητική συνάφεια του μοντέλου.

Υπόθεση H2 (Σχέση Άγχους-Εξουθένωσης): Όπως προβλέφθηκε, το εργασιακό άγχος συσχετίζεται θετικά και ισχυρά με την εξουθένωση ($r = .68$, $p < .001$), υποδεικνύοντας ότι υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους.

Υπόθεση H3 (Σχέση Εξουθένωσης-Δέσμευσης): Η εξουθένωση (BAT) συσχετίζεται αρνητικά και ισχυρά με την εργασιακή δέσμευση ($r = -.42$, $p < .001$). Η έντονη αρνητική συσχέτιση επιβεβαιώνει τη θεμελιώδη υπόθεση του JD-R Model, ότι η δέσμευση και η εξουθένωση αποτελούν τα δύο αντίθετα άκρα ενός συνεχούς (Schaufeli & Bakker, 2004).

### 4.3 Επιδράσεις πολιτικών και απαιτήσεων

Τα ευρήματα της έρευνας, ιδίως τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης, μπορούν να συζητηθούν υπό το πρίσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις, ο συνολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και η πίεση από τους γονείς συμβάλλουν στη διάβρωση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

### 4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, όπως η δειγματοληψία ευκολίας που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Η μέθοδος αυτο-αναφοράς ενέχει κίνδυνο μεροληψίας κοινωνικής επιθυμητότητας, ενώ ο διαστρωματικός χαρακτήρας της μελέτης δεν επιτρέπει συμπεράσματα αιτιότητας.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

### 5.1 Βασικά συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα προσέφερε μια εις βάθος κατανόηση της εργασιακής εξουθένωσης, του άγχους και της δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας κρίσιμες διαφορές με βάση το εργασιακό καθεστώς. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα είναι:

Υψηλά επίπεδα εξουθένωσης και άγχους στο δείγμα

Σημαντικές διαφορές ανά εργασιακό καθεστώς, με τους αναπληρωτές να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και άγχους, και

Στενές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, επιβεβαιώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο (Maslach & Leiter, 2016c, Schaufeli & Bakker, 2004).

Πρακτικές Επιπτώσεις

Με βάση τα ευρήματα, προτείνονται οι ακόλουθες παρεμβάσεις σε διάφορα επίπεδα:

Σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Πολιτικής:

Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των αναπληρωτών: Θεσμοθέτηση μέτρων για την ενίσχυση της εργασιακής ασφάλειας, την παροχή σταθερότερων συμβάσεων και την ισότιμη πρόσβαση σε επιμόρφωση και πόρους.

Μείωση του φόρτου εργασίας: Αναθεώρηση των διοικητικών και γραφειοκρατικών απαιτήσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επικεντρωθούν στο παιδαγωγικό τους έργο.

Επαρκής στελέχωση: Ενίσχυση των σχολικών μονάδων με ειδικό εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό (π.χ., ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) για την αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών των μαθητών.

Σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας:

Προώθηση κουλτούρας υποστήριξης: Δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ συναδέλφων και από τη σχολική διοίκηση.

Ενίσχυση της αυτονομίας: Παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς στις παιδαγωγικές τους επιλογές.

Σε Ατομικό Επίπεδο:

Εκπαίδευση σε δεξιότητες διαχείρισης άγχους: Οργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων για

την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του στρες, συναισθηματικής ρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων.

Προώθηση της αυτοφροντίδας: Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν στρατηγικές αυτοφροντίδας και να διατηρούν μια ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

### 5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για την περαιτέρω εμβάθυνση, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις:

Διαχρονικές Μελέτες: Για την εξέταση των αιτιωδών σχέσεων.

Ποιοτική Έρευνα: Για βαθύτερη γνώση των υποκειμενικών εμπειριών.

Επέκταση σε άλλα επίπεδα εκπαίδευσης: Για μια πληρέστερη εικόνα του φαινομένου.

Μελέτη παρεμβάσεων: Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της εξουθένωσης.

## Βιβλιογραφία

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. Canadian Journal of Education Administration and Policy, (2).

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of Organizational Behavior, 25(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). Burnout assessment tool (BAT): Test manual (Version 2.0). KU Leuven. https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/Test-Manual-BAT-English-version-2.0-1.pdf

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 67, 201–213. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.002

# Υποκειμενικότητες (subjectivities) ετοιμότητας: πολιτικές διευθυντών/τριών για την υλοποίηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης

**Μαγδαληνή Κολοκυθά,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mkoloktha@uth.gr*
**Αγγελική Λαζαρίδου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, alazarid@uth.gr*

## Περίληψη

Η εργασία διερευνά τις προσπάθειες διευθυντών/τριών να υλοποιήσουν τα σχέδια έκτακτης ανάγκης, όπως αυτά ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, στην πραγματικότητα του Ελληνικού σχολείου. Η υλοποίηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης για σχολική ετοιμότητα αποδεικνύεται ως κρίσιμη ευθύνη για τους διευθυντές/τριες σχολείων. Διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση της ασφάλειας και της ευημερίας των μαθητών, των δασκάλων και του προσωπικού κατά τη διάρκεια επειγόντων περιστατικών. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το εάν και/ή πώς οι διευθυντές/τριες υλοποιούν τέτοια σχέδια. Θεωρητικά η προσέγγισή μας βασίζεται στη διερεύνηση των πολιτικών εκπαίδευσης σε περιπτώσεις καταστροφών και στις μορφές διακυβέρνησης και υποκειμενικότητας που κατασκευάζουν τέτοιες πολιτικές μέσα από το πλαίσιο εκπαίδευσης για καταστροφές. Η έρευνα είναι ποιοτική με χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων ομάδων εστίασης με διευθυντές/τριες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διερευνούν τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για τη διασφάλιση της ετοιμότητας για ένα καταστροφικό γεγονός, υπογραμμίζοντας τυχόν αποκλίσεις μεταξύ των σχεδίων της κεντρικής κυβέρνησης ή της περιφερειακής ενημέρωσης και των ενεργειών που αναλαμβάνουν οι διευθυντές/τριες των σχολείων. Από την ανάλυση εμφανίζεται μια μετατόπιση της ευθύνης από τις κεντρικές και περιφερειακές δομές στις ατομικές αρμοδιότητες, μεταβαίνοντας στην αναγνώριση και την κατασκευή υποκειμενικότητας ετοιμότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διευθυντές/τριες, υποκειμενικότητες (subjectivities), πολιτικές ετοιμότητας

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για καταστροφές έχει μακρά ιστορία διεθνώς, αλλά η σύγχρονη εστίασή της είναι στην προετοιμασία των κοινοτήτων για μια σειρά κινδύνων. Πρόσφατη βιβλιογραφία τονίζει ότι η εκπαίδευση για τις καταστροφές είναι πιο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιεί ποικίλες προσεγγίσεις, όπως πρωτοβουλίες δημόσιας εκπαίδευσης (Kitagawa, 2021), μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Preston & Kolokitha, 2015) ή παιδαγωγική με βάση το θέατρο (Chakrabarty, 2011). Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά κενά: η ετοιμότητα αντιμετωπίζεται συχνά ως μια γραφειοκρατική απαίτηση που επικεντρώνεται σε ασκήσεις, ενώ η ψυχοκοινωνική ετοιμότητα, η διατομεακή συνεργασία και η οικοδόμηση ανθεκτικότητας λαμβάνουν περιορισμένη προσοχή (Mutch, 2015, Horton et al., 2023).

Στα τέλη Ιουλίου 2023, η περιοχή της πόλης του Βόλου επλήγη από πυρκαγιά, η οποία οδήγησε σε εκκενώσεις και έκρηξη στρατιωτικών πυρομαχικών σε κοντινή απόσταση από την πόλη. Τον Σεπτέμβριο του 2023, η περιοχή της Θεσσαλίας στην Ελλάδα επλήγη από δύο διαφορετικά πλημμυρικά φαινόμενα μέσα σε διάστημα 20 ημερών. Αυτά τα γεγονότα είχαν σοβαρό αντίκτυπο στις υποδομές, την κοινωνική ζωή και τη σχολική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την καθυστέρηση δύο εβδομάδων στην έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους, κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνει ένα διαβιβαστικό «Εσωτερικό Κανονισμό Σχολικής Μονάδας» με τίτλο «Εφαρμογή Οδηγιών Πολιτικής Προστασίας και Πολιτικής Άμυνας στις Σχολικές Μονάδες». Κάθε σχολική μονάδα καλείται να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για την εφαρμογή των οδηγιών Πολιτικής Προστασίας και Πολιτικής Άμυνας. Στο διαβιβαστικό περιγράφονται 3 συγκεκριμένες δράσεις:

- «Η σύνταξη ή επικαιροποίηση του ήδη υπάρχοντος σχεδίου έκτακτης ανάγκης του σχολείου
- Ενημέρωση και εκπαίδευση προσωπικού και μαθητών σε θέματα αυτοπροστασίας
- Πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας 3 φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου»

Οι διευθυντές/τριες σχολείων αναμένεται να ολοκληρώνουν, να διεξάγουν και να εκτελούν σχέδια έκτακτης ανάγκης α) για σεισμούς και β) για μια ποικιλία άλλων κρίσιμων γεγονότων, όπως πυρκαγιές, ακραία καιρικά φαινόμενα, τεχνολογικές καταστροφές και Χημικά, Βιολογικά, Ραδιενεργά, Πυρηνικά (ΧΒΡΠ) Συμβάντα. Στο πλαίσιο της «εκπαίδευσης για τις καταστροφές» ο ΟΗΕ (UN/ISDR, 2006) προωθεί την ένταξή της στα σχολικά προγράμματα σπουδών από το 2006, στην Ελλάδα αυτή η εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στους σεισμούς.

Η προσέγγισή μας βασίζεται στη διερεύνηση των πολιτικών εκπαίδευσης για τις καταστροφές και στις μορφές διακυβέρνησης και υποκειμενικότητας που κατασκευάζουν αυτές οι πολιτικές.

## 2. Θεωρία

Θεωρητικά σε αυτό το άρθρο γίνεται χρήση των εννοιών της υποκειμενικότητας (Foucault 1984, 1988), της επιτελεστικότητας (Κολοκυθά 2024, Ball 2020, 2023) και της διακυβέρνησης για την διερεύνηση των πρακτικών των διευθυντών/τριών στην πραγμάτωση των οδηγιών της πολιτικής προστασίας για την ετοιμότητα των σχολείων σε περίπτωση καταστροφών.

Στο μεταγενέστερο έργο του Foucault (1984, 1988) η υποκειμενικότητα περιγράφεται συνθετικά μέσα από το πλαίσιο της «υποκειμενοποίησης» (subjectivation). Σε αυτό το πλαίσιο το υποκείμενο δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παθητικό προϊόν των εξουσιαστικών μηχανισμών και του λόγου, αλλά ως ενεργό ον που αυτοδιαμορφώνεται μέσω μιας ανακλαστικής διαδικασίας

αυτοσυγκρότησης και ηθικής αυτομόρφωσης . Για την εκπαιδευτική πολιτική, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ενεργούν με βάση την αυτοπροσδιοριστική διαδικασία, επιδιώκοντας όχι μόνο την τήρηση των κανόνων αλλά και την ηθική και προσωπική τους αυτοβελτίωση, υπό το φως των κριτηρίων που η ίδια η πολιτική τους παρέχει (Foucault, 1984, 1988).

Η έννοια της επιτελεστικότητας (Κολοκυθά, 2024) στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης, διαμόρφωσης και ελέγχου των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Ball (2020, 2023), η επιτελεστικότητα αφορά τις πρακτικές κρίσεων και συγκρίσεων που επιβάλλουν αξιολογήσεις, κυρίως μέσω της μέτρησης επιδόσεων, αποτελεσμάτων και ποιότητας, στον χώρο της εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί και οι οργανισμοί αξιολογούνται βάσει συγκεκριμένων δεικτών απόδοσης, και από την άλλη, η επιτελεστικότητα υπηρετεί το σκοπό της διαρκούς βελτίωσης αλλά και της ελεγκτικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών φορέων (Ball, 2023, σ. 216).

Οι έννοιες επιτελεστικότητα και η υποκειμενικότητα, όπως παρουσιάστηκαν, χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση του ρόλου του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας αναφορικά με την ετοιμότητα για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Η επιτελεστικότητα εστιάζει στις πρακτικές και τους μηχανισμούς αξιολόγησης και ελέγχου που καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο διευθυντής, καθώς τα επιβαλλόμενα κριτήρια απόδοσης και παραγωγής επηρεάζουν τόσο τη στρατηγική όσο και την καθημερινή του δράση. Η υποκειμενικότητα, αναδεικνύει στο ρόλο του/της διευθυντή/τριας ένα ενεργό υποκείμενο που αυτοδιαμορφώνεται ηθικά και αυτοαναστοχαστικά, αναγνωρίζοντας τόσο τους περιορισμούς της εξουσίας από τη μια όσο και τις δυνατότητες προσωπικής και συλλογικής αντίστασης από την άλλη. Η σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών αναδεικνύει τη δυναμική της ετοιμότητας του διευθυντή/τριας ως μία συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία.

## 3. Μεθοδολογία

Η έρευνα, χρησιμοποιώντας ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, διερευνά πώς οι διευθυντές/τριες ερμηνεύουν, προσαρμόζουν και εφαρμόζουν τις εθνικές οδηγίες ετοιμότητας για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης εντός των σχολικών πλαισίων που υπηρετούν. Η υλοποίηση και εφαρμογή σχεδίων έκτακτης ανάγκης για την ετοιμότητα των σχολείων αποτελεί κρίσιμη ευθύνη για τους διευθυντές/τριες σχολείων στην Ελλάδα. Παίζουν καίριο ρόλο στη διασφάλιση της ασφάλειας και της ευημερίας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού κατά τη διάρκεια έκτακτων περιστατικών. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το πώς οι διευθυντές/τριες εφαρμόζουν τέτοια σχέδια.

Η μελέτη συμμορφώνεται με τα πρότυπα δεοντολογίας της επιτροπής δεοντολογίας του Πανεπιστημίου. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και υπέγραψαν έντυπα συγκατάθεσης πριν από τη συμμετοχή τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν άμεσα μεταξύ τους σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή πολιτικών έκτακτης ανάγκης στο σχολικό τους περιβάλλον και να συζητήσουν τις προσεγγίσεις τους στην ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης. Κάθε εστιασμένη συνέντευξη διήρκεσε περίπου δυόμισι ώρες, παρέχοντας αρκετό χρόνο στους συνεντευξιαζόμενους να αλληλεπιδράσουν τόσο με τον συνεντευκτή όσο και με το θέμα της έρευνας, αλλά το πιο σημαντικό ήταν να συζητήσουν και να συγκρίνουν την προσέγγιση κάθε διευθυντή/τρια στην ετοιμότητα των σχολείων.

Οι ερωτήσεις εστιασμένης της συνέντευξης διαμορφώθηκαν γύρω από τέσσερα κύρια θέματα: α) Εφαρμογή Πολιτικής, β) Επιτέλεση της Πολιτικής, γ) Ευθύνη και Συναισθήματα: Ετοιμότητα, Αποδοτικότητα και Αποτελεσματικότητα του Σχολείου και δ) Προτάσεις, Παραλείψεις και Υπο-

στήριξη. Όσον αφορά την ανάλυση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση (Cresswell, 2014, Bryman, 2016, Τσιώλης, 2018) για την κωδικοποίηση και την ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης ομάδας εστίασης. Η ανάλυση ήταν επαγωγική επιτρέποντας την ανάδειξη αναδυόμενων θεμάτων από τα δεδομένα.

### 3.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει (8) διευθυντές/τριες σχολείων από δημόσια δημοτικά και γυμνάσια στις πληγείσες περιοχές. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, με στόχο την επίτευξη μιας ποικιλόμορφης εκπροσώπησης των σχολείων με βάση την τοποθεσία (αστική ή αγροτική), το μέγεθος και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (Νοτιοανατολική Πλαίσιο).

Οι διευθυντές/τριες σχολείων ενημερώθηκαν για τη φύση και το θέμα της έρευνας και όσοι προσφέρθηκαν εθελοντικά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν στις Ομάδες Εστιασμένης Συνέντευξης (ΟΕΣ). Λεπτομέρειες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και των σχολείων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

| | **Θέση** | **Τύπος Σχολείου** | **Περιοχή** |
|---|---|---|---|
| ΟΕΣ 1 | | | |
| | Διευθυντής | Γυμνάσιο | Ημι- Αστική |
| | Διευθυντής | Λύκειο | Ημι- Αστική |
| | Διευθύντρια | Γυμνάσιο | Αστική |
| | Διευθυντής | Γυμνάσιο | Αγροτική |
| ΟΕΣ 2 | | | |
| | Διευθυντής | Λύκειο | Αστική |
| | Διευθύντρια | Γυμνάσιο | Αστική |
| | Διευθυντής | Δημοτικό | Ημι- Αστική |
| | Διευθύντρια | Γυμνάσιο | Αστικό |

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά στοιχεία Συμμετεχόντων και Σχολείων

## 4. Παρουσίαση και συζήτηση δεδομένων

Η παρουσίαση των δεδομένων επικεντρώνεται στις βασικές θεματικές που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση: α) Γραφειοκρατική ακαμψία και έλλειψη δεδομένων, β)Δράση ανάμεσα στις αντιφάσεις, γ) Υπευθυνότητα και συναισθήματα διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων και δ) Προοπτικές καλύτερης αντιμετώπισης. Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου κειμένου η παρουσίαση των δεδομένων θα ακολουθήσει τη μορφή της περιγραφικής παρουσίασης ποιοτικών δεδομένων μέσω πυκνής περιγραφής και τη συζήτησή τους με τη χρήση των εννοιών της υποκειμενοποίησης και επιτελεστικότητας.

### 4.1 Γραφειοκρατία της εκπαιδευτικής πολιτικής και έλλειψη δεδομένων

Η γραφειοκρατία της εκπαιδευτικής πολιτικής και η έλλειψη δεδομένων αποτελούν κρίσιμες προκλήσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση της ετοιμότητας των σχολείων. Βασική αρχή στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η τήρηση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η

συστηματική επανεξέταση των υφιστάμενων σχεδίων ετοιμότητας, η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς με ειδική εκπαίδευση και η ενημέρωση των συμμετεχόντων φορέων. Παράλληλα, ολοκληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός ασκήσεων, κυρίως για σεισμός και εκκένωση. Ωστόσο, οι περισσότεροι διευθυντές/τριες σχολείων δεν διαθέτουν τα αρχιτεκτονικά σχέδια ούτε τα σχέδια ηλεκτροδότησης και υδραυλικών των σχολικών κτιρίων, ούτε και τεχνικές εκθέσεις για την κατάσταση του κτιρίου. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι μόνο η Πυροσβεστική Υπηρεσία επισκέπτεται το σχολείο, προβαίνει σε αξιολόγηση και παρέχει αναφορές. Η βασική αντιμετώπιση των εντοπισμένων ελλείψεων περιορίζεται στην καταγραφή τους και την αποστολή τους προς τους αρμόδιους υπευθύνους.

Αυτή η συνεχής διαδικασία καταγραφής και αποστολής των ελλείψεων, η οποία περιορίζεται στην τυπικότητα της γραφειοκρατίας αναδεικνύεται περισσότερο σε διαδικασία επιτελεστικότητας παρά σε μια ενεργή διαδικασία αντιμετώπισης των πραγματικών ελλείψεων της σχολικής μονάδας. Το γραφειοκρατικό πλαίσιο επιτελεστικότητας μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι υποκειμενικότητες των διευθυντών/τριών εκπαιδευτικών μονάδων αναδεικνύεται ως περιοριστικός παράγοντας δράσης και οργάνωσης σχεδίων ετοιμότητας.

### 4.2 Δράση ανάμεσα στις αντιφάσεις

Βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει συντονισμός με τοπικές αρχές για ζητήματα ασφαλείας. Αναφέρθηκε ότι οι τοπικές αρχές δεν ασκούν συστηματικό έλεγχο ούτε αξιολόγηση της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Ταυτόχρονα, ο χρόνος εργασίας των τοπικών αρχών συμπίπτει με το ωράριο λειτουργίας των σχολείων, ενώ η πολιτική της κεντρικής κυβέρνησης απαιτεί τυχόν διευθετήσεις ή παρεμβάσεις να πραγματοποιούνται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Ωστόσο, καμία τοπική αρχή δεν επιθυμεί να εργαστεί πέρα από το προκαθορισμένο ωράριό της. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής/τρια του σχολείου καλείται να λειτουργεί εντός αυτών των αντιφατικών δεδομένων, ενώ για απλές εργασίες τείνει να βασίζεται ή να προσφεύγει σε έμπειρους φίλους ή γονείς.

Το δυσλειτουργικό πλαίσιο (π.χ. χρονική συμπίεση, έλλειψη συνεργασίας, απουσία συντονισμού φορέων) στο οποίο καλείτε να ενεργήσει ο/η διευθυντής/τρια δια μορφώνει την υποκειμνικότητά του με βάση την πεποίθηση της καθημερινής και πρακτικής επίλυσης προβλημάτων, επιτελώντας ένα ρόλο ενταγμένο σε πρακτικές διαχείρισης. Αυτή η προσέγγιση από μία φαίνεται να ενισχύει μια μορφή αναγκαίας αυτο-διαχείρισης από την άλλη δεν υποστηρίζεται από ουσιαστικό συντονισμό ή προληπτικά μέτρα σε επίπεδο θεσμικό και διοικητικών φορέων.

### 4.3 Υπευθυνότητα και συναισθήματα διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων

Σχετικά με τα συναισθήματα και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, παρατηρείται ότι οι διευθυντές/τριες αντιλαμβάνονται την πραγμάτωση των πολιτικών ετοιμότητας της σχολικής μονάδας ως στοιχείο της ευθύνης της διευθυντικής θέσης. Η λογική αποδοχής αυτής ευθύνης είναι τόσο σθεναρή που η άρνησή της γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες ως ευθυνοφοβία.

Στον αντίποδα όμως βρίσκονται, με βάση τα δεδομένα, τα συναισθήματα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη αυτής της ευθύνης. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν την ύπαρξη έντονου άγχους, αλλά συχνά το συναίσθημα συνοδεύεται από την αίσθηση ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικές ή επιλογές για επιπλέον ή διαφορετική δράση από τη μεριά του θεσμικού τους ρόλου.

Με βάση τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι η διαδικα-

σία αξιολόγησης λειτουργεί ως βασικό εργαλείο αποκάλυψης ελλείψεων και παραλείψεων των σχολικών μονάδων. Η αξιολόγηση λειτουργεί περισσότερο ως εργαλείο ελέγχου παρά ως μέσο συνολικής προετοιμασίας και σχεδιασμού. Στη ερώτηση αναφορικά με περιπτώσεις καταστροφικών γεγονότων που πιθανόν να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, οι διευθυντές/τριες τα θεωρούν απίθανα, με συνέπεια να λαμβάνονται κυρίως προληπτικά μέτρα, όπως το κλείσιμο ή η εκκένωση των σχολείων. Οι διευθυντές/τριες εμφανίζονται να εστιάζουν κυρίως σε στρατηγικές εκκένωσης, χωρίς να προβλέπουν ή να σχεδιάζουν εναλλακτικές στρατηγικές για τη διαχείριση κρίσεων. Η υπερεστίαση σε μία μόνο μορφή παρέμβασης, όπως η εκκένωση, αναδεικνύει την ανάγκη για ευρύτερο σχεδιασμό που να περιλαμβάνει διαφορετικά σενάρια και δράσεις αντιμετώπισης, καθώς και την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης της σχολικής κοινότητας σε θέματα κρίσεων.

Με βάση τα δεδομένα διαφαίνεται ότι οι διευθυντές/τριες βιώνουν έναν διττό ρόλο με τη μορφή της ηθικής αυτοαντιπαράθεσης. Από τη μια πλευρά, η έννοια της ευθύνης δεν είναι απλώς ένα εξωτερικό καθήκον, αλλά ένα ηθικό βάρος που βαραίνει την προσωπική τους υποκειμενική ταυτότητα. Ωστόσο, σε αυτή τη διαδικασία υποκειμενοποίησης εμφανίζεται άγχος και φόβος, που προκύπτει από την έλλειψη εναλλακτικών επιλογών και από την πεποίθηση ότι το πλαίσιο δράσης είναι περιορισμένο από τους θεσμικούς κανόνες και τις γραφειοκρατικές πρακτικές.

Αντιλαμβανόμενοι το αντικρουόμενο και περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο οι διευθυντές/τριες εκμεταλλεύονται το γραφειοκρατικό μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης για να δηλώσουν ελλείψεις και ανάγκες αναφορικά με την ετοιμότητας του σχολικού πλαισίου. Καθώς οι διαδικασίες αξιολόγησης αποτελούν το κύριο μηχανισμό ελέγχου στη λογική της επιτελεστικότητας (Ball, 2003) ταυτόχρονα αποτελούν μηχανισμούς που περιορίζουν το χώρο για αυτονομία και πρωτοβουλία. Το γεγονός αυτό αντικρούει την έννοια της διαχείρισης κρίσεων καθώς οι διευθυντές/τριες περιορίζονται σε παθητικούς ρόλους διαχειριστών που εφαρμόζουν προκαθορισμένες και στερεοτυπικές στρατηγικές, όπως το σενάριο εκκένωσης.

## 4.4 Προοπτικές καλύτερης αντιμετώπισης

Με βάση τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τις τοπικές αρχές και τους γονείς, δεν είναι επαρκώς εδραιωμένη. Οι περισσότεροι/ες διευθυντές/τριες αναγνωρίζουν ότι ένα από τα επόμενα κρίσιμα βήματα θα πρέπει να είναι ο συντονισμός και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Ταυτόχρονα, οι διευθυντές/τριες εκφράζουν την ανάγκη για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω επίσημης υποστήριξης, όπως ψυχολογικών ή κοινωνικών υπηρεσιών. Προτείνουν ότι η εκπαίδευση και η ετοιμότητα για καταστροφές θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών, ως θεμελιώδες μέρος της διαχείρισης καταστροφικών γεγονότων αλλά και της προώθησης της ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.

Κατά την άποψη των συμμετοχόντων/χουσών η δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων με τη συμμετοχή διευθυντών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών φορέων ενισχύει τον συντονισμό και την άμεση ανταπόκριση σε έκτακτα γεγονότα, ενώ η ψυχοκοινωνική υποστήριξη θεωρείται κρίσιμη για την ανάκαμψη και την ανθεκτικότητα των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, κρίνουν ότι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την ετοιμότητα σε καταστροφές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας ετοιμότητας και πρόληψης, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και την ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Με βάση τα δεδομένα οι διευθυντές/τριες εμφανίζεται να διαμορφώνουν μια πιο αναστοχα-

στική υποκειμενικότητα η οποία δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της υποχρεωτικής συμμόρφωσης στις οδηγίες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μία προσπάθεια να λειτουργήσουν ως φορείς υπευθυνότητας για την ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα, προσπαθούν να χτίσουν ισχυρές συνεργασίες με γονείς, εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς για να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας. Αυτή η προσπάθεια αναδεικνύεται ως μία μορφή αντίστασης στα παραδοσιακά γραφειοκρατικά όρια εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως, καθώς η υλοποίηση των σχεδίων ετοιμότητας βαραίνει πρωτίστως τους διευθυντές/τριες, αυτοί διαμορφώνουν το βασικό σημείο αναφοράς για την προστασία και την ασφάλεια της σχολικής κοινότητας απέναντι σε ενδεχόμενες κρίσεις.

Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τεκμηριώνει ότι ο/η σχολικός/ή διευθυντής/τρια βρίσκεται στον πυρήνα των μηχανισμών διακυβέρνησης του κινδύνου (risk governance) και αποτελεί κρίσιμο κρίκο στην υλοποίηση πολιτικών σχολικής ασφάλειας (Mutch, 2015).

Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, εντοπίζεται μια μετατόπιση της ευθύνης από τις κεντρικές δομές διακυβέρνησης προς τις ατομικές αρμοδιότητες των διευθυντών/τριών, φέρνοντας στο προσκήνιο νέες υποκειμενικότητες που διαμορφώνονται στη βάση της ετοιμότητας. Αντίστοιχα ευρήματα συναντώνται και στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου οι διευθυντές/τριες εμφανίζονται να ασκούν ρόλο «risk managers» σε συνθήκες αβεβαιότητας, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την αξιολόγηση και τον μετριασμό των κινδύνων και για την ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας (Hameiri et al., 2014, Munyiri et al., 2019, Cortez, 2024).

Σημαντικό ζήτημα αφορά η γραφειοκρατική ακαμψία και η έλλειψη επαρκών δεδομένων, σε συνδυασμό με διαδικασίες αξιολόγησης που λειτουργούν κυρίως ως μηχανισμοί ελέγχου, περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των πολιτικών ετοιμότητας. Οι διευθυντές/τριες συχνά καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο έντονων αντιφάσεων και περιορισμών, με ανεπαρκή συντονισμό και συνεργασία με τοπικούς φορείς. Ταυτόχρονα, οι διευθυντές/τριες βιώνουν άγχος αναφορικά με την ευθύνη για την ετοιμότητα από τη μία, η οποία ταυτίζεται με το καθήκον, αλλά από την άλλη συνοδεύεται από περιορισμένες επιλογές δράσης.

Οι προοπτικές για την καλύτερη αντιμετώπιση κρίσεων και την επίτευξη ετοιμότητας, εστιάζουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολικής κοινότητας, γονέων και τοπικών αρχών, καθώς και στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας μαθητών και προσωπικού, μέσω ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ένταξης της εκπαίδευσης για καταστροφές στο σχολικό πρόγραμμα.

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μόνο ατομική ικανότητα, αλλά συλλογική διαδικασία που απαιτεί κοινωνική υποστήριξη, διατομεακή συνεργασία και ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για κρίσεις στο σχολικό πρόγραμμα (Mutch, 2015, Kitagawa, 2021).

Τέλος, το άρθρο υπογραμμίζει ότι οι υποκειμενικότητες των διευθυντών/τριών εξελίσσονται προς πιο ενεργητικές και αναστοχαστικές μορφές, που επιχειρούν να υπερβούν τα όρια του γραφειοκρατικού πλαισίου, ενώ η επιτελεστικότητα λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός ελέγχου και ως πλαίσιο παραγωγής, αν και παραμένει συχνά σε επίπεδο τυπικών διαδικασιών.

Παρότι η επιτελεστικότητα συνεχίζει να λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου, οι διευθυντές/τριες αναπτύσσουν πρακτικές που επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους και αντιστέκονται στα όρια του γραφειοκρατικού πλαισίου—α εύρημα που συνάδει με σύγχρονες θεωρήσεις για τη μικροπο-

λιτική δράση και τον πρακτικό επαγγελματισμό των ηγετών σε συνθήκες κρίσης (Netolicky, 2020, Harris & Jones, 2020)

## Βιβλιογραφία

Κολοκυθά, Μ. (2024). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου και επιτελεστικότητα. Στο Τ. Κολυμπάρη & Α. Α. Πακαωνσταντίνου (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα*, (σσ.) 225-245). Gutenberg

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΘΑ). (2024). *Εσωτερικός κανονισμός σχολικής μονάδας: Εφαρμογή οδηγιών πολιτικής προστασίας και πολιτικής άμυνας στις σχολικές μονάδες*. https://dipeira.gov.gr/

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bellibaş, M. & Karaferye, F. (2025). School leadership during times of crisis: a qualitative meta-synthesis. International *Journal of Educational Management*, *39*(5), 1389–1426. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2025-0450

Chakrabarty, N. (2011). The uncanny character of race: An exploration of UK preparedness through youth performance. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *16*(3), 403-419. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589998

Cortez, E. G. C. (2024). Risk management skills of school heads and disaster readiness of students. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management, 11*(6). https://doi.org/10.36713/epra17454

Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975).

Foucault, M. (1984). *The care of the self: The history of sexuality, Volume 3* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1984).

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self* (L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton, Eds. & Trans.). University of Massachusetts Press.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 - School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, *40*(4), 243-247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Kitagawa, K. (2021). Conceptualising Disaster Education. *Education Sciences*, *11*(5), 233. https://doi.org/10.3390/educsci11050233

Ministry of Education & Religious Affairs. (2020). *Guidelines for school safety planning and emergency preparedness in the context of COVID-19*. MoE. https://rethinkedu.gr/en/protection-measures-covid-19/

Munyiri, I. N., Thinguri, R. W., & Edabu, P. (2019). Influence of school managers' training on disaster risk management in public secondary schools within Nairobi City County Kenya. *American Journal of Educational Research, 7*(12), 948–956. https://doi.org/10.12691/education-7-12-9

Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors

influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 14*(2), 186-194. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.005

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 391-395. https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017

Preston, J. (2012). *Disaster Education. Race, Equity and Pedagogy*. Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-873-5

Preston, J., & Kolokitha, M. (2012). Public Support and Education Campaigns. In F. C. Shanty (Ed.), *Counterterrorism: From the Cold War to the War on Terror* (pp. 597-600) *Praeger*, Santa Barbara, CA.

Preston, J. & Kolokitha, M. (2015). City Evacuations: Their Pedagogy and the Need for an Inter-disciplinary Approach in City evacuations: an interdisciplinary approach. In Preston, J., Binner, J.M., Branicki, L., Galla, T., Jones, N., King, J., Kolokitha, M., Smyrnakis, M. (Eds.), *City evacuations: an interdisciplinary approach*, (pp.1-20). Springer, Germany.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 16

## Εργαστήρια

# Βιωσιμότητα στην υπαίθρια εκπαίδευση

**Μαρία Δημητρακοπούλου,**
*University of Linkoping, mariaa.dim@hotmail.com*

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών υπαίθριας εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και εφαρμόζουν την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ) στις υπαίθριες δραστηριότητες. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη βιωσιμότητα, διαπιστώνεται περιορισμένη κατανόηση του όρου και της πολυδιάστατης φύσης του, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έρευνα βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με 12 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στον χώρο της υπαίθριας μάθησης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν δυσκολίες κατανόησης του όρου «βιωσιμότητα», ελλιπή επιμόρφωση, αλλά και ισχυρή πρόθεση των εκπαιδευτικών να συνδέσουν τη βιώσιμη εκπαίδευση με βιωματικές, παιδοκεντρικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, διερευνάται η χρησιμότητα του χάρτη EPOSEA ως εργαλείου ολιστικής και βιωματικής μάθησης. Η μελέτη προτείνει την ανάγκη αναμόρφωσης πολιτικών επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθεί η ουσιαστική ενσωμάτωση της ΕΒΑ στην υπαίθρια εκπαίδευση.

**Λέξεις-κλειδιά:** *βιωσιμότητα, υπαίθρια εκπαίδευση, εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, EPOSEA, ολιστική σκέψη, προσχολική εκπαίδευση.*

## 1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή όπου η περιβαλλοντική υποβάθμιση και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες εντείνονται, η κατανόηση και η εφαρμογή της βιωσιμότητας στην εκπαίδευση αποκτούν καθοριστική σημασία (Güler Yıldız et al., 2021). Η βιωσιμότητα δεν αφορά μόνο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά αποτελεί μια ισορροπία μεταξύ τριών διαστάσεων — περιβαλλοντικής, κοινωνικής και οικονομικής — που αλληλοεπηρεάζονται και συνθέτουν μια ολιστική θεώρηση για το μέλλον (IUCN et al., 1980, WCED, 1987). Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΑΑ) συνδέεται στενά με την ανάγκη να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης, υπευθυνότητας και συμμετοχής στην κοινωνία (UNESCO, 2017).

Παρά τη σημασία της, η έννοια της βιωσιμότητας παραμένει ασαφής σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια (Liarakou et al., 2007, Ntai & Daskolia, 2023). Στην Ελλάδα, η ένταξή της στα προγράμματα σπουδών παραμένει περιορισμένη, ιδίως στα πρώτα επίπεδα εκπαίδευσης (Tigas & Flogaiti, 2019). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, ωστόσο συχνά στερούνται την κατάλληλη επιμόρφωση ή τα εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τη βιωσιμότητα στη διδασκαλία τους (Kougias et al., 2023).

Η υπαίθρια εκπαίδευση προσφέρει ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης για την προώθηση της βιωσιμότητας, καθώς συνδέει τους μαθητές άμεσα με τη φύση και ενισχύει τη συναισθηματική και γνωστική τους εμπλοκή (Jeronen, 2020). Στην πράξη, η υπαίθρια εκπαίδευση ενσωματώνει βιωματικές, συμμετοχικές και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που ευνοούν την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικής ευθύνης (Karavida et al., 2020). Παρ' όλα αυτά, η έρευνα για τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών υπαίθριας εκπαίδευσης σχετικά με τη βιωσιμότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτη, γεγονός που δημιουργεί ένα σημαντικό ερευνητικό κενό.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, διερευνώντας:

α) πώς οι εκπαιδευτικοί υπαίθριας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται τη βιωσιμότητα στη διδασκαλία,

β) πώς την εφαρμόζουν στις πρακτικές τους, και

γ) ποια είναι η άποψή τους για τη χρήση του χάρτη EPOSEA ως εργαλείου βιώσιμης παιδαγωγικής.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Η έννοια της βιωσιμότητας και της ΕΒΑ

Η βιωσιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών (WCED, 1987). Ωστόσο, οι διαφορετικές ερμηνείες της έχουν οδηγήσει σε ασάφειες και συγκρούσεις ως προς την πρακτική της εφαρμογή (Liarakou et al., 2007). Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ) προωθεί μια ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει τρεις πυλώνες: περιβαλλοντικό, κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό (Güler Yıldız et al., 2021). Η ΕΒΑ αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να λαμβάνουν κριτικές αποφάσεις και να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση βιώσιμων κοινωνιών (Öhman & Sund, 2021).

Η ΕΒΑ ενσωματώνει αρχές πλουραλισμού, ολοκληρωμένης μάθησης και δράσης, αναδεικνύοντας την ανάγκη οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, να εξετάζουν αντικρουόμενες απόψεις και να αναπτύσσουν προσωπικές θέσεις απέναντι σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά

ζητήματα (Hedefalk et al., 2021, Kopnina, 2020). Η δράση ως δεξιότητα, αποτελεί το κλειδί που συνδέει τη γνώση με την αλλαγή (Liarakou, 2023).

### 2.2 Η υπαίθρια εκπαίδευση και η βιωσιμότητα

Η υπαίθρια εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες για ενεργητική, βιωματική μάθηση, συνδέοντας τα παιδιά με το φυσικό περιβάλλον και ενισχύοντας τη φυσική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Jeronen, 2020). Η εμπειρική μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης με τη φύση ενθαρρύνει τη φροντίδα και την υπευθυνότητα απέναντι στο περιβάλλον (Yildiz, 2022). Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της υπαίθριας εκπαίδευσης παραμένει περιορισμένη, με εμπόδια όπως η έλλειψη χώρων, χρόνου και θεσμικής αναγνώρισης (Kalpogianni, 2019, Zafeiroudi, 2021).

Η σύνδεση της υπαίθριας εκπαίδευσης με τη βιωσιμότητα ενισχύεται μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την κατανόηση των οικολογικών κύκλων και την καλλιέργεια κοινωνικών αξιών (Karavida et al., 2020). Εντούτοις, η επιτυχία αυτής της σύνδεσης εξαρτάται από την ικανότητα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά δηλώνουν ανεπαρκείς γνώσεις για την έννοια της βιωσιμότητας (Ershad & Kamran, 2022, Kougias et al., 2023).

### 2.3 Ο Χάρτης EPOSEA

Ο χάρτης EPOSEA (Environmental, Pluralism, Organizations, Social, Economic, Agents) αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων βιώσιμης σκέψης και δράσης μέσω ιστοριών βιωσιμότητας (Uhrqvist et al., 2021). Ο χάρτης ενσωματώνει έξι διαστάσεις — περιβαλλοντική, κοινωνική, οικονομική, οργανωσιακή, πλουραλιστική και δράσης — ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν θεωρία και πράξη. Με τη χρήση του, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δημιουργούν βιωματικές αφηγήσεις που καλλιεργούν ολιστική κατανόηση των θεμάτων βιωσιμότητας.

## 3. Μεθοδολογία

Η μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική προσέγγιση, καθώς στόχος ήταν η εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων. Επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2013), η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό και την ερμηνεία προτύπων μέσα από τις αφηγήσεις.

### 3.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από 12 εκπαιδευτικούς υπαίθριας εκπαίδευσης (11 γυναίκες και 1 άνδρας), ηλικίας 25–35 ετών, με εμπειρία τουλάχιστον δύο ετών στον χώρο. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και εργάζονταν κυρίως σε ιδιωτικούς φορείς ή σχολεία που ενσωματώνουν υπαίθριες δραστηριότητες στο πρόγραμμα τους.

### 3.2 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες διαδικτυακές συνεντεύξεις διάρκειας 40–60 λεπτών. Οι ερωτήσεις κάλυπταν τρεις βασικούς άξονες:

1. Την κατανόηση του όρου «βιωσιμότητα» και τη σχέση του με τη διδασκαλία.
2. Την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών στην υπαίθρια εκπαίδευση.

3. Την αξιολόγηση του χάρτη EPOSEA ως εργαλείου διδασκαλίας.

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν βάσει των έξι σταδίων θεματικής ανάλυσης των Braun & Clarke (2013).

### 3.3 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση ακολούθησε επτά στάδια:

1. Μεταγραφή και εξοικείωση με τα δεδομένα.
2. Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για εντοπισμό μοτίβων.
3. Κωδικοποίηση και ομαδοποίηση των δεδομένων.
4. Δημιουργία θεμάτων.
5. Αναθεώρηση και σύνθεση θεμάτων.
6. Ορισμός και περιγραφή των θεμάτων.
7. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η διαδικασία ήταν κυκλική και όχι γραμμική, επιτρέποντας ανατροφοδότηση και αναθεώρηση των θεμάτων μέχρι τη διαμόρφωση τριών βασικών υπερθεμάτων:

α) δυσκολία κατανόησης της βιωσιμότητας,

β) σύνδεση της υπαίθριας εκπαίδευσης με τη βιωσιμότητα, και

γ) αντιλήψεις για τη χρησιμότητα του χάρτη EPOSEA.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1 Αντίληψη της βιωσιμότητας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιμετώπισε δυσκολία να ορίσει τη βιωσιμότητα με σαφήνεια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την έννοια αποκλειστικά με την περιβαλλοντική διάσταση, αγνοώντας τις κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες. Ορισμένοι εξέφρασαν ρητά ότι ο όρος τους φάνηκε «δύσκολος» ή «ασαφής», ενώ αρκετοί ζήτησαν διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δείχνοντας έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης.

Η αντίληψή τους περιορίστηκε σε θέματα όπως η εξοικονόμηση ενέργειας, η ανακύκλωση ή η επαφή με τη φύση, γεγονός που συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Grillia & Daskolia, 2023, Ntai & Daskolia, 2023). Ορισμένοι ωστόσο συνέδεσαν τη βιωσιμότητα και με την κοινωνική διάσταση, κάνοντας λόγο για «ενεργούς πολίτες» και «συνεργασίες με την κοινότητα». Μόνο λίγοι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν τη μεταξύ τους αλληλεξάρτηση, περιγράφοντας τη βιωσιμότητα ως «κύκλο ζωής» ή «ισορροπία ανθρώπου και φύσης».

Παρά την περιορισμένη γνώση, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν την ανάγκη επιμόρφωσης και ενίσχυσης της γνώσης τους για το θέμα. Πολλοί ανέφεραν ότι στράφηκαν στην αυτομόρφωση, αναζητώντας διαδικτυακό υλικό ή παρακολουθώντας ξένα παραδείγματα. Η διάθεση για συνεχή βελτίωση αποτυπώνει μια θετική προδιάθεση για ένταξη της βιωσιμότητας στην καθημερινή διδασκαλία.

### 4.2 Εφαρμογή της βιωσιμότητας στην υπαίθρια εκπαίδευση

Παρά τη θεωρητική ασάφεια, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πλήθος πρακτικών που συνδέονται με τις αρχές της βιωσιμότητας. Οι πιο συχνές ήταν:

- βιωματικές δραστηριότητες,
- παρατήρηση και εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος,
- παιχνίδια ανακάλυψης,
- μικρές δράσεις διατήρησης (π.χ. κατασκευή φωλιών για πουλιά, «ξενοδοχείων» για έντομα, καλλιέργεια φυτών).

Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι επιδιώκουν να αφήνουν τα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους, να κάνουν υποθέσεις και να μαθαίνουν μέσα από το σώμα και τις αισθήσεις τους. Αυτή η παιδοκεντρική και εμπειρική προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τη φιλοσοφία της EBA και της υπαίθριας εκπαίδευσης (Karavida et al., 2020, Fägerstam, 2012).

Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οργανώνουν τις δραστηριότητές τους με τη μέθοδο του project, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνέχειας και της επανάληψης. Αναφέρθηκαν ακόμη στην ανάγκη μιας «κυκλικής» εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα παιδιά επιστρέφουν στον ίδιο τόπο ή θέμα και το εμπλουτίζουν με νέα εμπειρία — κάτι που θυμίζει την έννοια του μαθησιακού κύκλου βιώσιμης ανάπτυξης (Vare et al., 2022).

### 4.3 Εμπόδια και προκλήσεις στην ελληνική πραγματικότητα

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για το γεγονός ότι η υπαίθρια εκπαίδευση στην Ελλάδα «κινείται σε γκρίζα ζώνη». Δεν υπάρχει επίσημη θεσμική κατοχύρωση ούτε σαφές πλαίσιο για την υλοποίησή της στα δημόσια σχολεία (Zafeiroudi, 2021). Η πλειονότητα όσων συμμετείχαν εργάζεται σε ιδιωτικούς φορείς, γεγονός που περιορίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών. Πολλοί μίλησαν για γραφειοκρατικά εμπόδια, έλλειψη επιμόρφωσης, αλλά και αδιαφορία από πλευράς πολιτείας. Παρ' όλα αυτά, δήλωσαν ότι παραμένουν ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι, επιμένοντας να δημιουργούν βιωματικές εμπειρίες για τα παιδιά.

### 4.4 Ο Χάρτης EPOSEA ως εργαλείο βιωματικής διδασκαλίας

Όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον χάρτη EPOSEA, οι περισσότεροι τον χαρακτήρισαν «ενδιαφέρον», «πρακτικό» και «καινοτόμο» εργαλείο. Τόνισαν ότι θα μπορούσε να ενισχύσει τη κριτική σκέψη, να βοηθήσει τους μαθητές να «συνδέσουν τα κομμάτια» της βιωσιμότητας και να κατανοήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ορισμένοι πρότειναν την οπτικοποίηση του χάρτη με εικόνες ή σύμβολα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μικρότερες ηλικίες. Άλλοι σημείωσαν ότι η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας: όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι «ανήκουν» στην ιστορία, κατανοούν βαθύτερα την έννοια της ευθύνης και της αλλαγής.

Παρά τις θετικές αντιδράσεις, κάποιοι εξέφρασαν ανησυχίες ότι ο χάρτης ίσως είναι πολύ πολύπλοκος ή θεωρητικός για χρήση στην προσχολική εκπαίδευση χωρίς προηγούμενη καθοδήγηση ή απλοποίηση. Προτάθηκε επίσης η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο σχεδιασμού μαθημάτων.

## 5. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει μια ουσιαστική αντίφαση: οι εκπαιδευτικοί υπαίθριας εκπαίδευσης φαίνεται να εφαρμόζουν πολλές πρακτικές που ευθυγραμμίζονται με τη φιλοσοφία της βιωσιμότητας, χωρίς όμως να κατέχουν επαρκώς το θεωρητικό υπόβαθρο που τις υποστηρίζει. Αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί «κάνουν βιωσιμότητα χωρίς να το γνωρίζουν» (Goller & Rieckmann, 2022).

Η επικέντρωση σχεδόν αποκλειστικά στο περιβαλλοντικό σκέλος δείχνει την ανάγκη για ολιστική επιμόρφωση, όπου θα εντάσσονται ισότιμα οι κοινωνικές και οικονομικές πτυχές της βιωσιμότητας (Güler Yıldız et al., 2021). Παράλληλα, η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης καθιστά δυσχερή την ουσιαστική εφαρμογή υπαίθριων μαθημάτων στα δημόσια σχολεία (Zafeiroudi, 2021).

Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τη μάθηση μέσω εμπειρίας ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να καλλιεργηθεί η βιωσιμότητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από διεθνείς μελέτες (Fägerstam, 2012, Jeronen, 2020). Το παιδί, βιώνοντας το περιβάλλον, μαθαίνει να το σέβεται, να το προστατεύει και να συνδέει τη φύση με τις δικές του ανάγκες και συναισθήματα.

Η αξιολόγηση του χάρτη EPOSEA δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δυναμική ενός εργαλείου που συνδυάζει κριτική σκέψη, πλουραλισμό και δράση. Η πρόταση για χρήση του ως μέσο συν-δημιουργίας ιστοριών ενισχύει τη βιωματική διδασκαλία και τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τα θέματα βιωσιμότητας (Uhrqvist et al., 2021).

Ωστόσο, η ανάγκη απλοποίησης των όρων για μικρότερες ηλικίες, η ανισότητα πρόσβασης μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων και η απουσία πολιτικών καθοδήγησης συνθέτουν ένα πλαίσιο προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω θεσμικής παρέμβασης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης (Višnjić-Jevtić et al., 2022).

## 6. Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπαίθριας εκπαίδευσης διαθέτουν ενσυναίσθηση, ενθουσιασμό και διάθεση για αλλαγή, αλλά υστερούν σε θεωρητική κατάρτιση και επίσημη υποστήριξη. Οι κυριότερες διαπιστώσεις συνοψίζονται ως εξής:

Υπάρχει σημαντικό γνωστικό κενό σχετικά με τη βιωσιμότητα, τις επιμέρους διαστάσεις της και την αλληλεξάρτηση τους, το οποίο περιορίζει τη δυνατότητα ολιστικής εφαρμογής της ΕΒΑ.

Η υπαίθρια εκπαίδευση λειτουργεί ως ισχυρό πεδίο βιωματικής μάθησης, αλλά χρειάζεται θεσμική κατοχύρωση και ενίσχυση.

Ο χάρτης EPOSEA αναδείχθηκε ως καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει τη βιωσιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη, προωθώντας τη συναισθηματική εμπλοκή και τη δράση των μαθητών.

Απαιτείται πολιτική υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΕΒΑ, ξεκινώντας ήδη από τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών.

Η ενσωμάτωση της βιωσιμότητας στην υπαίθρια εκπαίδευση δεν είναι μόνο ζήτημα περιβαλλοντικής αγωγής, αλλά μια πολιτισμική και κοινωνική επένδυση για ένα μέλλον πιο συνειδητό, συμμετοχικό και δίκαιο.

## Βιβλιογραφία

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners.* SAGE Publications.

Ershad, Q., & Kamran, U. (2022). An analysis of the perception of teachers on the inclusion of education for sustainable development (ESD) in the curriculum of teacher education. *International Journal of Linguistics and Culture, 3*(1), 2707–6873.

Fägerstam, E. (2012). *Space and place perspectives on outdoor teaching and learning.* Linköping University.

Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do we know about teacher educators' perceptions of education for sustainable development? A systematic literature review. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 24*(1), 19–34. https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003

Grillia, N., & Daskolia, M. (2023). Narratively inquiring into experience, narratively attending to environmental education teachers' identity. *International Journal of Qualitative Research, 2*(3), 260–269.

Güler Yıldız, T., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar, N., Banko Bal, Ç., Karabekmez, S., & Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: A systematic review. *Environmental Education Research, 27*(6), 796–820. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680

Hedefalk, M., Caiman, C., Ottander, C., & Almqvist, J. (2021). Didactical dilemmas when planning teaching for sustainable development in preschool. *Environmental Education Research, 27*(1), 37–49. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1823321

IUCN, UNEP, & WWF. (1980). *World Conservation Strategy.* https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf

Jeronen, E. (2020). *Promoting sustainable development through outdoor education in Finnish schools and teacher education.* University of Oulu.

Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play, 8*(2), 155–173. https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643979

Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest schools: An alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy, 7*(4), 79–86. https://doi.org/10.30845/jesp.v7n4p12

Kougias, K., Sardianou, E., & Saiti, A. (2023). Attitudes and perceptions on education for sustainable development. *Circular Economy and Sustainability, 3*(1), 425–445. https://doi.org/10.1007/s43615-022-00174-w

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *Journal of Environmental Education, 51*(4), 280–291. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444

Liarakou, G., Daskolia, M., & Flogaitis, E. (2007). Investigating the associative meanings of sustainability among Greek kindergarten teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 1*(5), 99–112.

Liarakou, G. (2023). The pedagogical objectives of education for the environment and sustainability. Environmental Education for Sustainability, *5*(1), 34–47. https://doi.org/10.12681/ees.35759

Ntai, A., & Daskolia, M. (2023). Interpreting the concept of "sustainability" through the narratives

of environmental education teachers about their practice. Environmental Education for Sustainability, *5*(2), 1–24. https://doi.org/10.12681/ees.35423

Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability (Switzerland), 13*(6), 1–16. https://doi.org/10.3390/su13063083

Tigas, I., & Flogaiti, E. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 1*(1), 44–56. https://doi.org/10.12681/ees.19550

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* UNESCO Publishing.

Uhrqvist, O., Carlsson, L., Kall, A.-S., & Asplund, T. (2021). Sustainability stories to encounter competences for sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development, 15*(1), 146–160. https://doi.org/10.1177/09734082211005041

Vare, P., Rieckmann, M., & Lausselet, N. (2022). Introduction. In *Competences in Education for Sustainable Development* (pp. 3–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_1

Višnjić-Jevtić, A., Lepičnik Vodopivec, J., Pribišev Beleslin, T., & Šindić, A. (2022). Unmasking sustainability in early childhood education: Teachers' voices from Bosnia and Herzegovina, Croatia, and Slovenia. *International Journal of Early Childhood, 54*(1), 119–137. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00321-2

WCED. (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development.* Oxford University Press.

Yildiz, K. (2022). Experiential learning from the perspective of outdoor education leaders. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 30*, 100343. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100343

Zafeiroudi, A. (2021). Exploring outdoor play in kindergartens: A literature review of practice in modern Greece. *Journal of Studies in Education, 11*(3), 84–96. https://doi.org/10.5296/jse.v11i3.18724

# Περιπλάνηση στην πόλη: Εργαστήριο ψυχογεωγραφίας στην καρδιά του αστικού περιβάλλοντος

**Άννα Μαρία Καλή,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kali@uth.gr*

**Περίληψη**

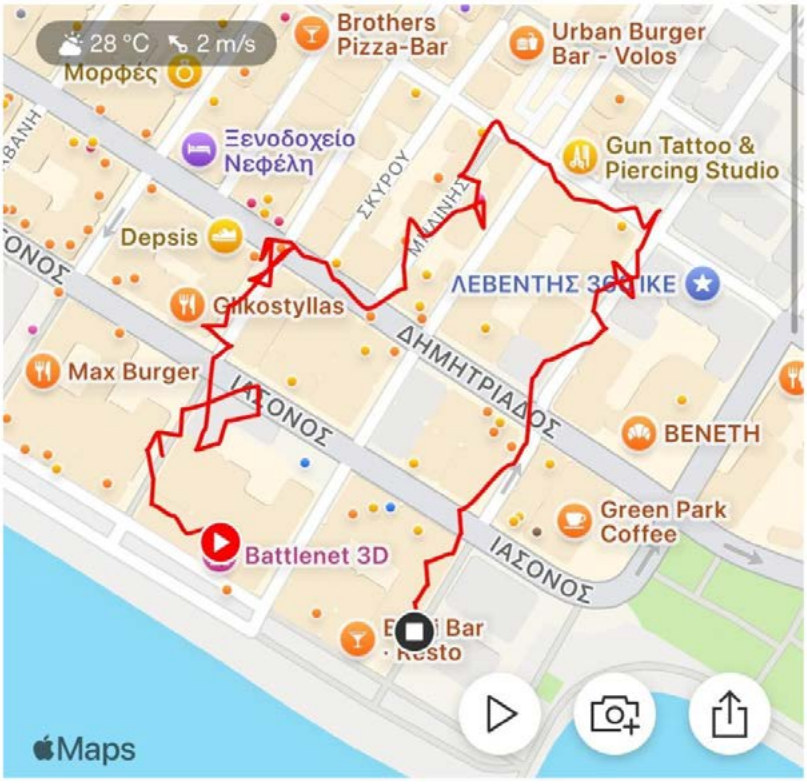
Το εργαστήριο επικεντρώθηκε στην παρουσίαση και εφαρμογή του ψυχογεωγραφικού περίπατου ως μέσο βιωματικής εξερεύνησης και σύνδεσης με το αστικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις βασικές αρχές της ψυχογεωγραφίας, ενώ μέσα από την περιπλάνησή τους στην πόλη ανακάλυψαν πώς οι αισθήσεις και τα συναισθήματά τους μπορούν να καθοδηγήσουν τη σχέση τους με τον αστικό χώρο. Μέσω του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να περιπλανηθούν στο αστικό τοπίο, αφήνοντας τις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους να τους/τις οδηγήσουν, και να βιώσουν την πόλη ως χώρο δημιουργίας, αναστοχασμού και αλληλεπίδρασης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Ψυχογεωγραφικός περίπατος, αστικό περιβάλλον, περφόρμανς.*

## 1. Περιγραφή εργαστηρίου

Στο πλαίσιο του 6ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, στις 24 Μαΐου 2025 υλοποιήθηκε εργαστήριο ψυχογεωγραφίας στο Βόλο με στόχο οι συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίσουν την έννοια της ψυχογεωγραφίας και να υλοποιήσουν έναν ψυχογεωγραφικό περίπατο στο κέντρο της πόλης.

Στο εργαστήριο συμμετείχαν συνολικά δέκα άτομα. Η διαδικασία οργανώθηκε σε τέσσερα στάδια: (α) σύντομη εισαγωγή στη θεωρία και στις αρχές της ψυχογεωγραφίας και του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, (β) υλοποίηση ομαδικού ψυχογεωγραφικού περιπάτου στο κέντρο της πόλης εστιάζοντας στα συναισθήματα, τις αισθήσεις και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών με το αστικό περιβάλλον, (γ) δημιουργική καταγραφή εμπειριών και (δ) συλλογικός αναστοχασμός αξιοποιώντας διαδικτυακή πλατφόρμα για διαμοιρασμό των αναστοχαστικών κειμένων και του υλικού που συλλέχθηκε κατά τον περίπατο. Χρησιμοποιήθηκαν απλά υλικά (λευκά χαρτιά, στυλό, μολύβια, κραγιόν κ.ά) για τις ατομικές καταγραφές των συμμετεχόντων/ουσών και οι προσωπικές συσκευές κινητού τηλεφώνου για την λήψη φωτογραφιών και ανάρτησή τους στην κοινόχρηστη πλατφόρμα. Η συλλογή των ευρημάτων έγινε στη διαδικτυακή πλατφόρμα Padlet, όπου όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ανήρτησαν φωτογραφίες που έβγαλαν κατά την διάρκεια του ψυχογεωγραφικού περιπάτου.




**Εικόνα 1.** Η διαδρομή του ψυχογεωγραφικού περιπάτου

## 2. Αποτελέσματα

Με βάση το υλικό που αναρτήθηκε στην πλατφόρμα (φωτογραφίες από επιλεγμένες στάσεις του περιπάτου και σύντομα ατομικά αναστοχαστικά κείμενα), αλλά και την ομαδική συζήτηση που ακολούθησε μετά την υλοποίηση του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, τεκμηριώθηκε η βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών στο αστικό περιβάλλον και η ενσώματη αλληλεπίδρασή τους με αυτό. Οι φωτογραφίες που συλλέχθηκαν αποτυπώνουν λεπτομέρειες του δρόμου (π.χ. κορμός δέντρου με άνοιγμα, παρτέρια, σωληνώσεις/μετρητής με λεζάντα *«αστικό installation – graffiti, reflection and frappe»* κ. ά.), σημεία πρασίνου και στοές με βουκαμβίλιες (με λεζάντα *«η όαση»*), στιγμιότυπα όλης της ομάδας σε κύκλο (με λεζάντα *«συμβούλιο»*), πινακίδα οδού με λογοπαίγνιο (με λεζάντα *«μπες στο δρόμο και αφήσου»*), stencil στον τοίχο με σχόλιο *«η αγάπη είναι η αληθινή επανάσταση στην εποχή μας»* και πολλά άλλα σημεία της τυχαίας διαδρομής με έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων/ουσών με το αστικό περιβάλλον.




**Εικόνα 2.** Μπες στον δρόμο και αφήσου




**Εικόνα 3.** Σημεία ενδιαφέροντος κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο

Τα αναστοχαστικά κείμενα των συμμετεχόντων/ουσών περιγράφουν τον περίπατο ως αργό περπάτημα «*χωρίς βιασύνη*», αναφέρονται σε μια συνεχή «*βαβούρα*» της πόλης και σχολιάζουν έντονα την μονοτονία/γκρι αποχρώσεις. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε «*καταπιεσμένα φυτά*» στο τσιμέντο και εντοπίζονται αντιπαραβολές πόλης–φύσης με σχόλια σχετικά με τα όρια και την ελευθερία στον αστικό χώρο. Ένα κείμενο συμμετέχουσας σε ποιητική μορφή αναφέρεται στις γκρίζες αποχρώσεις της πόλης με τη βουκαμβίλια ως στοιχείο «*ζωής*». Καταγράφονται επίσης σκέψεις όπως «*δεν νιώθω πως υπάρχει ελευθερία μέσα στην πόλη*» και «*σήμερα ήμασταν για ένα χρονικό διάστημα ταξιδευτές*».

Τα αναστοχαστικά κείμενα και τα σκίτσα των συμμετεχόντων/ουσών περιλαμβάνουν διαδρομές, σύμβολα/λέξεις-κλειδιά και πέταλα βουκαμβίλιας που συλλέχθηκαν κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο. Χωρίς περαιτέρω ανάλυση, το υλικό που συλλέχθηκε λειτουργεί ως ένα σύνολο τεκμηρίων της ενσώματης εμπειρίας του ψυχογεωγραφικού περιπάτου. Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες περιπλανήθηκαν στην πόλη χωρίς σκοπό και προορισμό, αφήνοντας τις αισθήσεις τους να τους/τις κατευθύνουν, μοιράστηκαν σκέψεις, προβληματισμούς και ιδέες στην ολομέλεια σχετικά με τους τρόπους που κυκλοφορούμε στην πόλη.



**Εικόνα 4.** Σημεία ενδιαφέροντος κατά τον ψυχογεωγραφικό περίπατο

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ. ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της «5ης Προκήρυξης ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για Υποψήφιους/ες Διδάκτορες» (Αριθμός Υποτροφίας: 19359)

## Ενδεικτική βιβλιογραφία

Καλή, Α. Μ. (2021). *Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και διερεύνησης στο αστικό περιβάλλον*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μάρκου, Μ. (2019). Μικρή αναδρομή στην καταστασιακή ψυχογεωγραφία. Στο Ε. Τσακίρη & Σ. Γιαννούδης (Επιμ.), *Χανιά. Ψυχογεωγραφικός Χαρτογραφικός Οδηγός της Παλιάς Πόλης* (σσ. 153-171). Αθήνα: ΤΕΧΝΟΓΡΑΜΜΑmed.

Ντεμπόρ, Γ. (1957/1998). *Έκθεση περί της κατασκευής καταστάσεων και των συνθηκών οργάνωσης και δράσης της διεθνούς καταστασιακής τάσης*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.

Τσεβρένη, Ι., & Καλή, Α. Μ. (2022). Πρόσκληση σε έναν συμμετοχικό και οικοκεντρικό περίπατο στην πόλη. *Νέα Παιδεία, 183*, 76-88.

Coverley, M. (2006). *Psychogeography*. Wales: Pocket Essentials.

Knabb, K. (2006). *Situationist International Anthology*. Berkley: Bureau of Public Secrets.

Stehle, M. (2008). PsychoGeography as Teaching Tool: Troubled Travels Through an Experimental First-Year Seminar. InterActions: *UCLA Journal of Education and Information Studies, 4(2)*. https://doi.org/10.5070/D442000626

# Το μουσείο και η παιδική λογοτεχνία ως κοινό πολιτιστικό αγαθό - Εργαστήριο ενηλίκων στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαρία Ρήνου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, rinou@uth.gr*
**Ευαγγελία Καλογήρου,**
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, evkalogirou@uth.gr*

## Περίληψη

Το εργαστήριο επιχείρησε να εμπλέξει ενεργά τα συμμετέχοντα άτομα στη διερεύνηση και κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων που ανακύπτουν από τη διαχείριση του Μουσείου Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) ως κοινού πόρου, αξιοποιώντας πτυχές της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, καθώς και πρακτικές των παιδαγωγικών κοινών. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός χώρου για πειραματισμό και δράση, όπου θα κυριαρχούν οι έννοιες της ισότητας, της συνεργασίας, του διαμοιρασμού και της συλλογικής δόμησης της γνώσης που αποτελούν βασικές αρχές των εκπαιδευτικών κοινών. Τα συμμετέχοντα άτομα πειραματίστηκαν δημιουργικά με διαδικασίες διαβουλεύσεων, κοινών αποφάσεων και πρακτικών αλληλεπίδρασης. Αρχικά, μέσα από ανοιχτές συζητήσεις χαρτογραφήθηκαν οι παιδικές εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών που αναφέρονται στην ανάγνωση, αναδεικνύοντας διαφοροποιημένα κοινωνικά ζητήματα αντίστοιχων εποχών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες, είχαν την ευκαιρία μέσα από τη διεξαγωγή της ολομέλειας, να ανταλλάξουν απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η παιδική και εφηβική λογοτεχνία στην εκπαίδευση των παιδιών σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.ά.. Παράλληλα, μέσω ανοιχτών διαβουλεύσεων, χωρίστηκαν σε ομάδες για να καταγράψουν τις σκέψεις τους επί χάρτου και να αποφασίσουν από κοινού για το πώς οραματίζονται τη λειτουργία του Μουσείου Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) ως κοινού πόρου, καταλήγοντας σε προτάσεις δημοκρατικής αξιοποίησης του χώρου για την προώθηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών που συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου για παιδιά και εφήβους.

**Λέξεις-κλειδιά:** *συμμετοχή, εκπαιδευτικά κοινά, μουσείο, κοινός πόρος, ΜΠΕΛ.*

## 1.Εισαγωγή

Τα μουσεία κινούνται όλο και περισσότερο πέρα από τον παραδοσιακό τους ρόλο ως απλοί "θεματοφύλακες" και εκθέτες αντικειμένων, καθώς πλέον θεωρούνται δυναμικοί θεσμοί που καλλιεργούν την κοινωνική ευθύνη, προωθούν την ισότητα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του δημόσιου διαλόγου για επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Παράλληλα επιδιώκουν την κοινωνική ενσωμάτωση, προσπαθώντας να γίνουν πιο προσβάσιμα σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου περιθωριοποιημένων ομάδων, ατόμων με αναπηρία, και διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, ενώ μέσω των συλλογών και των εκθέσεών τους θέτουν ερωτήματα αναφορικά με την αειφορία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, λειτουργώντας ως χώροι για προβληματισμό και κριτική σκέψη σχετικά με τις αξίες που διέπουν μια καλύτερη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία ως πολιτιστικοί οργανισμοί μπορούν να λειτουργήσουν ως πολιτικοί χώροι, ανοιχτοί για διάλογο και αλληλεπίδραση. Ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος των μουσείων χαρακτηρίζεται από την ενθάρρυνση της συμμετοχής, την ενδυνάμωση των επισκεπτών μέσω της ανάπτυξης των ιδιοτήτων και των γνώσεων τους, ώστε να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις, καθώς και από την επικέντρωση στη διαμόρφωση του μουσειακού θεσμού ως παράγοντα κοινωνικής αλλαγής, με σκοπό την αντιμετώπιση κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την κοινωνία για δράση και αλλαγή. Έτσι γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των συλλογών και των εκθέσεων με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των κοινοτήτων, ενώ υποστηρίζονται πρωτοβουλίες που οδηγούν σε θετικές εξελίξεις για την κοινωνία (Mörsch, 2009, Kaitavuori, 2013).

Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του μουσειακού κοινού μπορεί να καταστεί δυνατή μόνο αν τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί μετασχηματιστούν σε δημόσιους χώρους ανοιχτούς προς το κοινό, όπου όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν και να λάβουν αποφάσεις (Κιουπκιολής, 2013, Sternfeld, 2013, σ.4), ενώ θα αμφισβητούνται οι παραδοσιακές δομές εξουσίας, αλλάζοντας άρδην τον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τη σχέση τους με το κοινό (Sternfeld, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία μπορεί να αποτελέσουν έναν χώρο πρακτικής των κοινών, όπου θα δοκιμάσουν να εφαρμόσουν την ελεύθερη δημιουργικότητα, την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, τη δημοκρατική κοινωνικοποίηση του πολιτισμού (Κιουπκιολής, 2013). Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση μπορεί να εξασφαλίσει την πρόσβαση όλων και την κατοχύρωση του δικαιώματος της συμμετοχής, στο πλαίσιο της οποίας τα μουσεία και οι συλλογές μπορούν να θεωρηθούν ως "κοινά" που οδηγούν σ' ένα open-source -museum προς όφελος όλων (Sternfeld, 2020, σ. 83). Τα "εκπαιδευτικά" κοινά συνιστούν μια μετασχηματιστική και εναλλακτική μορφή οργάνωσης της εκπαίδευσης που, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα, έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά το δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, προάγοντας ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στη συνεργασία, την κοινή λήψη αποφάσεων και τη συλλογική διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών (Bauwens & Kostakis 2014, De Lissovoy, 2011, Πεχτελίδης & Κιουπκιολής, 2020).

Σύμφωνα με τη Νικονάνου κ.ά. (2024), η έννοια των κοινών βασίζεται σε τρεις κεντρικούς άξονες. Αυτοί είναι: (α) το κοινό αγαθό, που, στην προκειμένη περίπτωση είναι η εκπαίδευση αλλά και το ίδιο το μουσείο και οι συλλογές του ως κοινοί πόροι, (β) η κοινότητα που το διαχειρίζεται και το δημιουργεί, που περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες στα εργαστήρια και τους παιδαγωγούς/καλλιτέχνες που συντονίζουν, και (γ) οι κανόνες που θεσπίζονται συλλογικά έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάδυση και την εγκαθίδρυση του αξιακού συστήματος των κοινών (Νικονάνου κ.ά., 2024, σ.135). Για την υλοποίηση του εργαστηρίου τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος ενός μουσείου στην οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου και πώς μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση η λογοτεχνία;

β) Πώς μπορεί να λειτουργήσει το Μουσείο Παιδικής & Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) ως κοινός πολιτιστικός πόρος, να συνδεθεί με τη θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών και να ωφελήσει την κοινωνία;

## 2. Περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης την Κυριακή, 25 Μαΐου 2025, στην αίθουσα Σκουβαρά του παραλιακού συγκροτήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Συμμετείχαν 12 άτομα, κατά βάση εκπαιδευτικοί και διήρκησε ένα τρίωρο περίπου. Σκοπός του εργαστηρίου ήταν η κατανόηση από τους συμμετέχοντες της έννοιας των εκπαιδευτικών κοινών και η διερεύνηση μέσω της συμμετοχής τους του ρόλου του Μουσείου Παιδικής & Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) ως κοινού πολιτιστικού πόρου με στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός χώρου για πειραματισμό και δράση, όπου θα κυριαρχούν οι έννοιες της ισότητας, της συνεργασίας, του διαμοιρασμού και της συλλογικής δόμησης της γνώσης που αποτελούν βασικές αρχές των εκπαιδευτικών κοινών.

Το εργαστήριο διαρθρώθηκε σε 2 κύριες ενότητες : α) θεωρητική εισήγηση, β) δράσεις. Η δεύτερη ενότητα χωρίστηκε σε 4 αντίστοιχες φάσεις δραστηριοτήτων.

### 2.1 Το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας ως πολιτιστικός πόρος, θεωρητική εισήγηση - δράσεις

Κατά την αρχική φάση διεξαγωγής τους εργαστηρίου έγινε μια σύντομη παρουσίαση του Μουσείου Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ), των συλλογών, των εκπαιδευτικών του δράσεων αλλά και αναφορά στη δυναμική του ως χώρου μάθησης και πολιτιστικής ανάπτυξης για τα παιδιά, τους εφήβους και την ευρύτερη κοινότητα. Το Μουσείο Παιδικής & Εφηβικής Λογοτεχνίας ιδρύθηκε από τη Σύγκλητο του Π.Θ. και λειτουργεί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας [απόφαση τακτικής συνεδρίασης Συγκλήτου Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπ' αριθμ. 275η/22-07-2022,κοινοποίηση με αριθ. Πρωτ. 19138/22/ΓΠ, 1-9-2022)]. Έχει ως αποστολή τη συγκέντρωση, διαφύλαξη, ανάδειξη και προβολή του έργου και του αρχειακού υλικού συγγραφέων και εικονογράφων της Ελληνικής παιδικής & εφηβικής λογοτεχνίας. Μέσα από την αποστολή του αυτή πιστοποιείται η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, πραγματοποιείται η γνωριμία με τους δημιουργούς και το έργο τους, ενώ ενισχύεται η έρευνα και η δράση για το λογοτεχνικό βιβλίο και τη λογοτεχνία ( https://mouseiopl.uth.gr/ ).

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν βασικές αρχές της Θεωρίας των εκπαιδευτικών κοινών (educational commons), καθώς και σχετικά παραδείγματα από τον χώρο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Παράλληλα διερευνήθηκε η σύνδεση των μουσείων ως κοινών πολιτιστικών πόρων με τη θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών και πώς μπορούν δηλ. να λειτουργήσουν ως τέτοια κοινά, ποια είναι τα πιθανά οφέλη και πώς μπορεί το συγκεκριμένο μουσείο να καταστεί ως open-source χώρος που λειτουργεί για το κοινό καλό.

### 2.2. Το Πρώτο μου βιβλίο: Ανάκληση και κοινή χαρτογράφηση

Ως εναρκτήρια δραστηριότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να σκεφτούν το πρώτο βιβλίο που θυμούνται έντονα από την παιδική τους ηλικία. Σκοπός ήταν η κινητοποίηση και η γνωριμία των συμμετεχόντων, η δημιουργία κλίματος οικειότητας,

συνεργασίας και ελευθερίας, δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και αρκετό χρόνο για προβληματισμό. Δόθηκε ικανοποιητικός χρόνος, ώστε οι συμμετέχοντες να σημειώσουν σε φύλλα εργασίας λέξεις-κλειδιά, εικόνες, συναισθήματα και εμπειρίες ενώ στη συνέχεια μοιράστηκαν την ανάμνησή τους για το "πρώτο τους βιβλίο" στην ολομέλεια, όπου συζητήθηκαν κοινά θέματα, συναισθήματα ή μοτίβα που αναδύονται από τις διαφορετικές τους εμπειρίες.

### 2.3 Ονειρευόμενοι έναν καλύτερο κόσμο μέσω της λογοτεχνίας - συζήτηση-forum

Βασικός στόχος αυτής της δραστηριότητας αποτέλεσε η σύνδεση της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας με την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου και η διερεύνηση του ρόλου του μουσείου προς αυτή την κατεύθυνση. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σκεφτούν πώς η παιδική και εφηβική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση κοινωνικών προκλήσεων, στην προώθηση αξιών (π.χ. η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η περιβαλλοντική συνείδηση) και στην καλλιέργεια θετικών αλλαγών. Στη συνέχεια, συζήτησαν πώς το μουσείο μπορεί να αξιοποιήσει τις συλλογές και τις δράσεις του, για να ενισχύσει αυτές τις δυνατότητες, λειτουργώντας ως ένα εκπαιδευτικό κοινό που προάγει αυτές τις αξίες.

### 2.4 Χαρτογράφηση των κοινών μας

Οι συμμετέχοντες, αφού χωρίστηκαν μόνοι τους σε μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας τα κινητά τους τηλέφωνα σκάναραν ένα QR code, το οποίο τους μετέφερε σ' ένα on line ψηφιακό συννεφόλεξο, όπου υπήρχε η ερώτηση: "**Τι κάνει το ΜΠΕΛ ένα κοινό;"** Στη συνέχεια, σε χρωματιστές κάρτες κατέγραψαν τις έννοιες/λέξεις/φράσεις που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον ή θεώρησαν ως πιο σημαντικές, ενώ στην ολομέλεια συζητήθηκε το συννεφόλεξο και σχολιάστηκαν οι έννοιες που αναδύθηκαν.

### 2.5 Σχεδιάζοντας δράσεις για το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) ως εκπαιδευτικό κοινό

Σ' αυτή την τελευταία φάση του εργαστηρίου, σκοπός ήταν η δημιουργία ιδεών για δράσεις και πρωτοβουλίες που θα ενισχύσουν τον ρόλο του μουσείου ως εκπαιδευτικού κοινού. Οι ομάδες ανέπτυξαν συγκεκριμένες προτάσεις για δράσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στο μουσείο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές των εκπαιδευτικών κοινών και τις κάρτες εννοιών που δημιούργησαν μόνοι τους, στην προηγούμενη φάση. Κάθε ομάδα, αφού είχε δημιουργήσει τις κάρτες με τις βασικές αρχές των εκπαιδευτικών κοινών (π.χ. ανοιχτή πρόσβαση, συμμετοχική δημιουργία), στη συνέχεια συζήτησε πώς αυτές οι αρχές μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του μουσείου παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, καταγράφοντας συγκεκριμένες ιδέες και παραδείγματα με μαρκαδόρους σε χαρτί του μέτρου. Στο τέλος αυτής της φάσης, οι ομάδες παρουσίασαν τις ιδέες τους στην ολομέλεια και ακολούθησε μία συνολική συζήτηση με ανταλλαγή απόψεων.

## 3. Αποτελέσματα

Οι αρχικές δραστηριότητες του εργαστηρίου (2.1 & 2.2) εστίασαν στις προσωπικές εμπειρίες των επισκεπτών και τη σχέση τους με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Οι δράσεις ενεργοποίησαν τη συμμετοχή των μελών της ομάδας, δημιουργώντας κλίμα οικειότητας, συνεργασίας και ελευθερίας στην έκφραση των απόψεων, δίνοντας τους έτσι τη δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής

και αρκετό χρόνο για προβληματισμό. Η συζήτηση στην ολομέλεια ανέδειξε κοινούς τόπους στις λογοτεχνικές αναγνώσεις τους, ενώ αναδείχτηκε η σύνδεση της λογοτεχνίας με σημαντικές αξίες που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αμοιβαιότητα κλπ.. Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις λογοτεχνικές αναγνώσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ενώ εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Ιδιαίτερη βαρύτητα στη συζήτηση στην ολομέλεια (δραστηριότητα 2.2) δόθηκε στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το μουσείο προς την κατεύθυνση αυτή μέσω των συλλογών και των δράσεων του, λειτουργώντας ως ένα εκπαιδευτικό κοινό που προάγει αυτές τις αξίες.

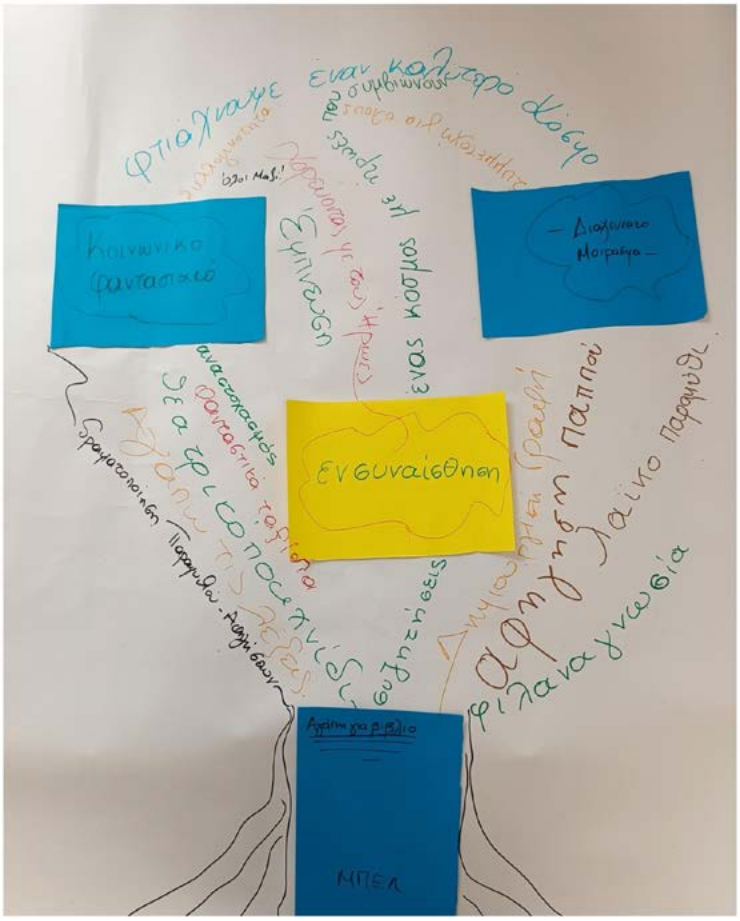
Οι δραστηριότητες 2.3 & 2.4 εστίασαν στην αναγνώριση του ρόλου του μουσείου ως κοινού πολιτιστικού πόρου και τη σύνδεσή του με τη θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών. Το ψηφιακό συννεφόλεξο που δημιουργήθηκε με βάση το ερώτημα "τί κάνει το ΜΠΕΛ ένα κοινό" ανέδειξε σημαντικές έννοιες της θεωρίας των εκπαιδευτικών κοινών, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι τα μέλη της ομάδας κατανόησαν τις έννοιες που συνδέονται με τη θεωρία των εκπαιδευτικών κοινών. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παρουσία των λέξεων "ανοιχτό", "ανοιχτότητα", "ανοιχτή πρόσβαση", "προσβασιμότητα", "ανοιχτό σε όλους", οι οποίες υπογραμμίζουν την ανάγκη λειτουργίας του μουσείου ως open-source χώρου, όπου όλοι οι πολίτες έχουν δυνατότητα πρόσβασης αλλά και λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου, ενώ η ψηφιακή ανάδυση διαφορετικών εννοιών ταυτόχρονα κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους, καλλιέργησε κλίμα συνεργασίας αλλά και τη διάθεσή τους για συζήτηση και εξερεύνηση. Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν ενδεικτικά αναφέρουμε πρόσθετα τις έννοιες/φράσεις "μοίρασμα", "υλικό συλλογικό", "μοίρασμα με τον κόσμο" που αποτυπώνουν βασική αρχή της θεωρίας των εκπαιδευτικών κοινών, ενώ καταγράφηκαν και φράσεις όπως "φιλόξενο κλίμα", "έμπνευση για δράση και επισκέψεις", που αντικατοπτρίζει την ανάγκη λειτουργίας των μουσειακών ιδρυμάτων με πιο δημοκρατικό και ανοιχτό τρόπο, όπου όλοι οι πολίτες θα έχουν πρόσβαση. Κλείνοντας, αυτή τη φάση των δραστηριοτήτων, θα πρέπει ν' αναφέρουμε ότι καταγράφηκαν και οι παρακάτω φράσεις/έννοιες: "κέντρο διακίνησης ιδεών", "διαγενεακή σύνδεση",




**Εικόνα 1.** "Τι κάνει το ΜΠΕΛ ένα κοινό" (Ψηφιακό Συννεφόλεξο)

“προάγει την εκπαίδευση” και “εκπαιδευτικά προγράμματα”, οι οποίες αναδεικνύουν την άμεση σύνδεση του μουσείου με την εκπαίδευση καθώς και τη σημασία του ως πολιτιστικού πόρου που προάγει την εκπαίδευση και μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος όλων των πολιτών.

Η τελευταία βιωματική φάση (δραστηριότητα 2.4) του εργαστηρίου εστίασε στη δημιουργία και την έκφραση ιδεών, στην καλλιέργεια πρωτοβουλιών και δράσεων από τους συμμετέχοντες αναφορικά με τον σχεδιασμό δράσεων στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) που θα ενισχύσουν το ρόλο του ως εκπαιδευτικό κοινό. Οι συμμετέχοντες έχοντας ως αφετηρία τις κάρτες έννοιες που δημιούργησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα (2.3) ανά ομάδες συζήτησαν τον τρόπο εφαρμογής τους στο πλαίσιο του μουσείου, ενώ κατέγραψαν με δημιουργικό τρόπο σε χαρτί του μέτρου συγκεκριμένες ιδέες και παραδείγματα. Συνολικά δημιουργήθηκαν 3 ομάδες, οι οποίες κατέγραψαν μέσα από διαδικασία διαβουλεύσεων τις ιδέες τους. Ειδικότερα, η πρώτη ομάδα αποτύπωσε τις ιδέες της με καλλιτεχνικό τρόπο σε μορφή “δέντρου” που αντιπροσώπευε το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ). Με αφορμή την αγάπη για το βιβλίο και βασικές έννοιες της θεωρίας των εκπαιδευτικών κοινών, όπως η ενσυναίσθηση, το κοινωνικό φαντασιακό και το διαγενεακό μοίρασμα, η ομάδα των συμμετεχόντων πρότεινε




**Εικόνα 2.** Σχεδιάζοντας δράσεις για το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) - 1η ομάδα

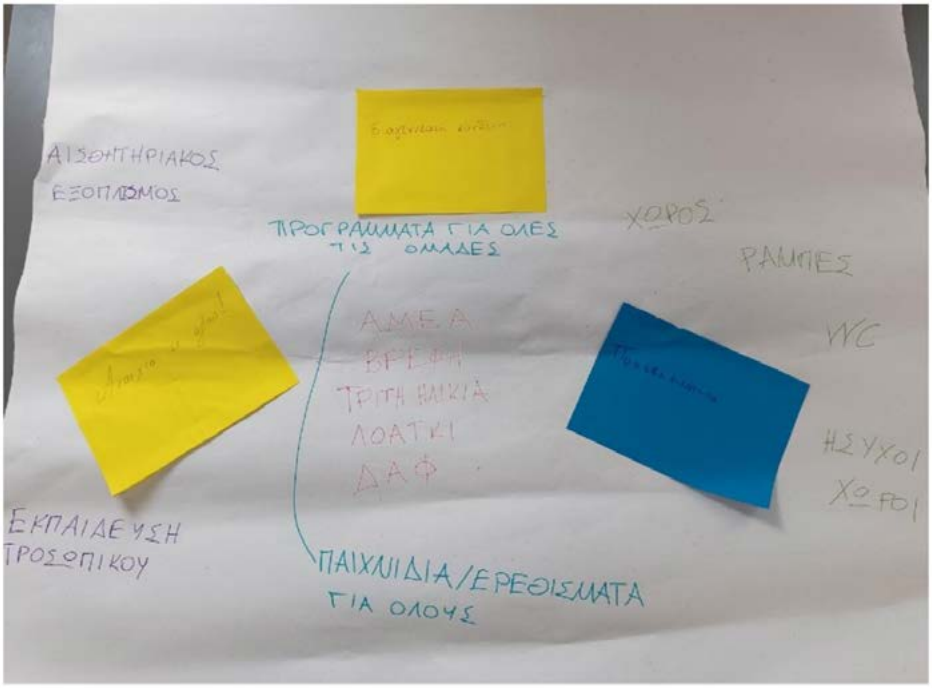
ποικιλία δράσεων και πρωτοβουλιών που θα προάγουν τη συμμετοχή και τη συλλογικότητα και θα εμπνέουν το κοινό του μουσείου για δράση, καλλιεργώντας τις συνθήκες για ένα καλύτερο κόσμο. Μεταξύ άλλων προτάθηκαν δράσεις όπως η δραματοποίηση παραμυθιών και αφηγήσεων, θεατρικό παιχνίδι, χορός, εκδηλώσεις φιλαναγνωσίας, συζητήσεις και εργαστήρια δημιουργικής γραφής που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του κοινού και προωθούν τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα.

Η δεύτερη ομάδα των συμμετεχόντων, χρησιμοποιώντας ως βάση 4 έννοιες φράσεις, "προσβασιμότητα", "χώρος αλλαγής", "συλλογικό υλικό", "κέντρο διακίνησης ιδεών" εστίασε στην ανάγκη οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ημερίδων σχετικών με την παιδική λογοτεχνία, αφού πρώτα επισήμανε τη σημασία δημιουργίας ενός ερωτηματολογίου διερεύνησης των αναγκών του μουσείου αλλά και την ανάγκη σύνδεσής του με την εκπαιδευτική κοινότητα της πόλης. Προκειμένου να διευρυνθεί η προσβασιμότητα του κοινού, προτάθηκε η ίδρυση προγράμματος με τίτλο "υιοθετήστε το μουσείο", ενώ μέσα από την καταγραφή των σκέψεων τους επί χάρτου αναδείχτηκε η σημασία δημιουργίας περιοδικών εκθέσεων με μαθητικές δημιουργίες, γεγονός που αναδύει την επιτακτική ανάγκη αλλαγής του τρόπου λειτουργίας των μουσείων και την ανάγκη συλλογικής συμμετοχής της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας στο μουσειακό χώρο. Αξιοσημείωτο είναι ότι καταγράφηκαν ως προτάσεις η δημιουργία ηχητικών ξεναγήσεων και η οργάνωση διαγωνισμών ιστοριών και παραμυθιών, πρωτοβουλίες που εναρμονίζονται με την ιδέα του μετασχηματισμού του μουσείου σε "κέντρο διακίνησης ιδεών" και στη δημιουργία συλλογικού υλικού.




**Εικόνα 3.** Σχεδιάζοντας δράσεις για το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) - 2η ομάδα

Η τρίτη ομάδα βασίστηκε κυρίως στην έννοια της "πρόσβασης", επισημαίνοντας την ανάγκη ανοίγματος του μουσείου σε κοινό όλων των ηλικιών μέσω παιχνιδιών, προγραμμάτων και ερεθισμάτων που απευθύνονται σε όλους και κυρίως σε μειονότητες ή ομάδες που συχνά παραγκωνίζονται από τα μουσεία, όπως ΑΜΕΑ, ΛΟΑΤΚΙ. Παράλληλα αναδείχτηκε η σημασία της "διαγενεακής σύνδεσης" μέσα από την οργάνωση προγραμμάτων που θα συμπεριλαμβάνουν όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ αποτυπώθηκε επί χάρτου και η ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού του μουσείου προς την κατεύθυνση αυτή. Οι ομάδες παρουσίασαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους στην ολομέλεια, όπου ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση και αναστοχασμός σχετικά με το ρόλο του μουσείου στην οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου.




**Εικόνα 4.** Σχεδιάζοντας δράσεις για το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) - 3η ομάδα

## 4. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η εργαστηριακή εφαρμογή της θεωρίας των εκπαιδευτικών κοινών στο πλαίσιο του Μουσείου Παιδικής & Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ). Από τη θεωρητική πλαισίωση του εργαστηρίου με αναφορά στις βασικές αρχές των κοινών έως την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στις δραστηριότητες του εργαστηρίου, κύριος στόχος ήταν η άμεση σύνδεση του μουσείου με την εκπαίδευση και η σημασία του ως πολιτιστικού πόρου που προάγει την εκπαίδευση προς όφελος όλων. Κατά την εξέλιξη των φάσεων δραστηριοτήτων, οι ομάδες ανέπτυξαν συγκεκριμένες προτάσεις δράσεων για το Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ), εστιάζοντας στην ενεργό συμμετοχή και τη συλλογικότητα. Από τις ιδέες και δράσεις που καταγράφηκαν από τις ομάδες, αναδείχθηκε η ανάγκη λειτουργίας του

μουσείου ως open-source χώρου και ως κέντρου διακίνησης ιδεών, με δημοκρατικό και ανοιχτό τρόπο, όπου όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση και δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Η ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες επιβεβαίωσε την ανάγκη υιοθέτησης ανοιχτών διαδικασιών από τα πολιτιστικά ιδρύματα και την οργάνωση δράσεων και πρωτοβουλιών που θα εμπλέκουν το κοινό στην ίδια τη λειτουργία του μουσείου, οι οποίες θα προσφέρουν ευρεία δυνατότητα στο κοινό να λάβει αποφάσεις χωρίς αυτές να ελέγχονται ή να καθοδηγούνται από το ίδρυμα, επιτρέποντας έτσι το "απρόβλεπτο, εμπλουτίζοντας ή ανατρέποντας κυρίαρχα αφηγήματα" (Νικονάνου & Μυσιρλόγλου, 2023). Σ' αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία καλούνται να συνεργαστούν αλλά και να εμπιστευτούν το κοινό, καθώς οι συνεισφορές από "ερασιτέχνες" και όχι επαγγελματίες των μουσείων θα προσδώσουν νέες και ουσιαστικές προοπτικές στο περιεχόμενο και τη λειτουργία του μουσείου (Piontek, 2017). Συμπερασματικά, το εργαστήριο επιβεβαίωσε τη δυνατότητα του Μουσείου Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) να μετασχηματιστεί σε έναν ανοιχτό χώρο για πειραματισμό, δράση και δημοκρατική διαχείριση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Στους περιορισμούς εφαρμογής τους εργαστηρίου θα πρέπει ν' αναφερθεί ότι το εργαστήριο δεν υλοποιήθηκε στο χώρο του μουσείου, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολία μετακίνησης του κοινού από το χώρο διεξαγωγής του συνεδρίου στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ).

## Βιβλιογραφία

Κιουπκιολής, Α. (2013). Τα Μουσεία ως κοινά: για έναν πολιτισμό πέρα από το δημόσιο και το ιδιωτικό, *Τέχνη και Κριτική*, τ.5.

Νικονάνου, Ν. & Μισιρλόγλου, Θ. (2023). Ζητήματα συμμετοχής και δημοκρατίας στον πολιτισμό: Μια έκθεση συνεπιμέλειας στο MOMus-Πειραματικό Κέντρο Τεχνών. Στο Κανάρη, Χ. & Λενακάκης, Α. (επιμ.) *"Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές"*, Σοφία.

Νικονάνου, Ν., Κανελλόπουλος, Π., Μωραιτοπούλου, Ε. & Βισέρη, Ε. (2024). Πειραματικές καλλιτεχνικές πρακτικές και εκπαιδευτικά κοινά σε χώρους πολιτισμού: δημιουργώντας μικρές ρωγμές. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών & Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.* Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, τόμος 3.

Bauwens, M. & Kostakis, V. (2014). From the communism of capital to capital for the commons: Towards an open cooperativism. *Triple C: Communication, Capitalism & Critique*, 12 (1), 356-361. DOI:10.31269/vol12iss1pp356-361

De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1119–1134. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00630.x

Kaitavuori, Kaija (2013). Introduction. In Kaitavuori, K., Kokkonen, L. & Sternfeld, N. (eds.), *It's all mediating: Outlining and incorporating the roles of Curating and Education in the Exhibition Context*, Cambridge Scholars publishing.

Meijer-van Mensch, L. (2012b). Von Zielgruppen zu Communities. Ein Plädoyer für das Museum als Agora einer vielschichtigen Constituent Community. In : Gesser et al., *Das Partizipative Museum*, s. 86-94.

Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation. Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In Carmen Mörsch

and the research team of the documenta 12 education (eds) Between cultural Praxis and public service, Results of a Research Project. Berlin: Diaphanes 2009, S.9-33. Edited by https://uni-mainz.academia.edu/Moersch/Papers

Pechtelidis, Y. & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy and Education*, 28 (1), Article 5. https://doi.org/10.65214/2164-7992.1459

Piontek, A. (2017). *Museum und Partizipation*, Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote, Bielefeld: transcript Verlag.

Sternfeld, N. (2012). "Plädoyer. Um die Spielregelnspielen! Partizipation im post repräsentativen Museum". In Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. (Eds.) *Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und user generated cont*ent (pp. 119-126). Transcript Verlag.

Sternfeld, N. (2013). That certain savoir/pouvoir: Gallery education as a field of possibility. In Kaitavuori, K., Sternfeld, N. & Kokkonen, L. (Eds.) *It's all mediating: Outlining and incorporating the roles of curating and education in the exhibition context* (pp. 1-7). Cambridge Scholars Publishing.

Sternfeld, N. (2020). "Collections as Commons". "Wem gehörenöffentliche Sammlungen?". In Griesser-Stermscheg, M. Sternfeld, N. & Ziaja, L. (Eds) *Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive* (pp. 77- 83). Walter de Guyter.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 17

## Πόστερ

# Η προσβασιμότητα των Ατόμων ΜΕ Αναπηρία σε δημόσιο σχολείο του νομού Αττικής: Έρευνα δράσης μαθητών

**Μαγδαληνή Τσιότσικα,**
*ΠΕ71, Δ/νση Πρωτοβάθμιας Β' Αθήνας, magdatsiotsika@gmail.com*

## Περίληψη

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος για την ειδική αγωγή αναφέρεται συχνά, σε θέματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, συμπερίληψης όλων των μαθητών και συνεκπαίδευσης, επιχειρώντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίηση του γενικού μαθητικού πληθυσμού για ήδη εφαρμοσμένες αποφάσεις. Η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων από τους μαθητές του 21ου αιώνα, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο προς την επίτευξη της προσπάθειας αυτής μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Ενσωματώνοντας τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό γίγνεσθαι, η παρούσα έρευνα δράσης αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία την οποία οργάνωσαν και υλοποίησαν μαθητές του τμήματος ΣΤ1 του 2ου Δημοτικού σχολείου Αχαρνών για την προσβασιμότητα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑΜΕΑ) στη σχολική τους μονάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν 124 μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων και το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκεύασαν οι ίδιοι. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, διαχείρισης χρόνου, κριτικής και μαθηματικής σκέψης, ενώ ταυτόχρονα μυήθηκαν στα βασικά στάδια μεθοδολογίας πρωτογενούς έρευνας, την εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρία, έρευνα δράσης, εργαστήρια δεξιοτήτων

## 1. Εισαγωγή

Η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρωτοστατεί στις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα εδώ και δεκαετίες. Έχοντας ως γραμμή εκκίνησης τη φυσική προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία, στα δημόσια και ιδιωτικά κτήρια όπως αναφέρεται στον Ν.4067/2012, η εκπαιδευτική πρακτική οδηγήθηκε σταδιακά, από τον καθολικό σχεδιασμό (Center for Excellence in Universal Design, 2014), στον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση ως πολιτική ισότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι μαθητές σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στο σχολείο της γειτονιάς τους, «τα σχολεία θα πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ιδιαιτερότητές τους» (UNESCO, 1994), αφού αποτελώντας το πλέον διαδεδομένο κείμενο της ενταξιακής πολιτικής, θέτει τις βάσεις για την από κοινού διδασκαλία μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό συγκείμενο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα βρισκόμενα αντιμέτωπα με τη μεγαλύτερη πρόκληση του 21ου αιώνα, έχουν ως μείζονα στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής, προς ένα σχολείο για όλους.

Το Υπουργείο Παιδείας εστιάζοντας σε μια πολιτική καλλιέργειας όχι μόνο γνωστικών αλλά και δεξιοτήτων ζωής (life skills) και ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), ενσωμάτωσε τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Υ.Α. 3791/13-8-21). Πιο αναλυτικά, δημιουργούνται τέσσερις θεματικοί κύκλοι, όπου καλλιεργούνται συστηματικά δεξιότητες σχετικά με το ευ ζην, τη φροντίδα του περιβάλλοντος, την κοινωνική ευθύνη και ενσυναίσθηση, τη δημιουργία και την καινοτομία. Ο θεματικός άξονας για την κοινωνική ευθύνη και ενσυναίσθηση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και του αλληλοσεβασμού, ενώ ο τέταρτος άξονας εστιάζει στις νέες τεχνολογίες και τη νεανική επιχειρηματικότητα.

Μια ακόμα σημαντική συζήτηση γίνεται γύρω από τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εφαρμογής ευρωπαϊκών πολιτικών (Caena & Margiotta, 2008). Η υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα ανήγαγε τον ειδικό παιδαγωγό σε «παιδαγωγό ηγέτη», από τη στιγμή που μέσω της διεπιστημονικής του κατάρτισης, τίθεται συχνά υπεύθυνος για την ένταξη και συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Περσίδου, 2010). Προσωπικό στοίχημα για τον ίδιο αποτελεί, η ευαισθητοποίηση και η δημιουργία κλίματος αποδοχής όλων των «διαφορετικών» μαθητών στη σχολική μονάδα.

Λαμβάνοντας υπόψιν τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων στους μαθητές αλλά και τη σημασία συνδιαμόρφωσης κλίματος αποδοχής και αλληλοσεβασμού μεταξύ όλων των μαθητών που συμμετέχουν στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι δουλεύοντας στους θεματικούς άξονες τρία και τέσσερα των εργαστηρίων δεξιοτήτων να ελεγχθεί από τους ίδιους τους μαθητές η προσβασιμότητα μαθητών και ενηλικών με κινητική, ακουστική ή οπτική αναπηρία στο 2ο Δημοτικό σχολείο Αχαρνών κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Με βάση τα παραπάνω, επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα στάδια της πρωτογενούς έρευνας, να την αναγνωρίσουν ως εργαλείο επίλυσης προβλήματος, να δημιουργούν ερωτηματολόγιο, να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές ψηφιακές και μαθηματικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν δεξιότητες ομάδας, συνεργασίας, αλληλεγγύης, αλλά και ηγετικές δεξιότητες όπως επιτάσσεται από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου.

## 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η έμφαση στις ικανότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα σταθερό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Caena, 2014). Στη βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι «η ικανότητα» αποτελεί μια έννοια πολυσήμαντη, ο ορισμός της οποίας είναι δύσκολο δοθεί. Η «ικανότητα» σύμφωνα με την Commission προσδιορίζεται «ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αρμόζουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση», OECD 2005) ορισμός που συμπληρώνεται από τους Rychen & Salganik (2003) «συμπεριλαμβανομένων τόσο γνωστικών όσο και μη γνωστικών πτυχών» (όπως αναφέρεται στο Sá & Serpa, 2018, p. 4). Οι Cabrera- Lanzo & Martinez - Olmo (2010) προσθέτουν ότι η ικανότητα είναι κάτι που χτίζεται μόνιμα και αναπτύσσεται δεν είναι κάτι που ένα άτομο έχει ή δεν έχει. Συνεπώς «οι ικανότητες» δεν αναφέρονται σε μόνιμες και «κατοχυρωμένες» γνώσεις αλλά σε συνεχώς μεταβαλλόμενες και εξελισσόμενες αξίες.

Αναγιγνώσκοντας κριτικά τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι συχνά οι όροι ικανότητες και δεξιότητες συνυπάρχουν στη βιβλιογραφία. Ωστόσο οι δεξιότητες αποτελούν εξειδίκευση ορισμένων ικανοτήτων που καθίσταται ως μία ευρύτερη έννοια. Στον χώρο της εκπαίδευσης όταν γίνεται αναφορά στον όρο των δεξιοτήτων και την εξέλιξή τους, εννοούνται κυρίως οι γνωστικές δεξιότητες (hard skills) που αποκτούνται μέσα από τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια σε κείμενα διεθνών οργανισμών γίνεται σαφής αναφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη ζωή και εισάγονται νέες έννοιες όπως οι ήπιες δεξιότητες (soft skills), αφού οι σκληρές δεξιότητες δεν επαρκούν για την αποτελεσματική λειτουργία ενός εργαζόμενου, καθώς ο χώρος εργασίας προϋποθέτει συνδυασμό σύνθετων δεξιοτήτων (Kaittyn et al., 2018, Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός κοινά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα, ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι ήπιες δεξιότητες ως όρος παραμένουν αμφισβητήσιμοι στις εκπαιδευτικές κοινότητες (Linnik, Hrynevych, & Staragina, 2022), ενώ ταυτόχρονα αρκετοί προσπάθησαν να τις οριοθετήσουν (Matturro κ.α., 2019, Scheerens, κ.α., 2020). Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι ήπιες δεξιότητες ορίζονται ως ένα σύνολο προσωπικών ικανοτήτων που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζει ένα παιδί. Συνδέονται διαδραστικά με τις γνώσεις και τις αξίες που αποκτώνται μέσω δραστηριοτήτων και πρακτικών εφαρμογών (Alzahrani κ.α., 2019, όπως αναφέρεται στο Ouchen, κ.α.. 2022) και αυτόν τον ορισμό θεωρούμε αποδεκτό για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Γενικά στις ήπιες δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται η συνεργασία, η ανοχή, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα λήψης αποφάσεων κ.α. (Fominykh κ.ά., 2025, Linnik κ.ά., 2022, Orih κ.ά., 2024, Ouchen, 2022).

Παρόλο που όπως ειπώθηκε οι σκληρές δεξιότητες είναι αυτές οι οποίες διδάσκονται στα σχολεία, καθώς θεωρείτο μέχρι πρωτινός ότι μόνο αυτές μπορούν να μεταβιβαστούν και να αξιολογηθούν (Lambert, 2023), οι ήπιες δεξιότητες κερδίζουν έδαφος σε όλο και περισσότερα κράτη, είτε ενσωματώνοντας τες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή εργαστήρια, είτε με δημιουργικές δραστηριότητες, είτε ως project (Orih κ.ά., 2024). Συνεπώς, η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων δεν θεωρείται πλέον θέμα τυχαίας εκπαίδευσης, αλλά σκόπιμος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος (Rotherham & Willingham, 2009, όπως αναφέρεται στο Lambert, 2023).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισάγεται για πρώτη φορά η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων ως ξεχωριστό μάθημα, μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 3791/13-08-2021 κάθε τάξη ενσωματώνει στο ωρολόγιο πρόγραμμά της τα εργαστήρια δεξιοτήτων όπου σύμφωνα με το άρθρο 2 «τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συνεισφέρουν [...] στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, ενισχύοντας την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, με στόχο [...] να διαποτίσουν με τις αρχές τους και τις πρακτικές τους την καθημερινή διδακτική πράξη».

Με βάση τα παραπάνω, αποφασίστηκε να ερευνηθεί η προσβασιμότητα των Ατόμων με Αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον κατά το διδακτικό έτος 2023-2024. Η έρευνα εντάχθηκε από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και τον εκπαιδευτικό της τάξης στα εργαστήρια δεξιοτήτων της ΣΤ τάξης και συνδύασε δύο θεματικούς κύκλους, τον θεματικό κύκλο «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ»: Συμπερίληψη, αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα και τον θεματικό κύκλο «Δημιουργώ και καινοτομώ»: Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/υπολογιστική σκέψη, διαμεσολάβηση). Στην παρούσα έρευνα «προσβασιμότητα» νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα άτομα, να έχουν πρόσβαση σε αυτό, δηλαδή να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Χριστόφη, 2013, Υ.Α. 2298/Β/20-7-2020), καθώς η έρευνα εστιάζει στη φυσική προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία, σε δημόσια κτήρια του ελλαδικού χώρου.

Σύμφωνα με τον «Νέο Οικοδομικό Κώδικα» (4067/2012) αναφέρεται ότι «όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να έχουν ασφαλή προσπέλαση και εξυπηρέτηση σε εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους, να υπάρχουν ειδικές τουαλέτες και ειδικοί χώροι στάθμευσης», ενώ από την 1η Απριλίου 2023, στα κτίρια του δημοσίου και των δήμων και πλήθος άλλων κτιρίων δημοσίου ενδιαφέροντος επιβάλλεται να γίνουν οι απαραίτητες διαμορφώσεις, ώστε οι λειτουργικοί χώροι τους να είναι προσπελάσιμοι από άτομα με αναπηρία ή εμποδιζόμενα άτομα (Υ.Α., 3985/22-6-2023). Το βασικότερο ερώτημα λοιπόν ήταν: «Είναι το σχολείο μας προσβάσιμο σε όλους»;

## 2. Μεθοδολογία

Το σχολείο τα προηγούμενα έτη είχε στο δυναμικό του μαθητή και γονείς με κινητική αναπηρία, ενώ πολύ συχνά οι μαθητές άλλαζαν τάξη επειδή μαθητής ή εκπαιδευτικός είχε σπάσει το πόδι του ή είχε περιορισμένη δυνατότητα κίνησης. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, κατανόησε την προβληματική μέσω της δυσφορίας των μαθητών λόγω επαναλαμβανόμενων αλλαγών τάξεων, αλλά και τη δυσκολία πρόσβασης γονιών με αναπηρία στις τάξεις των επάνω ορόφων. Αναγνωρίζοντας ότι η έρευνα «είναι μια διαδικασία σταδίων για την ανάλυση και τη συγκέντρωση πληροφοριών, ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος» (Creswell, 2011), θεωρήθηκε ότι το τμήμα του ΣΤ1 του σχολείου ενσωμάτωνε τα κατάλληλα χαρακτηριστικά, ώστε να διερευνηθεί η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία στο σχολείο μας.

Ως ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης, αφού «ως μέθοδος χρησιμοποιείται τόσο για μαθησιακούς σκοπούς όσο και για την έρευνα διαφόρων κοινωνικών διαδικασιών» (Thomas, 2021, Zainal, 2007, όπως αναφέρεται, Linnik κ.α., 2022) και αποτελεί «μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πλαίσιο της πραγματικής του ζωής» (Yin, 1989, όπως αναφέρεται, Linnik κ.ά., 2022). Συνοπτικά η μελέτη περίπτωσης συνεισφέρει στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων και γεγονότων της πραγματικής ζωής και είναι ιδανική ως μεθοδολογία όταν απαιτείται μια ολιστική, εις βάθος έρευνα.

### 2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Τον Απρίλιο του 2024 κατόπιν συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό της τάξης, η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης (ΤΕ) διενεργεί την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές του ΣΤ1, όπου

εξηγεί τον λόγο συνάντησης δηλαδή τη διεξαγωγή έρευνας δράσης με σκοπό τη διερεύνηση της προσβασιμότητας των ΑΜΕΑ στη σχολική μονάδα, ενώ ταυτόχρονα αναφέρθηκαν συνοπτικά η διαδικασία και οι επιμέρους στόχους. Την επόμενη μέρα ακολούθησε η δεύτερη συνάντηση, με στόχο να δημιουργηθούν 4 ισάξιες ομάδες των 6 ατόμων. Με αυτόν τον γνώμονα επιλέχθηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης 4 "δυνατοί" μαθητές στα μαθηματικά (2 αγόρια και 2 κορίτσια), ούτως ώστε να είναι ο πυρήνας κάθε ομάδας και με τυχαία επιλογή μέσω κλήρωσης να μπουν και οι υπόλοιποι μαθητές. Ο λόγος που έγινε η επιλογή των 4 ικανότατων μαθητών στα μαθηματικά είναι επειδή οι ίδιοι οι μαθητές θα καλούνταν να κάνουν τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χωρίς κομπιουτεράκι ή υπολογιστή. Έτσι όλοι θα μάθαιναν να λύνουν πράξεις και προβλήματα με ποσοστά τα οποία ήταν στην ύλη της τάξης τους μέσα από γνήσιο περιβάλλον μάθησης. Κατά την τρίτη συνάντηση, η εκπαιδευτικός του ΤΕ χρησιμοποιώντας ερωταπαντήσεις και κυρίως τη μαιευτική μέθοδο, ενεργοποίησε τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών επί του θέματος και κατέληξαν σε τρεις κατηγορίες ατόμων με αναπηρία. Αμέσως η κάθε ομάδα αναλαμβάνει από μία κατηγορία ΑΜΕΑ, ώστε να φτιάξει ερωτήσεις οι οποίες θα διερευνούσαν την προσβασιμότητα στο σχολείο τους. Δεδομένου ότι οι κατηγορίες ήταν τρεις (κινητική, οπτική και ακουστική αναπηρία) η τέταρτη ομάδα μπορούσε να φτιάξει ερωτήσεις και για τις τρεις. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, οι ερωτήσεις ανακοινώθηκαν και διαμορφώθηκαν στην ολομέλεια. Στην τέταρτη συνάντηση εκπαιδευτικοί και μαθητές δημιούργησαν το εργαλείο της έρευνας. Αφού έγινε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου στο ΣΤ1, έγιναν οι απαραίτητες βελτιώσεις και ήταν έτοιμο για την χορήγηση στα 6 τμήματα του σχολείου.

Την ερχόμενη εβδομάδα οι τέσσερις ομάδες μαθητών έχοντας εξοικειωθεί με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και με την ορολογία που έχει χρησιμοποιηθεί αναλαμβάνουν μόνοι τους τη χορήγησή τους μία ομάδα σε κάθε τμήμα των Δ' και Ε'. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δώσει και προφορικά τις οδηγίες, ενώ τα υπόλοιπα μέλη κινούνται ανάμεσα στα θρανία για να λύσουν τυχόν απορίες. Η εκπαιδευτικός του ΤΕ ανέλαβε το άλλο τμήμα της ΣΤ' για να υπάρχει ισονομία στην κατανομή. Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας έγινε ανοιχτή συζήτηση και ανατροφοδότηση στην ολομέλεια για δυσκολίες που τυχόν συνάντησαν και για να μοιραστούν την εμπειρία του. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με σεμνότητα και σοβαρότητα την όλη διαδικασία, ήταν εξαιρετικά οργανωμένοι και επικοινωνιακοί με τα υπόλοιπα παιδιά και βοήθησαν όπου χρειάστηκε.

## 2.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 22 μαθητές του ΣΤ1. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 124 μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ τάξεων. Θεωρήθηκε ότι οι τρεις μεγαλύτερες τάξεις είχαν την κατάλληλη ωριμότητα για να συμμετέχουν στην έρευνα. Τα κορίτσια αποτέλεσαν το 52% των συμμετεχόντων, τα αγόρια το 45% ενώ ένα 3% δεν απάντησαν. Στον πίνακα 1 αναγράφεται ανά τάξη το ποσοστό ανά φύλο, όπως και το ποσοστό των μαθητών που δεν απάντησαν.

| **Τάξη** | **Κορίτσια** | **Αγόρια** | **ΔΑ** |
|---|---|---|---|
| Δ | 55,3% | 40,4% | 4,3% |
| Ε | 48,6% | 51,4% | 0% |
| ΣΤ | 52,5% | 42,5% | 5% |

**Πίνακας 1.** Ποσοτική κατανομή μαθητών ανά φύλο και ανά τάξη

## 2.3 Εργαλείο της έρευνας

Από τα διάφορα είδη εκπαιδευτικής έρευνας που υπάρχουν, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα παρουσιάζονται ποσοτικά, με αριθμούς οι οποίοι κωδικοποιούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται με στατιστικά σχήματα-διαγράμματα και στατιστικούς δείκτες (Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης, 2011).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το πιο δημοφιλές μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου ναι/όχι και παράλληλα από μία τρίτη στήλη με τον τίτλο παρατηρήσεις (ανοιχτού τύπου) όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν σχετικές προτάσεις αν θέλουν. Στο τέλος, υπήρχαν και δύο δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με την τάξη φοίτησης και το φύλο. Οι ερωτήσεις σχετικά με την προσβασιμότητα για την οπτική, ακουστική και κινητική αναπηρία ήταν τυχαία κατανεμημένες μέσα στο ερωτηματολόγιο.

## 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι μαθητές μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πέρασαν στο επόμενο στάδιο της επιστημονικής έρευνας που ήταν η καταγραφή των ερωτηματολόγιών σε excel στην αίθουσα πληροφορικής με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού των ΤΠΕ. Αφού έκαναν εκμάθηση του excel εκ περιτροπής σε συνεργατικό έγγραφο πέρασαν τα δεδομένα ανά τάξη και ανά φύλο. Στη συνέχεια μυήθηκαν σε τεχνικές εύρεσης ποσοστών, αφού βρίσκεται στην ύλη της ΣΤ τάξης και επιβεβαίωναν τα αποτελέσματά τους μέσω των μεταβλητών στο πρόγραμμα που εργάζονταν. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι όλοι οι μαθητές στο τέλος της έρευνας θα γνώριζαν την εύρεση του ποσοστού αλλά και τη λειτουργία του excel. Ως τελευταίο βήμα μαθητές και μαθήτριες ανέλαβαν εκ περιτροπής να δημιουργήσουν ραβδογράμματα και πίτες σύμφωνα με τα ποσοστά ξεχωριστά για κάθε ερώτηση και τάξη. Αφού ολοκλήρωσαν και αυτή τη διαδικασία συνέκριναν οπτικά τα αποτελέσματα ανά τάξη για να κατανοήσουν αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, δε φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των τριών τμημάτων. Οι μαθητές τις Δ' τάξεις παρατήρησαν ότι υπήρχε λιγότερη υλικοτεχνική υποδομή προσβασιμότητας στο σχολείο σε σχέση με τις άλλες δύο τάξεις, ίσως λόγω έλλειψης παρατηρητικότητας ή ενδιαφέροντος μέχρι εκείνη τη στιγμή. Συγκεντρωτικά, οι μαθητές δήλωσαν, πως το σχολείο διαθέτει ράμπες σε όλες τις εισόδους του σχολείου, τουαλέτες για ΑΜΕΑ οι οποίες δυστυχώς δεν λειτουργούν και χρησιμοποιούνται ως αποθήκες, αντιολισθητικές ταινίες σε όλες τις σκάλες, αίθουσες και πόρτες μεγάλες όπου μπορεί να κινηθεί με άνεση ένα αναπηρικό αμαξίδιο, εξοπλισμό στο μάθημα φυσικής αγωγής με μπάλες του goalball, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και τυχόν τυφλοί μαθητές και εκπαιδευτικός που γνωρίζει νοηματική και Braille, με τη δυνατότητα να υποστηριχθούν μαθητές με ακουστική ή οπτική αναπηρία. Ως σημαντικά ελλείμματα στη σχολική μονάδα κατέγραψαν, την αδυναμία πρόσβασης αναπηρικού αμαξιδίου σε όλες τις κοινόχρηστες αίθουσες, όπως της πληροφορικής από τη στιγμή που δεν υπάρχει ασανσέρ σε λειτουργία, την έλλειψη ανυψωτικής ράμπας, την έλλειψη επιγραφών σε μορφή braille για τυφλούς μαθητές, όπως και κουκίδες ανίχνευσης εμποδίων και τέλος την απουσία φωτοκύτταρων που αναβοσβήνουν όταν χτυπάει το κουδούνι για μαθητές με προβλήματα ακοής.

Προσθέτοντας στα παραπάνω αποτελέσματα και αναλύοντας ποιοτικά την στήλη των παρατηρήσεων, φάνηκε πως οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία στο να γίνει το σχολείο πιο προσβάσιμο για όλους τους μαθητές και ενήλικες. Πιο αναλυτικά ανέφεραν πως είναι απαραίτητο να μπουν ανυψωτικές ράμπες και στις δύο σκάλες, να φτιαχτεί το ασανσέρ για να έχουν όλοι πιο

εύκολη πρόσβαση στους ορόφους, να μπορούν πιο εύκολα να φοιτήσουν μαθητές με αναπηρία, να επισκευαστούν οι τουαλέτες ΑΜΕΑ (να πάψουν να λειτουργούν ως αποθήκη) και να γραφτούν τα ονόματα των τάξεων σε μορφή Braille. Ως προτάσεις αναφέρθηκαν επίσης η μεταφορά της βιβλιοθήκης και της αίθουσας υπολογιστών στο ισόγειο, ώστε να είναι προσβάσιμες σε όλους και τη διενέργεια bazar προκειμένου να μαζευτούν χρήματα για την αγορά πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού και υλικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής για να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες μάθησης.

## 4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ελεγχθεί η φυσική προσβασιμότητα του 2ου Δημοτικού σχολείου Αχαρνών σε μαθητές και ενήλικες με αναπηρία, στο πλαίσιο του μαθήματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές αποκόμισαν πληθώρα από τα οφέλη που προσφέρει η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας. Αναλυτικότερα, τα παιδιά του ΣΤ1, ανέπτυξαν συναισθηματική νοημοσύνη εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και κατανόησαν τη δυναμική της ομαδικής δουλειάς και την υποστήριξη που πρέπει να παρέχεται στα μέλη της ομάδας, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Fominykh κ.α. (2025). Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές δυσκολεύονταν, είτε στην καταγραφή των ερωτηματολογίων, είτε στην εύρεση ποσοστών, ήταν ευθύνη των μελών της ομάδας να κατακτήσουν τις δεξιότητες αυτές και οι εκπαιδευτικοί παρέμβαιναν μόνο όταν ήταν απολύτως απαραίτητο. Επιπρόσθετα, γνώρισαν τα βήματα της έρευνας, ανέπτυξαν κριτική σκέψη και οδηγήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν είτε κατά τη διαδικασία είτε στα αποτελέσματα. Μέσα στην ομάδα επέλεξαν μόνοι τους τον ρόλο που ήθελαν να επιτελέσουν, ενώ αναδείχθηκαν ηγετικές δεξιότητες. Επίσης, διδάχθηκαν το εργαλείο excel και τη δημιουργία γραφημάτων, αλλά και κατανόησαν καλύτερα τη λειτουργικότητα του κτηρίου τους και τις βασικές του ελλείψεις. Το πιο σημαντικό απ' όλα είναι ότι έδειξαν ενσυναίσθηση και σεβασμό προς μία ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα και αντιλήφθηκαν τις έννοιες της πρόληψης, του σεβασμού και της ισότιμης πρόσβασης σε όλους. Σύμφωνα με αυτά που ανέφεραν τα ίδια, ήταν μια πολύ ευχάριστη και δημιουργική δράση στην οποία θα ξανασυμμετείχαν άνετα ακόμα και μαθητές οι οποίοι είχαν αρνητική προδιάθεση στην αρχή. Θα ήταν πολύ σημαντικό αντίστοιχες έρευνες να γίνουν σε όλα τα σχολεία της χώρας, με σκοπό κάθε σχολικό κτήριο να είναι προσβάσιμο σε όλους χωρίς φραγμούς.

## Βιβλιογραφία

Νόμος 4067/2012 - ΦΕΚ Α΄ 79/09.04.2012 : «Νέος Οικοδομικός Κανονισμός».

Παλαιολόγου, Ν. & Καρανικόλα Ζ. (2023). Διερευνώντας τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, *12*(1), 20-36.

Περσίδου Α. (2010). *Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του* [Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας]. https://ikee.lib.auth.gr/record/122824/files/?ln=el

Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: Από την θεωρία στην πράξη.* Διάδραση.

Χριστόφη, Μ. (2013). *Προσβασιμότητα και Αναπηρία.* Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία, ΕΣΠΑ.

Υπουργική απόφαση 94214/Δ2/2021 - ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021: «Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου», Φ.31/94185/Δ1 Εργαστήρια

Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Υπουργική Απόφαση ΥΠΕΝ/ΔΕΣΕΔΠ/65826/699/2020 - ΦΕΚ 2998/Β` 20.7.2020: «Τεχνικές οδηγίες προσαρμογής υφιστάμενων κτιρίων και υποδομών για την προσβασιμότητα αυτών σε άτομα με αναπηρία και εμποδιζόμενα άτομα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία».

Υπουργική απόφαση ΥΠΕΝ/ΔΑΟΚΑ/66006/2360/2023 - ΦΕΚ 3985/Β` 22.6.2023: «Έγκριση Κτιριοδομικού Κανονισμού», Άρθρο 25 «Προσβασιμότητα».

Cabrera - Lanzo, N. & Martinez Olmo, F. (2010). Evaluation of transversal competencies at Higher Education. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *3*(1), 17-28. http://www.raco.cat/index.php/REIRE

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, *49*(3), 311-331.

Caena, F., & Margiotta, U. (2008). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, *9*(3), 317-330.

Center for Excellence in Universal Design. (2014). What is universal design? http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Ίων

Fominykh, N. Y., Mukhametkairov, A. E., Kudysheva, A. A., Zhigitbekova, B. D., & Matayev B. A. (2025). Emotional intelligence as a way to develop soft skills of high school students. *Psychology and Cognitive Sciences*, *2*(151), 7-26. https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-151-2-7-26

Kaittyn, A. M., Mariah, S., Rachel, M., Jeff, K., & Jeff, A. H. (2018). A systematic map and scoping review of soft skill assessment instruments for college students and peer mentoring programs 1. *NACTA J. 62*, 267–274. https://nactaarchives.org/index.php/vol-62-3-sept-2018

Lambert, D. C. (2023). Soft Skills Don't Have to Be Hard: Embedding Soft Skills Instruction in Moroccan Secondary Schools, *Journal of Educational Research & Practice*, *13*(1), 379–396. https://doi.org/10.5590/JERAP.2023.13.1.25

Linnik, O., Hrynevych, L., & Staragina, I. (2022). Diagnosing Soft Skills in Primary School Students within the Context of the New Ukrainian School Reform. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 14*(1), 18-35. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/657

Matturro, G., Raschetti, F., and Fontán, C. (2019). A systematic mapping study on soft skills in software engineering. *J. Univ. Comput. Sci. 25*, 16–41. https://doi.org/10.3217/jucs-025-01-0016

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*, DeSeCo Project. www.oecd.org/edu/statistics/deseco, www.deseco.admin.ch

Orih D, Heyeres M, Morgan R, Udah H & Tsey K (2024) A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in education*, *9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297

Ouchen, L., Tifroute, L., & El Hariri, K. (2022). Soft skills through the prism of primary school teachers. *European Journal of Educational Research, 11*(4), 2303-2313. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2303

Sá, M. J. & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes

by Higher Education Students. *Education Sciences, 8*(3), 126. https://doi.org/10.3390/educsci8030126

Scheerens, J., Van der Werf, G. & Boer, H. (2020). *Soft skills in education: Putting the evidence in practice.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5

UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* UNESCO/Ministry of education, Spain. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

# Οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο

**Ευγενία Μπαζάνη,**
*13ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου, mpazaneeugenia@gmail.com*

## Περίληψη

Σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες η ισότητα αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα, που πρέπει να ενσωματωθεί στα προγράμματα της εκπαίδευσης. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στο σχολικό σύστημα, η αληθινή διάσταση της σχολικής ανισότητας μαστίζει όλο και περισσότερο την κοινωνία μας. Αυτό συμβαίνει, γιατί το σχολείο αποτελεί ισχυρό θεσμό νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή και μπορεί πραγματικά να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις επιρροές, που ασκεί η κοινωνία πάνω τους. Για να επιτευχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση, που είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα, θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, γιατί το σχολείο ευθύνεται για τη διαιώνιση της ανισότητας στην κοινωνική πραγματικότητα. Απώτερος σκοπός μας είναι να καταδείξουμε την αναγκαιότητα άρσης των κοινωνικών-μορφωτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ισότητα, σχολική ανισότητα, ελεύθερη έκφραση.*

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πολλές αλλαγές, που έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων. Σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες η ισότητα αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα, που πρέπει να ενσωματωθεί στα προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας αλλά και της ανώτερης εκπαίδευσης. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στο σχολικό σύστημα, η αληθινή διάσταση της σχολικής ανισότητας μαστίζει όλο και περισσότερο την κοινωνία μας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στη διατήρηση και αναπαραγωγή των υπαρχόντων κοινωνικό-πολιτιστικών δομών μέσω των προτύπων που προβάλλει, προωθεί με τους μηχανισμούς του την ανισότητα, που ήδη υπάρχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτή η ανισότητα είναι μια πραγματικότητα που παρόλο με τις νομοθετικές ρυθμίσεις έχει ανατραπεί, εντούτοις εξακολουθεί να διαφαίνεται και να βιώνεται ως νοοτροπία και ως τρόπος συμπεριφοράς. Αυτό συμβαίνει, γιατί το σχολείο αποτελεί ισχυρό θεσμό νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή και μπορεί πραγματικά να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις επιρροές, που ασκεί η κοινωνία επάνω τους.

## 2. Θεωρητικό μέρος

### 2.1 Σκοπός της εργασίας

Απώτερος σκοπός μας είναι να γίνει να γίνει μια συστηματική ανάλυση του φαινομένου της εκπαιδευτικής ανισότητας, που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη. Για να επιτευχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση, που είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα, θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επομένως, όλοι αυτοί οι προβληματισμοί αποτέλεσαν αφορμή να συμβάλλουμε σε έναν προβληματισμό προσανατολισμένο στην απόπειρα βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και να καταδείξουμε την αναγκαιότητα άρσης των κοινωνικών-μορφωτικών ανισοτήτων στον χώρο του σχολείου.

### 2.2 Η έννοια της ανισότητας στο χώρο της κοινωνίας. Ειδική αναφορά των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου

Το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας φαίνεται να αποτελεί διαχρονικά κεντρικό ζήτημα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο, πάντα επίκαιρο και αμφιλεγόμενο για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πτυχές της σχολικής αποτυχίας, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, ο αναλφαβητισμός, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η είσοδος ή μη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απασχολούν εδώ και πολλά χρόνια τους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, UNESCO), οι οποίοι συστηματικά δημοσιεύουν στοιχεία για το φαινόμενο. Οι εθνικές και διεθνείς μετρήσεις καταδεικνύουν, με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο, ότι δείκτες που αφορούν συγκεκριμένες πτυχές του φαινομένου δείχνουν τη διαχρονική και συνεχή παρουσία του (Westerheijden et al., 2007).

Στις πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει μια βασική διαφορά ανάμεσα στην αμερικάνικη και την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία. Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις Η.Π.Α. συγκεντρώνει την προσοχή της κυρίως, στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και τις εθνικές μειονότητες. Στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η προσοχή της αμερικάνικης κοινωνιολογίας είναι στραμμένη προς το σπουδαιότερο πρόβλημα ανισότητας, δηλαδή η πιο αδικημένη κατηγορία είναι οι μαύροι και οι άλλες εθνικές μειονότητες. Για να διαπιστωθεί ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης, έπρεπε η βιομηχανική κοινωνία να φτάσει στη

γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες και όχι σε χώρες, όπως η Ινδία, όπου τα ποσοστά αναλφαβητισμού στον συνολικό πληθυσμό φτάνουν μέχρι 70 και 75% των κατοίκων (Lambert, 1970).

Η σχολική αποτυχία αποτελούσε δηλαδή, ως πριν από μερικά χρόνια, πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας. Στις κοινωνίες, όπου η γενίκευση της εκπαίδευσης στηρίζεται στις αρχές της αξιοκρατίας, που επιβάλλουν τη δωρεάν φοίτηση και την προσφορά ίσων ευκαιριών σχολικής επιτυχίας, στις κοινωνίες αυτές διαπιστώθηκε ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι πρόβλημα της ψυχολογίας. Μελετώντας τους παράγοντες που την επηρεάζουν, με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, η κοινωνιολογία διαπίστωνε ότι η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985). Οι ανισότητες για εκπαίδευση στη χώρα μας υπάρχουν και δεν θα λείψουν, όσο η κοινωνία μας είναι θεμελιωμένη στην ανισότητα.

## 2.3 Αιτίες ανισότητας στο χώρο του σχολείου

Η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως, ως το κύριο όχημα για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Ο Mokyr (2002) προτείνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνεται τόσο με την ενθάρρυνση όσο και με τη χειραφέτηση προκειμένου να εξυπηρετεί την ατομική πνευματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνική πρόοδο. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους κύριους καθοριστικούς παράγοντες των αποδοχών και οι αποδοχές αποτελούν το σημαντικότερο συστατικό του συνολικού εισοδήματος, η εκπαίδευση είναι πιθανό να επηρεάσει τη συνολική ανισότητα (Mitrakos, & Tsakloglou, 1998).

Στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί περιορισμένη εμπειρική έρευνα είτε από κοινωνιολόγους είτε από οικονομολόγους σχετικά με τα αίτια μέσω των οποίων η εκπαίδευση επηρεάζει την ανισότητα (Kiprianos, Balias & Passas, 2003). Οι κοινωνιολογικές έρευνες ανατρέπουν την παραδοχή ότι η επιτυχημένη ή αποτυχημένη σχολική επίδοση οφείλεται στις ατομικές διαφορές των μαθητών και αποδίδει την υπευθυνότητα στο σχολείο το οποίο αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση και διακρίνει τους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή σε «ανώτερους» ή «κατώτερους» (Ανδρούσου, κ.ά, 2001).

Η καλή ή κακή σχολική επίδοση δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ατομική ευθύνη του μαθητή, δηλαδή δεν στηρίζεται στην άποψη ότι οφείλεται στις εγγενείς φυσικές διανοητικές ικανότητες του παιδιού. Το σχολείο όμως, αποδίδει την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας στις ατομικές διαφορές των μαθητών επιδιώκοντας να καλύψει τις δικές του αδυναμίες. Έτσι, νομιμοποιεί την κοινωνική διάκριση και αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση (Bourdieu & Passeron, 1999).

Η άνιση σχολική επίδοση αρχικά αποδίδεται στις διαφορετικές νοητικές ικανότητες των μαθητών σύμφωνα με τις οποίες εκείνοι διακρίνονται σε «ευφυείς» και «καθυστερημένους». Η συστηματική κοινωνιολογική έρευνα όμως, αποδεικνύει ότι για τις ανισότητες στη σχολική επίδοση δεν ευθύνεται η διαφορά της ατομικής ευφυΐας των μαθητών. Βασιζόμενη στην άποψη του Jacquard ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το απαραίτητο έμφυτο ποσοστό ευφυΐας, για να επιτύχουν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αποδεικνύει ότι τα παιδιά των φτωχών λαϊκών στρωμάτων και των μειονοτήτων εμφανίζουν τις ίδιες διανοητικές ικανότητες με τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων, ώστε να φτάσουν σε εξίσου υψηλά επίπεδα μόρφωσης (Φραγκουδάκη, Σκούρτου & Δραγώνα, 2001).

Τα παιδιά των μορφωμένων, τα οποία ανήκουν στην κυρίαρχη τάξη, φυσιολογικά επιτυγχάνουν στο σχολείο, διότι οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν στο σχολείο, εφόσον

οι γνώσεις και οι αξίες τους θεωρούνται άσχετες με τη φύση της εκπαίδευσης (Bourdieu, 1984). Επομένως, το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης είναι η νομιμοποίηση και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάθε μαθητή λαϊκής καταγωγής ως φυσικά κατώτερο, ενώ ευνοούν στην εκπαιδευτική πράξη το μαθητή, που ανήκει στην κυρίαρχη τάξη.

## 2.4 Εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική ανισότητα

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι μια πτυχή της μεγαλύτερης παθογένειας της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας και βασίζεται στην κοινωνική ανισότητα, δηλαδή στην άνιση κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία. Όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν με βάση την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα, την αναπαράγουν και την ενισχύουν (Becker, 2011). Έτσι, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται σε εκπαιδευτική ανισότητα και στη συνέχεια μετατρέπεται ξανά σε κοινωνική ανισότητα (Hout & DiPrete, 2006).

Ο T. Parsons καθώς και άλλοι κοινωνιολόγοι πιστεύουν ότι αυτό, που διαφοροποιεί τους ανθρώπους μεταξύ τους στην επίτευξη των στόχων τους, δεν είναι τίποτα άλλο από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων είναι η νοητική τους ικανότητα, που στο σχολικό σύστημα επισημοποιείται με μετρήσεις IQ. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δομικοί κοινωνιολόγοι, όπως ο O.D. Duncan, αναγνωρίζουν ότι η επιλογή του σχολείου επηρεάζεται όχι μόνο από αξιοκρατικά αλλά και από κάποια φυλετικά και κοινωνικά κριτήρια (Blau & Duncan, 1967).

Άλλες προσεγγίσεις διερευνούν τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή, πώς ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για τον μαθητή και πώς εκπληρώνει το εκπαιδευτικό του έργο σύμφωνα με τις προσδοκίες και την προέλευση των μαθητών (Boe & Gilford, 1992). Όσο κι αν αυτές οι προσεγγίσεις αγνόησαν τις ταξικές συγκρούσεις, συνέβαλαν σημαντικά στη μελέτη της εκπαιδευτικής ανισότητας, δεδομένου ότι διερεύνησαν δύο εξαιρετικά σημαντικές εκδοχές του φαινομένου, όπως η σχολική οργάνωση και η σχέση δασκάλου-μαθητή (Graib, 2012). Στο σχολείο δεν υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις και η σχολική επιτυχία βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να αφομοιώσουν τις προσφερόμενες αξίες και γνώσεις, με αποτέλεσμα κάποιοι καταφέρνουν να καλύψουν τις καλύτερα αμειβόμενες κοινωνικές θέσεις υψηλότερου κύρους (Kyridis et al., 2011).

Έρευνα στις Η.Π.Α. έχει δείξει ότι, ενώ γενικά οι κοινωνικές ανισότητες δεν συνδέονται άμεσα στη συνείδηση των πολιτών με ανισότητες στην εκπαίδευση, υπήρξαν ορισμένες περίοδοι κατά τις οποίες παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικών ανισοτήτων (McCall & Kenworthy, 2009). Στη Μεγάλη Βρετανία έχει αποδειχθεί ότι, ενώ η κοινωνία ανησυχεί για τις κοινωνικές ανισότητες και ζητά διορθωτικές παρεμβάσεις εκ μέρους του κράτους μέσω κοινωνικών πολιτικών, δεν συσχετίζει τυχόν πιθανές ανισότητες στην υγεία και την εκπαίδευση με το ευρύτερο πλαίσιο των οικονομικών ανισοτήτων (Hills & Stewart, 2005). Χαρακτηριστικό είναι βέβαια το γεγονός ότι οι πολίτες δηλώνουν διατεθειμένοι να πληρώσουν περισσότερους φόρους, για να βελτιωθούν τα συστήματα εκπαίδευσης και υγείας (Rowlingson & McKay, 2005). Έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο οι Ευρωπαίοι πολίτες βιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες έδειξε ότι τις συσχετίζουν με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, δίνοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Keller et al, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικανοί αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές ανισότητες, είναι διαφορετικός, όπως και ο αντίκτυπός τους στην καθημερινή τους ζωή. Φαίνεται ότι για τους Ευρωπαίους οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν όλο και πιο συστηματικά την καθημερινότητα και την ευτυχία τους (Alesina et al. 2004). Ουσιαστικά, ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληθυσμός βιώνει ή όχι κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες εξαρτάται

από πολλούς παράγοντες, όπως από την ηλικία, την κοινωνική τάξη και το πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι άνθρωποι θα μπορούσαν ακόμα να ανεχθούν την κοινωνική ανισότητα, εάν αυτό εξασφάλιζε τη δική τους ευημερία (Senik, 2009).

## 2.5 Ιστορική ανασκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα ήταν μια σχετικά ομοιογενής κοινωνία ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1990 μετατράπηκε από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Kiprianos, Balias & Passas, 2003). Στις μέρες μας, η ελληνική κοινωνία αποτελείται από πολλές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης και θεωρούνται μειονότητες. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι πιο εμφανής στις αγροτικές περιοχές της χώρας και σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα ηλικιακών ομάδων, που είναι πιο επιρρεπείς στο να αναγνωριστούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι. Είναι μειονότητες όπως οι Ρομά, οι παλιννοστούντες, οι μετανάστες και τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης (Kyridis, et al., 2011).

Από αυτή την άποψη, αναμφίβολα η ελληνική πολιτεία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχουν όλα τα μέσα σε κάθε άνθρωπο, που ζει στη χώρα για να παρακολουθήσει όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά οποιαδήποτε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα είναι ότι δεν επιτυγχάνουν όλοι οι μαθητές στην πράξη, εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα. Από πολιτική και κοινωνική άποψη, αυτό ίσως δεν θα ήταν μεγάλο πρόβλημα, εάν οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο, δεν είχαν σε μεγάλα ποσοστά κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη φτώχεια και το πολιτιστικά φτωχό οικογενειακό περιβάλλον (Kyridis, et al., 2011).

### 2.5.1 Η ευθύνη του σχολείου απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες

Πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι ισχυρότερος παράγοντας από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά (Floud, Halsey & Martin, 1957). Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες πολύ διαφορετικές ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, δηλαδή όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, τόσο μικρότερες είναι οι προσδοκίες των γονέων και πιο περιορισμένες οι φιλοδοξίες των παιδιών και αντίθετα όσο ψηλότερη η προέλευση τόσο μεγαλύτερα τα όνειρα (Tedesco, 1979).

Ο συγγραφέας Πιερ Μπουρντιέ επισημαίνει ότι τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παίρνουν την πραγματικότητα για όνειρά τους (Bourdieu, 1966). Στο αγγλικό και το αμερικανικό σχολείο ο «δείκτης νοημοσύνης» θεωρείται ευρύτατα αποφασιστικός παράγοντας για τη συνέχιση των σπουδών μετά την υποχρεωτική βαθμίδα και ένα από τα αντικειμενικότερα κριτήρια για την ικανότητα των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές. Ο Σουηδός κοινωνιολόγος Τ. Χούσεν, επειδή θεωρεί τον δείκτη νοημοσύνης αρκετά ασαφή ένδειξη, τουλάχιστον για την πρόβλεψη της μελλοντικής επίδοσης των ατόμων, διαπίστωσε ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει μεγάλη ανισότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ίδια επίδοση και ίσο δείκτη νοημοσύνης (Torsten, 1969).

Η σχολική μόρφωση θα πρέπει να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες, που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος (Walker, 1976). Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη

ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία δεν είναι αποτέλεσμα των άνισων ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Viviane, 1971). Το σημαντικότερο πάντως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά και προσδοκίες ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται κάθε μαθητής (Becker, 1952).

## 3. Συμπεράσματα-προτάσεις: Τρόποι ανάσχεσης σχολικών ανισοτήτων

Πέρα από τη μελλοντική επιτυχία των ατόμων, η εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο ως επένδυση στο συλλογικό μέλλον των κοινωνιών και των εθνών (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004). Η αντίληψη της εκπαίδευσης, ως δωρεάν και ισότιμης παροχής σε όλους τους πολίτες, αποτελεί την κύρια πολιτική στάση που τηρεί η Ελλάδα. Ουσιαστικά, η αντίληψη είναι σε μεγάλο βαθμό ένα πολιτικό σύνθημα που δεν έχει πρακτική επιβεβαίωση και σε αντίθεση με τις συνταγματικές διατάξεις, το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνει, αντί να μειώνει, τις κοινωνικές ανισότητες. (Stamoulas, 2006).

Στην Ελλάδα μελέτες, που στηρίζονται σε μικρές έρευνες, δείχνουν ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών. Μια από τις έρευνες αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας με έγκυρη στατιστική δειγματοληψία (Παπακωνσταντίνου, 1981) αποδείχνει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικό-επαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία. Από τα ελάχιστα σε σχέση με άλλες χώρες ερευνητικά στοιχεία προκύπτει ότι στην Ελλάδα η σχολική επίδοση καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση.

Το αξιοκρατικό σχολείο, που επιλέγει τους μαθητές με διαδικασίες κρίσεων αντικειμενικές και ουδέτερες (βαθμολογία, εξετάσεις, διαγωνισμούς), επιτυγχάνει αυστηρότατη κοινωνική επιλογή. Ο Ε.Π. Παπανούτσος είναι ένας από τους σημαντικότερους και προοδευτικότερους εκπροσώπους των Ελλήνων φιλελευθέρων μεταρρυθμιστών, από το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, διότι υπερασπίστηκε πολλές δεκαετίες με σπάνια συνέπεια το αξιοκρατικό σχολείο. ισορροπία, γιατί εγκυμονεί κοινωνικές ταραχές. «Αν τις πέτρες τις φτιάχνουμε μέγαρα αντί σχολεία, οι νέοι θα σηκώσουν μια μέρα αυτές τις πέτρες και θα τις ρίξουν στο ξερό μας κεφάλι» (Παπανούτσος, 1965).

Το θέμα των κοινωνικών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση φαίνεται να απασχολεί όλο και λιγότερο την ελληνική κοινωνία στις μέρες μας. Η σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία έχει επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος του φαινομένου, παραμελώντας το θέμα στη μακρό-κοινωνιολογική του διάσταση (Stamoulas, 2006). Με βάση αυτή τη λογική δημιουργήθηκαν πολλές μεταρρυθμιστικές προτάσεις: Από τις πιο ενδιαφέρουσες προτάσεις είναι τα πολυκλαδικά σχολεία αγγλικής προέλευσης, που καταργούν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γενική και στη τεχνική κατεύθυνση ή ακόμα η επέκταση του σχολικού χρόνου τα απογεύματα, τις Κυριακές και τα καλοκαίρια για τους μαθητές της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας κ.ά. (Rubinstein & Simon, 1979).

Όλοι σχεδόν οι ειδικοί πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Είναι θεωρητικά βέβαιο και εμπειρικά αποδεδειγμένο ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης, όπως γράφει ο διάσημος Αμερικανός παιδαγωγός Μπένζαμιν Μπλουμ, μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και την κατάλληλη εκπαίδευση (Bloom, 1976). Για την άρση των διαφορών αυτών, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καθοριστική. Ο Κρίστοφερ Τζενκς δεν θεωρεί απαραίτητη την προσφορά από το σχολείο του χρόνου και του είδους εκπαίδευσης που θα εξίσωνε τις επιδόσεις και προτείνει να προσφέρε-

ται στον καθένα όση εκπαίδευση «επιθυμεί» και όχι περισσότερη (Jencks et al, 1973) ξεχνώντας ότι τις επιθυμίες, όπως και τις δυνατότητες προκαλούν κοινωνικοί παράγοντες.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την ισότητα είναι πολύ χαμηλή, η εξαφάνιση της ανισότητας είναι ευθύνη του σχολείου και πρέπει να αντικατασταθεί το αίτημα «ισότητα ευκαιριών» με το αίτημα «εξίσωση των αποτελεσμάτων» (Coleman, 1969). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα σχολικά κριτήρια δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα, δηλαδή το σχολείο, παρά τη φαινομενική του αξιολογική ουδετερότητα, δεν είναι αξιοκρατικό. Οι εκπαιδευτικοί όσο πιστεύουν ότι τα άτομα διαιρούνται σε εκείνα που έχουν και στα άλλα που δεν έχουν διανοητικά χαρίσματα, νομιμοποιούν και διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα. «Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι», γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, «και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις» (Bourdieu, 1966).

## Βιβλιογραφία


Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Bourdieu. P. (1984). Το συντηρητικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, 357-91.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1999). *Οι Κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Lambert, J. (1970). «Croissance demographique et instruction...», στον τόμο του Εθνικού Ινστιτούτου Δημογραφικών Μελετών (INED) *"Population et l' enseignement"*, Παρίσι: PUF, 10.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.

Παπανούτσος, Ε. Π. (1965). Λόγια απλά και καθαρά, στο *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α., Σκούρτου, Ε. & Δραγώνα, Θ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, *Κοινωνικές Ταυτότητες /Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Alesina, A., Di Tella, R. & MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: are Europeans and Americans different*? Journal of Public Economic s*, 88 (9 - 10).

Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York: Columbia University.

Becker, H.S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal of Educational Sociology,* 25, Απρίλιος, 451-465.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning.* Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

Boe, E. & Gilford, D. (1992). *Teacher supply, demand and quality, Washington*, DC: National Academy Press.

Bourdieu, P. (1966). L' ecole conservatrice, *Revue Francaise de Sociologie,* VII/3, 374.

Coleman, J. S. (1969). The concept of equality of educational opportunity, *Equal educational opportunity,* Harvard Univ. Press: Educational Review, 60-68.

Floud, J., Halsey A.H. & Martin, F.M. (1957). *Social class educational opportunity.* Λονδίνο: Heinemann.

Hout, M. & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC 28's contributions to knowledge about social stratification, *Research in Social Stratification & Mobility*, 24 (1), 1-20.

Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.

Graib, I. (2012). *Classical Social Theory*, New York: Oxford University Press.

Hills, J. & Stewart, K. (2005). *A More Equal Society? New Labour, Poverty, Inequality and Exclusion*, Bristol: The Policy Press.

Jencks, C. et al. (1973). *Inequality.* Νέα Υόρκη: Harper.

Keller, T., Medgyesi, M. & Tóth, I.G. (2010). *Analyzing the link between measured and perceived income inequality in European countries*. Brussels: European Commission.

Kiprianos, P., Balias, S. & Passas, V. (2003). Greek Policy towards Immigration and Immigrants, *Social Policy & Administration*, 37 (2), 148-164.

Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M. & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece, *International Journal of Education*, 3(2), 1-17.

McCall, L. & Kenworthy, L. (2009). Americans' Social Policy Preferences in the Era of Rising Inequality, *Perspectives on Politics*, *7* (3), 459-484.

Mitrakos, T. & Tsakloglou, P. (1998), Decomposing inequality under alternative concepts of resources: Greece 1988, *Journal of Income Distribution*, *8*, 242-253.

Mokyr, J. (2002). *The gifts of Athena: Historical origins of the knowledge economy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Psacharopoulos, G. & Tassoulas S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach, *Higher Education, 47*, 241-252.

Rowlingson, K. & McKay, S. (2005). *Attitudes to Inheritance in Britain*, Bristol: The Policy Press.

Rubinstein, D. & Simon, B. (1979). *The evolution of the comprehensive school: 1972.* Λονδίνο: Routledge and Kegan.

Senik, C. (2009). Income Distribution and Subjective Happiness: A Survey, Social, *Employment & Migration Working Papers*, No. 96, Paris: OECD.

Stamoulas, A. (2006). Forms of infringement of the right to education in contemporary Greek educational structures, *International Education Journal*, 7(1): 74-84.

Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l' ecole,* Παρίσι: Casterman.

Torsten, H. (1969). *Talent opportunity and carreer: a twenty-six-year follow-up of 1500 individuals,* Στοκχόλμη: Almqvist-Wiksell.

Viviane, I.J. (1976). Classes sociales et echec scolaire, *L' ecole et la nation*, 203, 19-27.

Walker, D.A. (1976). *The IEA Six-Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries.* Στοκχόλμη: Almqvist and Wiksel.

Westerheijden, D.F., Stensaker, B. & Rosa M.J. (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation.* Dordrecht, NL: Springer.

# ΕΝΟΤΗΤΑ 18

## Εκπαιδευτικές δράσεις

# Μικρά βήματα για πιο κυκλικές σχολικές κοινότητες: Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Κύκλου, του εργαστηρίου κυκλικότητας της incommon

**Τάνια-Μαρία Γκουζούμα,**
*incommon, tania@incommon.gr*
**Σοφία Πετρίδου,**
*incommon, sofia@incommon.gr*

## Περίληψη

Οι επιπτώσεις της περιβαλλοντικής κρίσης, ολοένα και πιο αισθητές, καταδεικνύουν την ανάγκη εγκατάλειψης του γραμμικού μοντέλου παραγωγής και τη μετάβαση προς έναν κυκλικό, βιώσιμο τρόπο ζωής. Η incommon είναι μια περιβαλλοντική οργάνωση με δραστηριότητα στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα που προωθεί αυτή τη μετάβαση, φέρνοντας την κυκλική οικονομία στην καθημερινότητα ατόμων-νοικοκυριών, σχολικών κοινοτήτων, επιχειρήσεων και φορέων. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργήθηκε ο Κύκλος, το εργαστήριο κυκλικότητας της incommon στη Θεσσαλονίκη. Στον Κύκλο, προσκαλούνται άνθρωποι κάθε ηλικίας από τη γειτονιά, την πόλη και τις σχολικές κοινότητες για να γνωρίσουν τις αρχές και καλές πρακτικές της κυκλικής οικονομίας, να μελετήσουν από κοντά τις κυκλικές εφαρμογές του Κύκλου (όπως η δανειστική εργαλειοθήκη, ο συνοικιακός κομποστοποιητής κ.ά), αλλά και να ανταλλάξουν γνώσεις, ιδέες, προβληματισμούς και προτάσεις για μία πιο κυκλική, ποιοτική καθημερινότητα. Τέλος, ενδυναμώνονται να αναλάβουν οι ίδιοι/ες δράση, εφαρμόζοντας πρακτικές βιωσιμότητας. Στον Κύκλο υλοποιούνται ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα, τα οποία προσφέρονται δωρεάν. Μέχρι στιγμής, στις δράσεις του έχουν συμμετάσχει ενεργά 242 εκπαιδευτικοί, 1391 μαθητές/ριες και 8242 πολίτες.

**Λέξεις-κλειδιά:** *κυκλική οικονομία, βιωσιμότητα, περιβαλλοντική εκπαίδευση.*

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Η σημασία της μετάβασης σε μία κυκλική οικονομία

Στις μέρες μας, ο τρόπος που παράγουμε, καταναλώνουμε και απορρίπτουμε προϊόντα και υλικά, σε συνδυασμό με την υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων, έχει οδηγήσει σε μία πρωτοφανούς σοβαρότητας περιβαλλοντική κρίση. Πράγματι, οι επιπτώσεις της γίνονται πλέον εμφανείς σχεδόν σε κάθε πτυχή της ζωής. Το 2024, ήταν το θερμότερο έτος που έχει καταγραφεί από τα προβιομηχανικά επίπεδα και μετά, με πολυάριθμα ακραία καιρικά φαινόμενα παγκοσμίως (Copernicus Climate Change Service, 2025) και φυσικές καταστροφές που εξανάγκασαν 9,8 εκατομμύρια ανθρώπους σε εσωτερικό εκτοπισμό σε 94 χώρες (iDMC, 2025). Στην Ελλάδα, η πυρκαγιά στον Έβρο κατέκαψε 75.000 εκτάρια (European Commission, 2024), η κακοκαιρία Daniel προκάλεσε 17 άμεσους θανάτους και άλλους 335 πλεονάζοντες (Κονδύλης κ.ά., 2025), ενώ η υψηλή συγκέντρωση αέριων ρύπων PM10 και O3 έχει οδηγήσει σε χιλιάδες θανάτους (European Environment Agency, 2023). Ακόμη και η πιο βασική μας ανάγκη, η τροφή, με τον σύγχρονο τρόπο παραγωγής της, έχει οδηγήσει σε τεράστιες απώλειες ενδιαιτημάτων και βιοποικιλότητας παγκοσμίως (WWF, 2024).

Όλα τα παραπάνω, μας δείχνουν ότι ο πλανήτης δεν μπορεί να υποστηρίξει για πολύ ακόμη το ισχύον γραμμικό μοντέλο παραγωγής "παράγω - καταναλώνω - πετάω". Οφείλουμε, λοιπόν, να στραφούμε πάραυτα σε εναλλακτικά μοντέλα παραγωγής και κατανάλωσης, τα οποία περιορίζουν σημαντικά τις περιβαλλοντικές πιέσεις, λαμβάνοντας υπόψη τη φέρουσα ικανότητα της Γης. Η κυκλική οικονομία (ΚΟ) έρχεται να ανταποκριθεί σε αυτή την ανάγκη, προτείνοντας βιώσιμη διαχείριση προϊόντων, υλικών και πόρων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η αξία τους να διατηρείται όσο το δυνατόν περισσότερο, διασφαλίζοντας έτσι τη μείωση της παραγωγής απορριμμάτων και του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, την κοινωνική ανθεκτικότητα και την εξοικονόμηση χρημάτων. Με άλλα λόγια, η ΚΟ εστιάζει στον σχεδιασμό ανθεκτικών προϊόντων, στην επαναχρησιμοποίηση, στην επισκευή, στην ανακατασκευή, στην ανάκτηση, στην κομποστοποίηση και στην ανακύκλωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Η σημασία της έχει αναγνωριστεί τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και εθνικό επίπεδο, ενώ υποδεικνύεται σε σχετικές οδηγίες και πολιτικές όπως η Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία (European Commission, x.x.), η Εθνική Στρατηγική για την Κυκλική Οικονομία (Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας, 2018) και Το Νέο Σχέδιο Δράσης της Ελλάδας για την Κυκλική Οικονομία (Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας, 2022).

### 1.2. Κυκλική οικονομία, εκπαίδευση και η ανάγκη για μεγάλες αλλαγές

Η μετάβαση σε μία ΚΟ δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτούνται συντονισμένες προσπάθειες σε πολλά επίπεδα, όπως υποστηρικτικές πολιτικές, νέα επιχειρηματικά μοντέλα, τεχνολογικές καινοτομίες, αλλά και αλλαγές σε συμπεριφορές, καθημερινές συνήθειες και αξίες (Parajuly et. al., 2020). Το γραμμικό μοντέλο παραγωγής, στενά συνυφασμένο με τον στόχο της αέναης οικονομικής μεγέθυνσης, είναι πλέον βαθιά ριζωμένο στον τρόπο που έχουμε μάθει να ζούμε στις σύγχρονες, "ανεπτυγμένες" κοινωνίες, διαποτίζοντας κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας, αλλά και του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού γίγνεσθαι σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα. Σε αυτό το σημείο προκύπτει ένα καίριο ερώτημα: είναι εφικτό να δημιουργήσουμε μία ΚΟ, διατηρώντας ταυτόχρονα τον στόχο της διαρκούς οικονομικής μεγέθυνσης;Ένας τέτοιος συγκερασμός θα οδηγήσει μάλλον σε αδιέξοδο, διότι οι αρχές της ΚΟ φαίνεται να υποστηρίζονται από προσεγγίσεις μετά- ή απο-ανάπτυξης, οι οποίες προτείνουν εναλλακτικά κοινωνικοοικονομικά σχήματα οργάνωσης. Βασικές επιδιώξεις των τελευταίων είναι η μείωση της παραγωγής και κατανάλωσης με δίκαιο τρόπο, η βελτίωση της ποιότητας ζωής (για ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα), η εφαρμο-

γή νέων επιχειρηματικών μοντέλων που βασίζονται στις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της φροντίδας και της κοινότητας (Bauwens, 2021).

Αν με άλλα λόγια προσανατολιζόμαστε όντως σε μία ΚΟ, θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι/ες για μεγάλες αλλαγές, οι οποίες, βέβαια, δεν μπορούν να επέλθουν χωρίς αλλαγές στις καθημερινές μας συνήθειες και στα αξιακά μας συστήματα. Κατά συνέπεια, είναι ουσιώδες -μεταξύ άλλων- να εστιάσουμε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) /Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ), η οποία έχει ως βασικό σκοπό την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων, συμπεριφορών και αξιών. Δεν είναι άλλωστε καθόλου τυχαίο, ότι η σημασία της έχει υπογραμμιστεί σε πληθώρα επίσημων κειμένων: της UNESCO, της Διεθνούς Ένωσης Προστασίας της Φύσης (IUCN), στη Διακήρυξη της Τιφλίδας, στην Agenda 2030, κ.ά. (UNESCO & UNEP, 1978, United Nations, 2015, Φλογαΐτη, 2011). Μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών της, πέρα από την επικέντρωση στις αξίες, είναι η καλλιέργεια κριτικής και συστημικής σκέψης, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, η δυνατότητα εφαρμογής στην καθημερινή ζωή, η σύνδεση με τον τόπο και την τοπική κοινωνία (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007, Δημητρίου, 2009, Φλογαΐτη, 2011). Σχετικά με το τελευταίο, αξίζει να αναφέρουμε ότι η εμπλοκή της κοινότητας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της εφαρμογής της ΚΟ συνολικά (Vragoteris & Gritzas, 2024), ενώ η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν, θεωρείται ότι δημιουργεί γόνιμες συνθήκες για την ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφορίας (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007, Δημητρίου, 2009, Φλογαΐτη, 2011).

## 2. Καλές πρακτικές από την incommon

### 2.1. Λίγα λόγια για την incommon

Η incommon είναι μία περιβαλλοντική οργάνωση που προσπαθεί να κάνει πράξη την ΚΟ, έχοντας όραμα ένα βιώσιμο μέλλον σε έναν υγιή πλανήτη, όπου θα ζούμε σε μεγαλύτερη αρμονία με το περιβάλλον, αλλά και μεταξύ μας. Για να το πετύχει αυτό εργάζεται μαζί με άτομα-νοικοκυριά, σχολεία, επιχειρήσεις, φορείς, ομάδες, συλλογικότητες και τοπικές αρχές. Οι δράσεις της είναι ποικίλες, με κοινό παρονομαστή την εκπαίδευση στην ΚΟ, την καλλιέργεια βιώσιμων συνηθειών και την ανάπτυξη κυκλικών εφαρμογών στην καθημερινότητα μας.

### 2.2. Ο Κύκλος, το εργαστήριο κυκλικότητας της incommon

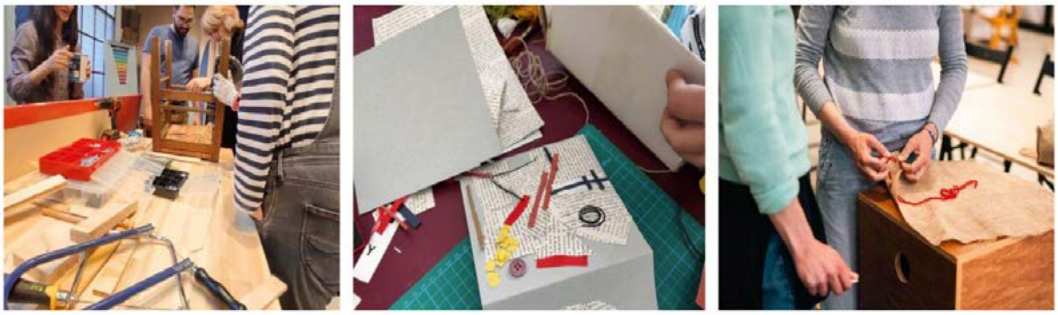
Το όραμα της incommon για εφαρμογή των πρακτικών της ΚΟ τοπικά οδήγησε στη δημιουργία του Κύκλου, του εργαστηρίου κυκλικότητας της incommon στη Θεσσαλονίκη, στην πλατεία Κουλέ Καφέ της Άνω Πόλης. Πρόκειται για τον πρώτο χώρο στην Ελλάδα που δοκιμάζει πώς εφαρμόζουμε πρακτικές της ΚΟ σε επίπεδο γειτονιάς και πόλης, προσκαλώντας ανθρώπους κάθε ηλικίας να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο κυκλικής, βιώσιμης καθημερινότητας. Αναλυτικότερα, στον Κύκλο έχουν αναπτυχθεί ορισμένες κυκλικές εφαρμογές, οι οποίες αποσκοπούν στην ενεργοποίηση της γειτονιάς ως προς την ορθή χρήση πόρων προς όφελός της, ενθαρρύνοντας τη σταδιακή υιοθέτηση πιο βιώσιμων συνηθειών. Οι εφαρμογές αυτές περιλαμβάνουν: έναν συνοικιακό κομποστοποιητή, όπου οι κάτοικοι στη γειτονιά πετούν τα οργανικά απορρίμματά τους, αποκτώντας έτσι το δικό τους φυσικό, δωρεάν λίπασμα, μία δανειστική εργαλειοθήκη για δωρεάν δανεισμό εργαλείων και προώθηση της πρακτικής της επισκευής, καθώς και μηνιαία εργαστήρια επισκευής (Repair Café) και τέλος, μικρής κλίμακας ανακύκλωση καφέ. Συλλέγεται, δηλαδή, το χρησιμοποιημένο κατακάθι του καφέ με τη βοήθεια κατοίκων από τη γειτονιά και τοπικών καφετεριών, ώστε να μετατραπεί σε μία νέα μορφή ενέργειας (πέλετ, βιοκαύσιμο ή φυσικό λίπασμα). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι κυκλικές εφαρμογές αξιοποιούνται στα εκπαιδευτικά

προγράμματα του Κύκλου, λειτουργώντας ως απτά παραδείγματα έμπνευσης και κινητοποίησης.



**Εικόνα 1.** Οι κυκλικές εφαρμογές της incommon

Παράλληλα με τις κυκλικές εφαρμογές πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργικά εργαστήρια επανάχρησης και επισκευής, συναντήσεις παραγωγής και ανταλλαγής γνώσεων, δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, προβολές ταινιών περιβαλλοντικού περιεχομένου κ.ά. Πρόκειται με άλλα λόγια για ένα ευρύ φάσμα δράσεων που γίνεται σε εβδομαδιαία βάση, με σκοπό τη δημιουργία γόνιμων συνθηκών για πιο κυκλικές κοινότητες. Αξίζει να αναφέρουμε ότι δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη φύση των δράσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε πραγματικές, καθημερινές ανάγκες: πώς μπορούμε να επιδιορθώσουμε/ μεταποιήσουμε τα ρούχα μας, πώς μπορούμε να επιδιορθώσουμε ζημιές στο σπίτι, αλλά και τα έπιπλά ή τις συσκευές μας, πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε υλικά που μπορεί να κατέληγαν στα σκουπίδια φτιάχνοντας χρήσιμα πράγματα, όπως φωτιστικά, ραφάκια, σημειωματάρια και πολλά άλλα!



**Εικόνα 2.** Εργαστήρια επανάχρησης και επισκευής με ενήλικες

## 2.3 Εκπαιδευτικές δράσεις του Κύκλου, του εργαστηρίου κυκλικότητας της incommon

### 2.3.1 Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Κύκλου απευθύνονται τόσο σε μέλη της τοπικής κοινωνίας, όσο και στις σχολικές κοινότητες. Εδώ, θα ασχοληθούμε με τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή τις δράσεις που απευθύνονται σε μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς, αλλά και εμμέσα σε γονείς ή στη γειτονιά γύρω από το εκάστοτε σχολείο.

Ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο, όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κύκλου, έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη τοπική και διεθνή συζήτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφορία, ενώ έχουν ως αρχή τους τη βιωματικότητα, δηλαδή τη μάθηση μέσα από την πράξη, το προσωπικό βίωμα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Kolb, 1984, Rogers, 2006), στοιχεία που δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση (Freire, 1970). Ως εκ τούτου, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μία βιωματική, προσωποκεντρική (μαθητοκεντρική) προσέγγιση της μάθησης και στην απομάκρυνση από στείρες, γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα άλλωστε με τα λόγια του γνωστού παιδαγωγού Dewey (1980), κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται με την εμπειρία. Η τελευταία, μάλιστα, οφείλει να πηγάζει από τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων, διότι όπως εύστοχα επισημαίνει ο Rogers (1957) «... δεν μαθαίνουμε τίποτα που να μην μας ενδιαφέρει» (αναφέρεται από Μπακιρτζής, Ιππέκη και Γεωργόπουλος, 2012, σ.6).

Έτσι λοιπόν, τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κύκλου αντλούν έμπνευση, εργαλεία και τεχνικές από τη βιωματική εκπαίδευση, την εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης, τη μάθηση μέσα από την πράξη, την εκπαίδευση αξιών, την κριτική παιδαγωγική, την υπαίθρια εκπαίδευση και τη μελέτη πεδίου. Αποδίδουν σημασία στην καλλιέργεια κριτικής και συστημικής σκέψης, αλλά και σε δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Επιπλέον, αξιοποιούν τη δουλειά σε ομάδες, τη Θεατροπαιδαγωγική, το Παιχνίδι και στοιχεία από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal.

Το πλαίσιο υλοποίησης τους είναι ευέλικτο, ώστε να προσαρμόζεται στη δυναμική, στις επιθυμίες και στις ανάγκες κάθε ομάδας, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη συμπεριληπτικότητα. Τέλος, οι διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες έχουν τη μορφή ανοιχτών προτάσεων και όχι ασφυκτικών οδηγιών-εντολών, ώστε ο/η κάθε συμμετέχοντας/ουσα να έχει την ελευθερία να αρνηθεί να υλοποιήσει κάποια δραστηριότητα ή να προτείνει τροποποιήσεις επί του περιεχομένου της.

### 2.3.2 Σύντομη περιγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κύκλου

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κύκλου στοχεύουν στην εξοικείωση και ευαισθητοποίηση των σχολικών κοινοτήτων στις αρχές και πρακτικές της ΚΟ, με απώτερο σκοπό τις αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών στην καθημερινότητα, αλλά και την ενίσχυση της συμμετοχικότητας σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας. Αν και η γενική τους στοχοθεσία είναι κοινή, υπάρχει εστίαση σε επιμέρους θεματικές για την ανάδειξη διαφορετικών διαστάσεων της ΚΟ.

Πριν όμως προχωρήσουμε στις επιμέρους θεματικές, θα μοιραστούμε μερικά πράγματα για τη δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κάθε πρόγραμμα είναι μεν ξεχωριστό, υπάρχει όμως έως ένα βαθμό μία κοινή δομή σε όλα. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινάμε πάντα με δραστηριότητες γνωριμίας και ενεργοποίησης, επικεντρωμένες στα συμμετέχοντα πρόσωπα και στη δυναμική της ομάδας. Κατόπιν ακολουθούν δραστηριότητες εξερεύνησης του χώρου του Κύκλου. Τα προαναφερθέντα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, όπου όλοι/ες νιώθουν άνετα να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να κινηθούν στον χώρο. Στη συνέχεια, γίνεται μία σύντομη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και αντιλήψεων, για να προχωρήσουμε έπειτα σε εισαγωγή

στην ΚΟ και εστίαση σε καλές πρακτικές κυκλικότητας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις, βίντεο, εποπτικό υλικό, βιωματικές δραστηριότητες, αλλά και επιτόπια παρουσίαση των κυκλικών εφαρμογών του Κύκλου. Κατόπιν, ακολουθούν οι βασικές δραστηριότητες του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και, τέλος, κλείνουμε με αναστοχασμό/αναστοχαστική δραστηριότητα για όλα όσα βιώθηκαν.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι σε κάθε πρόγραμμα, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης με δράσεις στο σχολείο, με σκοπό αφενός την περαιτέρω εμβάθυνση, αφετέρου την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας.

Παρακάτω θα βρείτε μία σύντομη περιγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανά θεματική κατηγορία.

### 2.3.2.1 Κυκλικές γειτονιές

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία εστιάζουν στην κυκλικότητα σε επίπεδο γειτονιάς. Έχουν ως βασικό σκοπό να ανακαλύψουμε εκ νέου τις γειτονιές μας, διερευνώντας από κοινού πώς θα μπορούσαν να γίνουν πιο κυκλικές και βιώσιμες. Υλοποιούνται είτε στον χώρο του Κύκλου, είτε έξω, στη γειτονιά. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα "Το σπίτι μου, η γειτονιά μου, η περιοχή που θέλω να ζω" συνιστά μια προσομοίωση συμμετοχικού σχεδιασμού της περιοχής που θέλουμε να ζούμε, λαμβάνοντας υπόψη την κυκλικότητα. Τα παιδιά, σχεδιάζουν σε ομάδες τη γειτονιά τους, όπως την ονειρεύονται, και κατόπιν προσπαθούν να εντάξουν στοιχεία κυκλικότητας, τα οποία ευνοούν τόσο την ποιότητα ζωής των κατοίκων, όσο και το περιβάλλον. Στον σχεδιασμό αξιοποιείται η ζωγραφική και το κολάζ, με αποκόμματα παλιών περιοδικών. Στο πρόγραμμα "Ζωντανεύοντας τον χάρτη", βγαίνουμε έξω στη γειτονιά, επιχειρώντας μία συλλογική χαρτογράφηση των κυκλικών εφαρμογών και της υφιστάμενης διαχείρισης πόρων. Κατά τη διάρκεια των περιπάτων μας, πιάνουμε κουβέντα με κατοίκους και ανθρώπους που εργάζονται σε τοπικές επιχειρήσεις, προσπαθώντας να καταλάβουμε λίγο καλύτερα τον τόπο μας και πώς θα μπορούσε να γίνει πιο κυκλικός και φιλικός προς εμάς και το περιβάλλον.

### 2.3.2.2 Κυκλική οικονομία και τροφή

Αυτή η θεματική κατηγορία εστιάζει κυρίως στη μείωση σπατάλης τροφής και στην κομποστοποίηση. Μέσα από μπόλικο παιχνίδι και ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες, μαθαίνουμε παρέα για την κομποστοποίηση, επισκεπτόμαστε τον κομποστοποιητή στην πλατεία και πετάμε τις φλούδες φρούτων από το κολατσιό μας, φυτεύουμε λαχανικά αξιοποιώντας κομπόστ, φτιάχνουμε τα δικά μας όμορφα γλαστράκια από παλιές συσκευασίες.

Από το σχολικό έτος 2025-26, εντάσσεται νέο πρόγραμμα για την τροφή, το οποίο αφορά τις διατροφικές μας συνήθειες και τρόπους που μπορούν να γίνουν πιο κυκλικές και βιώσιμες.



**Εικόνα 3.** Μαθητές/ριες εν δράσει

### 2.3.2.3 Κυκλική οικονομία, επαναχρησιμοποίηση και επισκευή

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτής της θεματικής, εστιάζουμε στην αξία της επαναχρησιμοποίησης και της επισκευής, ενώ φτιάχνουμε διάφορες κατασκευές από υλικά που μπορεί να κατέληγαν στα σκουπίδια. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να φτιάξουμε σημειωματάρια από χρησιμοποιημένο χαρτί, μουσικά όργανα, τσάντες από παλιά μπλουζάκια και πολλά άλλα! Στην περίπτωση πιο απαιτητικών κατασκευών, χρησιμοποιούμε τα εργαλεία της δανειστικής εργαλειοθήκης που υπάρχει στον Κύκλο.

Από το σχολικό έτος 2025-26, εντάσσονται νέα προγράμματα με εστίαση στην επισκευή, όπου μαθαίνουμε να επιδιορθώνουμε τα ρούχα ή το ποδήλατό μας.



**Εικόνα 4.** Μαθητές/ριες εν δράσει

### 2.3.2.4 Περιβάλλον και κυκλικότητα: Συν-διαμορφώνοντας λύσεις

Πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν τεχνικές θεατροπαιδαγωγικής, αλλά και δημιουργική γραφή. Στοχεύουν στην ανάδειξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων που μας απασχολούν και στη μετέπειτα εστίαση σε τρόπους που μπορούμε να συμβάλλουμε στην επίλυσή τους. Αξίζει να αναφερθούμε λίγο πιο αναλυτικά στο πρόγραμμα “Περιβάλλον, Κυκλικότητα και... μία γεύση από θέατρο!” όπου τα παιδιά επιλέγουν περιβαλλοντικά προβλήματα που τα απασχολούν για να τα επεξεργαστούν αργότερα μέσω θεάτρου forum του Augusto Boal. Αναλυτικότερα, τα παιδιά παρουσιάζουν ανά ομάδες τα περιβαλλοντικά προβλήματα που επέλεξαν, μέσα από θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς. Στη συνέχεια οι θεατές (τα υπόλοιπα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί),

προσπαθούν να προτείνουν λύσεις, εντάσσοντας καλές πρακτικές κυκλικότητας. Οι λύσεις αυτές παίζονται ενώπιων όλων, αλλάζοντας τη ροή της ιστορίας του θεατρικού αυτοσχεδιασμού προς μία βιώσιμη και κυκλική κατεύθυνση.

### 2.3.2.5 Κυκλική οικονομία και νερό

Η θεματική εστιάζει στην κυκλική και βιώσιμη χρήση νερού στην καθημερινότητά και τη γειτονιά μας, καθώς και στο δικαίωμα της εύκολης, δωρεάν πρόσβασης σε πόσιμο νερό. Επιπλέον, έμφαση δίνεται στη μείωση των πλαστικών μιας χρήσης που συνδέονται με την κατανάλωση νερού.



**Εικόνα 5.** Μαθητές/ριες εν δράσει

Από το σχολικό έτος 2025-26 πρόκειται να ενταχθούν τρεις νέες θεματικές: Κλιματική κρίση, ενέργεια και κυκλικότητα, Κυκλική οικονομία και Ένδυση, Κυκλική Οικονομία και Αστικό Πράσινο.

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιγράφηκαν υλοποιούνται στον χώρο του Κύκλου ή σε κοντινό εξωτερικό χώρο. Απευθύνονται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και προσφέρονται δωρεάν για τις σχολικές τάξεις. Μια πιο αναλυτική περιγραφή τους μπορείτε να βρείτε εδώ.

Σημειώνεται, ότι εκτός από τις εκπαιδευτικές δράσεις του Κύκλου, η incommon έχει δημιουργήσει το "Κυκλικό βαλιτσάκι", το οποίο αποστέλλεται σε απομακρυσμένα σχολεία της χώρας, εκπαιδεύοντας τις σχολικές κοινοτητες να μειώσουν στην πράξη το αποτύπωμά τους. Περιέχει διαθεματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ΚΟ και σχετικό εξοπλισμό, ο οποίος αξιοποιείται στην υλοποίησή τους. Επιπλέον, οι μαθητές/ριες έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στον πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό "Γύρω γύρω όλη...η οικονομία", παρουσιάζοντας το δικό τους σχέδιο δράσης.

### 2.3.3. Ο Κύκλος και οι εκπαιδευτικοί

Η incommon αποδίδει μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός γόνιμου διαλόγου με τους/τις εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας τον σημαίνοντα ρόλο τους στη δημιουργία κυκλικών σχολικών κοινοτήτων. Γι' αυτό άλλωστε, διοργανώνονται στον Κύκλο, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, βιωματικές συναντήσεις εκπαιδευτικών με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων, καλών πρακτικών και τεχνογνωσίας σε θέματα εκπαίδευσης για την ΚΟ, αλλά και μετάβασης σε μία πιο κυκλική (σχολική) καθημερινότητα. Επιπροσθέτως, οι συναντήσεις αυτές αποτελούν ευκαιρία για το μοίρασμα προβληματισμών, επιθυμιών και νέων ιδεών αναφορικά με το σχολείο και τη σχολική κοινότητα. Διοργανώνονται συνήθως από κοινού με τα τοπικά ΚΕΠΕΑ ή/και τις υπεύθυνες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της περιοχής. Συνομιλούν με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κύκλου, καθώς, με-

ταξύ άλλων, δίνουν τη δυνατότητα παρουσίασης των προγραμμάτων στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες μάλιστα ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό τους, τόσο με την πολύτιμη εμπειρία τους, όσο και με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και επιθυμίες τους.

Όπως και στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η συμμετοχή στις συναντήσεις εκπαιδευτικών είναι δωρεάν, ενώ ο χαρακτήρας τους είναι βιωματικός, συμμετοχικός και αμφίδρομα επιμορφωτικός.

## 3. Επίλογος

Ο Κύκλος αποτελεί έναν χώρο συνάντησης ανθρώπων κάθε ηλικίας που επιχειρεί μέσα από την πράξη να διαδώσει το μήνυμα ότι ένας κυκλικός τρόπος ζωής, όπου θα ζούμε σε αρμονία με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους μας, είναι εφικτός. Σε αυτή την προσπάθεια, η ενεργοποίηση των σχολικών κοινοτήτων είναι ουσιώδης, καθώς αν οραματιζόμαστε μεγάλες αλλαγές, θα πρέπει να ξεκινήσουμε με μικρά, σταθερά βήματα, αλλάζοντας, πρώτα από όλα, τον τρόπο που σκεφτόμαστε.

## Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μτφρ.). Γλάρος

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.

Κονδύλης Η., Βαλαβάνη Ε., Μπέλλος Β. & Μπένος Α. (2025). *Πλημμύρες και Δημόσια Υγεία: οι επιπτώσεις της κακοκαιρίας Daniel στην υγεία του πληθυσμού σε Θεσσαλία και Στερεά Ελλάδα. Policy Report 2025*.1. ΚΕΠΥ – Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Δημόσια Υγεία, την Πολιτική Υγείας και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. https://www.healthpolicycenter.gr/el/publications/daniel

Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Νήσος.

Μπακιρτζής, Κ., Ιππέκη, Β & Γεωργόπουλος, Α. (2012). Εκπαίδευση φοιτητριών προσχολικής αγωγής σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54, 150-168*. https://doi.org/10.26266/jpevol54pp150-168

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. (Μ. Τσουμάρη, Μτφρ.). Ερευνητές

Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας. (2018). *Εθνική στρατηγική για την κυκλική οικονομία*. https://ypen.gov.gr/wp-content/uploads/2020/10/Εθνική-Στρατηγική-Για-την-Κυκλική-Οικονομία.pdf

Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας. (2022). *Κυκλική Οικονομία. Το νέο σχέδιο δράσης της Ελλάδας*. https://ypen.gov.gr/wp-content/uploads/2022/03/SXEDIO-DRASHS-KO-8.pdf

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πεδίο.

Bauwens, T. (2021). Are the circular economy and economic growth compatible? *A case for post-growth circularity. Resources, Conservation and Recycling, 175, 105852*. https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2021.105852

Copernicus Climate Change Service. (2025, Ιανουάριος 10). *Global climate highlights 2024*. https://climate.copernicus.eu/global-climate-highlights-2024

European Commission. (2015). *Closing the loop – An EU action plan for the circular*

*economy* (COM(2015) 614 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0614

European Commission. (x.x.). *The European Green Deal*. Ανακτήθηκε 2025, Μάιος 20. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en?prefLang

European Commission. (x.x.). *8 crises the world must not look away from in 2024*. European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/news-stories/stories/8-crises-world-must-not-look-away-2024_en

European Commission. (2020). *A new Circular Economy Action Plan: For a cleaner and more competitive Europe* (COM(2020) 98 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0098

European Environment Agency. (2023, Νοέμβριος 24). *Greece – Air pollution country fact sheet 2023*. https://www.eea.europa.eu/en/analysis/maps-and-charts/greece-air-pollution-country-2023-country-fact-sheets

Internal Displacement Monitoring Centre. (2025). *2025 Global report on internal displacement (GRID)*. https://doi.org/10.55363/IDMC.XTGW2833

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Parajuly, K., Fitzpatrick, C., Muldoon, O., & Kuehr, R. (2020). Behavioral change for the circular economy: A review with focus on electronic waste management in the EU. *Resources, Conservation & Recycling: X, 6, 100035*. https://doi.org/10.1016/j.rcrx.2020.100035

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. (30th Anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum

UNESCO & United Nations Environment Programme. (1978). *Final report: Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14–26 October 1977*. UNESCO. https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

Vragoteris, V. & Gritzas, G. (2024). Community-Based Waste Management Initiatives as Means to Achieve Circular Economy Objectives for Sustainable Development. In: Bernardi, A., Mazzanti, M., Monni, S. (eds) *Innovations for Circularity and Knowledge Creation (pp. 97–121)*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59523-3_7

WWF (2024). Living Planet Report 2024: A system in peril. https://wwflpr.awsassets.panda.org/downloads/2024-living-planet-report-a-system-in-peril.pdf

# Ο διάλογος με την εννοιολογική τέχνη ως μέσο αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος

**Σπύρος Πολυμέρης,**
*Πάντειο Πανεπιστήμιο, spolimer@panteion.gr*
**Χριστίνα Κάλφογλου,**
*Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, xkalfog@gmail.com*

## Περίληψη

Σημείο εκκίνησης της παρούσας εισήγησης αποτελεί η αναγκαιότητα να καμφθεί η αντίσταση στο μετασχηματισμό προκατασκευασμένων ιδεών και στερεοτυπικών αντιλήψεων που παρατηρείται στην εκπαίδευση. Μεταξύ των βασικών αιτίων για την αντίσταση αυτή καταγράφονται η περιθωριοποίηση της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών/τριών καθώς και η έλλειψη καλλιέργειας της σύνδεσης και της αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο του σχολείου. Υιοθετώντας την αντίληψη ότι προϋπόθεση της σύνδεσης αποτελεί η αμοιβαία αναγνώριση, τασσόμαστε υπέρ της επαναδιατύπωσης της παιδαγωγικής της καταπίεσης ως παιδαγωγικής της μη αναγνώρισης (Fleming, 2022). Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ρόλου της τέχνης στην αποτύπωση της προσωπικής εμπειρίας και στην αμοιβαιότητα της αναγνώρισης, παρατίθενται και αναλύονται παραδείγματα διαλόγου μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με έργα εννοιολογικής τέχνης με εστίαση στη διαμεσολαβητική λειτουργία τους ως μέσων επανανοηματοδότησης της πραγματικότητας και ενίσχυσης της αλληλεξάρτησης. Υποστηρίζεται ότι η διάδραση με μία μορφή τέχνης από τη φύση της υπό διαμόρφωση μετατρέπει το θεατή-μαθητή σε έργο υπό διαμόρφωση και λειτουργεί προσδιοριστικά για τον εαυτό και τον άλλον, διαρρηγνύοντας στερεοτυπικές προσεγγίσεις στην ετερότητα και προωθώντας την κατάργηση σημειωτικών δίπολων, όπως Εγώ-Μη Εγώ, Πολιτισμός-Φύση, Πολιτισμός-Βαρβαρότητα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** *εννοιολογική τέχνη, αλληλεξάρτηση, σύνδεση, αμοιβαία αναγνώριση, στερεοτυπικές αντιλήψεις ετερότητας.*

## 1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αμφισβητούν το παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην άμεση πρόσβαση μαθητών/τριών σε πλήθος πολυμορφικών γνώσεων, με απώτατο στόχο την αμφισβήτηση της κρατούσας τάξης πραγμάτων (βλ. συζήτηση στο Biesta, 2008). Φαίνεται, ωστόσο, ότι αυτή η διαδικασία αμφισβήτησης, παρόλο που περιλαμβάνει από τη φύση της μια κριτική αντίληψη των σχέσεων εξουσίας και των διαφόρων ανισοτήτων, καθώς και τη ρητορική της συμπερίληψης, αντιμετωπίζει τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών ως τυχαίες ή/και αδιάφορες και βασίζεται κατ' ουσίαν στις ικανότητες του γνώστη, δηλαδή του δασκάλου, για την επίτευξη του στόχου της χειραφέτησης του μαθητή (ό.π., Gleason, 2020). Το αποτέλεσμα είναι, συχνά, η αδυναμία μετασχηματισμού των προκαθορισμένων, προκατασκευασμένων ιδεών και των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Στην εισήγησή μας αυτή υιοθετούμε μια προσέγγιση αλληλεξάρτησης (interdependence) στην εκπαιδευτική διαδικασία, συναφή με ένα σχεσιακό μοντέλο, που εστιάζει στη σύνδεση, και υποστηρίζουμε ότι, προάγοντας την αμοιβαία αναγνώριση, η σύνδεση αυτή μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά. Ως μέσο σύνδεσης προτείνουμε το διάλογο με την εννοιολογική τέχνη, αντλώντας από παραδείγματα διάδρασης μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αντίστοιχα έργα, και επιχειρηματολογούμε υπέρ της άποψης ότι η επανανοηματοδότηση του εαυτού και του άλλου η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διάδρασης αυτής συμβάλλει ουσιαστικά στην αμφισβήτηση και την αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην κατάργηση σημειωτικά προσδιορισμένων δίπολων όπως Εγώ-Μη Εγώ, Πολιτισμός-Φύση, Πολιτισμός-Βαρβαρότητα (Sonesson, 2000).

Η συζήτησή μας αναπτύσσεται ως εξής: Η ενότητα που ακολουθεί εστιάζει στο θεωρητικό πλαίσιο της εισήγησης και αναφέρεται στην έννοια της σύνδεσης και της αλληλεξάρτησης στην πρώτη υποενότητα και στα χαρακτηριστικά της εννοιολογικής τέχνης και τη σχέση της με τη σύνδεση στη δεύτερη. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το περίγραμμα της έρευνας – ενότητα 3 -- ενώ η ενότητα 4 περιλαμβάνει τα δεδομένα μας και την ανάλυσή τους με βάση το θεωρητικό πλαίσιο. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με σύντομα συμπεράσματα.

## 2. Σύνδεση και εννοιολογική τέχνη

### 2.1 Εστιάζοντας στη σύνδεση

Όπως προαναφέρθηκε, η αντίσταση στην αλλαγή στην εκπαίδευση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη θεμελιώδη «δυσπιστία των δασκάλων προς την εμπειρία του μαθητή» (Gleason, 2020, σ. 11). Είναι σημαντικό ωστόσο να επισημάνουμε και έναν άλλο βασικό «ένοχο», ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τον εξοστρακισμό της προσωπικής εμπειρίας από τη σχολική τάξη· την προτεραιότητα που αποδίδεται από την εποχή του Διαφωτισμού και μέχρι σήμερα στην ατομική ελευθερία και ανεξαρτησία, συχνά χωρίς τις αναγκαίες κοινωνικές αλλαγές. Αυτή η προτεραιοποίηση βασίζεται ουσιαστικά σε ένα παράδειγμα διαχωρισμού (separation paradigm), σύμφωνα με το οποίο το σύμπαν αποτελείται από ξεχωριστές υλικές οντότητες, που δε σχετίζονται με τις καθημερινές μας εμπειρίες, και όπου η πιο σημαντική μορφή γνώσης είναι λογική, αντικειμενική, καθολική, αδιαμφισβήτητη και διακριτή (Lange et al., 2021). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει χώρος για σύνδεση, αβεβαιότητα ή υποκειμενικότητα -- θεμελιώδη στοιχεία για την αμφισβήτηση των στερεοτύπων αλλά και κυρίαρχα στην επαφή με την τέχνη, ιδιαίτερα την εννοιολογική, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Μια εναλλακτική προσέγγιση είναι εκείνη της αλληλεξάρτησης, η οποία βασίζεται σε ένα σχεσιακό μοντέλο, με την έννοια των πολλαπλών, διασυνδεδεμένων διαδρομών, κάθε μία από

τις οποίες αποκαλύπτει μια σχέση πιο σύνθετη από εκείνη του ενός πράγματος προς ένα άλλο (Ingold, 2011, Wildermeersch et al., 2023). Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται και από τη θέση του Latour (2005) σχετικά με τη σημασία των «δικτύων δεσμών/συνδέσεων» καθώς και από τον ορισμό του για τη χειραφέτηση όχι ως «απελευθέρωση από δεσμούς», αλλά, αντιθέτως, ως «στενή σύνδεση» (σ. 217–218, βλ. επίσης Latour, 2018). Με πιο απτούς όρους, θα ορίζαμε την αλληλεξάρτηση ως προϊόν της αντιμετώπισης της ελευθερίας του άλλου ως προϋπόθεσης για τη δική μας και ως αναγκαίας για την «κοινωνική ελευθερία» (Fleming, 2022, σ. 7, Honneth, 2014). Συνεπακόλουθο αυτής της μορφής αλληλεξάρτησης είναι η αμοιβαία αναγνώριση (ό.π.) και, θα προσθέταμε, η ενσυναίσθηση.

Ο Fleming συζητά τον κριτικό αναστοχασμό του Mezirow (2003, 2009) και την αμοιβαιότητα στο πλαίσιο της έννοιας της αμοιβαίας αναγνώρισης, η οποία προσδίδει μια κοινωνική διάσταση στη μετασχηματιστική μάθηση και μπορεί να λειτουργήσει ως διαπροσωπική επιταγή (Fleming, 2022, σ. 12). Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή σκέψης, θα μπορούσε κανείς επίσης να συμφωνήσει με την επαναδιατύπωση της «παιδαγωγικής της καταπίεσης» του Freire (1972) ως «παιδαγωγικής της μη αναγνώρισης» (Fleming, 2022, σ. 12). Με άλλα λόγια, μια μετασχηματιστική, ισότιμη προοπτική στην εκπαίδευση χρειάζεται να ενσωματώνει την αμοιβαία αναγνώριση και μια αναθεωρημένη προσέγγιση του Εαυτού και του Άλλου.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της εννοιολογικής τέχνης και εξηγούμε πώς αυτή μπορεί να συσχετιστεί με μια επανανοηματοδότηση της έννοιας του εαυτού και της ετερότητας, καθώς και με τις έννοιες της σύνδεσης, της αλληλεξάρτησης και της αμοιβαίας αναγνώρισης.

## 2.2 Η εννοιολογική τέχνη ως εργαλείο σύνδεσης

Ας ξεκινήσουμε με μια απόπειρα ορισμού της εννοιολογικής τέχνης. Στην προσπάθειά του να την ορίσει, ο Lawrence Weiner, ένας σημαντικός εννοιολογικός καλλιτέχνης, δημοσίευσε το 1969 την εξής δήλωση πρόθεσης:

«1. Ο καλλιτέχνης μπορεί να κατασκευάσει το έργο. 2. Το έργο μπορεί να κατασκευαστεί (από άλλον). 3. Το έργο δεν είναι απαραίτητο να κατασκευαστεί. Και οι τρεις παράμετροι είναι ισότιμες και συνεπείς με την πρόθεση του καλλιτέχνη· η απόφαση ως προς την κατάσταση του έργου τέχνης ανήκει στον αποδέκτη τη στιγμή της παραλαβής» (https://www.britannica.com/biography/Lawrence-Weiner).

Σύμφωνα με τη δήλωση αυτή, ένα έργο τέχνης μπορεί να παραμείνει στο επίπεδο της ιδέας — σε γλωσσική μορφή — ή να υλοποιηθεί, αν αυτό είναι επιθυμητό. Επίσης, «ο δημιουργός δε χρειάζεται να είναι καλλιτέχνης» και δεν υπάρχει «σωστός τρόπος» υλοποίησης του έργου (ό.π.). Η φιλοσοφία του Weiner θεωρείται ότι διαπνέεται από πνεύμα ισονομίας και ισοτιμίας, πιθανότατα με την έννοια ότι υιοθετεί μια πλήρως δημοκρατική στάση: το έργο τέχνης μπορεί να υφίσταται ως ιδέα, σε μορφή λόγου, ο επιμελητής ή ο θεατής μπορεί να επιλέξει τι θα κάνει σε σχέση με αυτό και, αν αποφασίσει να το υλοποιήσει, το έργο του δε θα κριθεί ως σωστό ή λάθος.

Αυτή η ανοικτότητα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η εννοιολογική τέχνη είναι, όπως είδαμε στη δήλωση του Weiner, τέχνη υπό διαμόρφωση, όχι «προκατασκευασμένη» (βλ. συζήτηση στο Calfoglou & Polymeris, 2019), είναι καθοριστικής σημασίας για τη συνέργεια μεταξύ θεατή και έργου τέχνης.

Στα εννοιολογικά έργα τέχνης παρατηρούμε επίσης τη συνέργεια μεταξύ του οπτικού και του λεκτικού στοιχείου. Στο έργο *Ψηφιακός Εναγκαλισμός* (*Digital Embrace)* (2020) της Δανής καλλιτέχνιδας Hannah Toticki, για παράδειγμα, όπου «πλήκτρα υπολογιστή ξεπροβάλλουν από

μια μαλακή, μάλλινη φόρμα, ενώ άλλα πλήκτρα λιώνουν και συγχωνεύονται με το αποτύπωμα χεριών», μαθαίνουμε ότι «το ζεστό, εύκαμπτο δέρμα συναντά την ψυχρή και σκληρή τεχνολογία και τα όρια μεταξύ σώματος και τεχνολογίας καταργούνται» (https://www.emst.gr/en/modern-love-love-in-the-age-of-cold-intimacies/215-iannah-toticki_various). Η αντίληψη του θεατή για το έργο καλείται, επομένως, να λάβει υπόψη της αυτή τη διατροπική (οπτική-λεκτική) αλληλεπίδραση. Ερχόμαστε λοιπόν αντιμέτωποι με ένα σύνθετο σημειωτικό σύστημα, μέσα στο οποίο οι θεατές –στη δική μας περίπτωση, μαθητές-θεατές–, οι οποίοι αποτελούν οι ίδιοι σημείο (ό.π., Κάλφογλου & Πολυμέρης, 2024), εμπλέκονται σε μια διαδικασία ταυτοποίησης που μπορεί να τους οδηγήσει στην επανανοηματοδότηση της πραγματικότητας και, μέσα από αυτήν, στην επανανοηματοδότηση του εαυτού και του Άλλου σε σχέση με αυτήν. Με σημειωτικούς όρους, ο θεατής και το έργο τέχνης προσδιορίζονται αμοιβαία ως σημεία (Κάλφογλου & Πολυμέρης, 2019, 2024). Κατά κάποιον τρόπο, οι θεατές καθίστανται και οι ίδιοι «τέχνη υπό διαμόρφωση», με τις δικές τους προσωπικές αφηγήσεις.

Η σημειωτικά πλούσια και ανοικτή διάδραση με αυτή τη μορφή τέχνης μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα ωθήσει τους μαθητές-θεατές να λειτουργήσουν ως δρώντα υποκείμενα και να επεξεργαστούν κριτικά τα ερεθίσματα που δέχονται (Hanley & Noblit, 2009). Επίσης, δεδομένου ότι τα όρια ανάμεσα σε σημειωτικούς χώρους ή σημειωτικές δομές είναι διαπερατά –όπως υποστηρίζει ο Lotman (βλ. Clark, 2009, σ. x)– η ανοικτότητα προς την ετερότητα, με την έννοια της εναλλακτικής ερμηνείας και αντίληψης της πραγματικότητας, του εαυτού και των άλλων, ενισχύεται. Στο πλαίσιο αυτό, ενδυναμώνεται και η ικανότητα του θεατή να διαπραγματεύεται στερεότυπα και να καλλιεργεί δεσμούς σύνδεσης και αλληλεξάρτησης. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αλληλεξάρτηση λόγου και εικόνας στο έργο τέχνης υποστηρίζει την ανάπτυξη σχέσεων σύνδεσης και αλληλεξάρτησης και στο ίδιο το υποκείμενο-θεατή.

Ας δούμε τώρα τα δεδομένα μας και την επίδραση της εννοιολογικής τέχνης στο μαθητή-θεατή.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται αφορούν φωνές προσφύγων και Ελλήνων μαθητών ηλικίας 15 ετών, όπως αυτές ακούστηκαν μέσα από τις αφηγήσεις που συνέθεσαν και οι δύο ομάδες κατά την αλληλεπίδρασή τους με εννοιολογικά έργα τέχνης στο πλαίσιο του έργου «Fast forward ... into my home» του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ). Στο έργο του Μουσείου, οι αφηγήσεις είχαν στόχο να συνυφάνουν προσωπικές εμπειρίες με ορισμένα από τα έργα τέχνης που παρουσιάστηκαν στους πρόσφυγες, και η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε με 54 Έλληνες μαθητές, οι οποίοι επισκέφθηκαν το μουσείο, ήρθαν σε επαφή με τα ίδια έργα τέχνης και στη συνέχεια κλήθηκαν να συνθέσουν τις δικές τους προσωπικές αφηγήσεις, ενσωματώνοντας όποια από τα έργα επιθυμούσαν. Τα δύο σύνολα αφηγήσεων συγκρίθηκαν τελικά από τους ίδιους τους μαθητές, με τη βοήθεια των ερευνητών, και αναζητήθηκαν σημεία σύγκλισης ή απόκλισης. Η υπόθεσή μας ήταν ότι η σύγκλιση θα αποτελούσε ένδειξη σύνδεσης και αμοιβαίας αναγνώρισης μέσω του διαλόγου με τα εννοιολογικά έργα τέχνης, τα οποία λειτούργησαν ως κοινό σημείο αναφοράς στη γραπτή παραγωγή των δύο ομάδων. Η παρούσα έρευνα διερευνά τις συνδέσεις ανάμεσα στις φωνές των δύο ομάδων, ενώ ταυτόχρονα βασίζεται και σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και τη μη στερεοτυπική, αποκλίνουσα σκέψη με στοιχεία ετερότητας, στο πλαίσιο του ρόλου τους ως επιμελητών εικονικού μουσείου έργων εννοιολογικής τέχνης (Calfoglou & Polymeris, 2019).

## 4. Δεδομένα και συζήτηση

Ακολουθεί μια επιλογή αποσπασμάτων από τις αφηγήσεις και των δύο ομάδων. Επιλέξαμε να ταξινομήσουμε τα αποσπάσματα σύμφωνα με το έργο τέχνης στο οποίο αναφέρονται και να συμπεριλάβουμε αναφορές σε δύο έργα από το σύνολο των δέκα. Όσον αφορά το πρώτο έργο τέχνης, τη «Σχεδία» (The Raft) του Bill Viola (2004), μια βιντεο-ηχητική εγκατάσταση που απεικονίζει την πάλη του ανθρώπου με μια υπερκόσμια καταιγίδα, είχαμε τις εξής αφηγήσεις (μεταξύ άλλων):

(1) Carlos, 25, Συρία: Τίποτα δεν μπορεί να μας σταματήσει να ονειρευόμαστε και να κάνουμε σχέδια για το μέλλον μας, και πρέπει να είμαστε αποφασισμένοι, ακόμα κι αν πέσουμε, να σηκωθούμε και να συνεχίσουμε.

(2) Νίκη, μαθήτρια, Ελλάδα: Είναι σαν οι άνθρωποι πάνω από τον ξαπλωμένο άντρα να φτιάχνουν ένα όνειρο γι' αυτόν!

(3) Beshr, 26, Συρία: Το κύμα, αυτή η δύναμη που τους επιτίθεται, τους λέει: ξυπνήστε!

(4) Χασάν, μαθητής, Πακιστάν: Μου θύμισε αυτά που πέρασα στο πέρασμα από την Τουρκία στην Ελλάδα. ... Νομίζω θέλει να δείξει πως δεν πρέπει να είμαστε αλαζονικοί ή να καυχιόμαστε για διάφορα πράγματα. Όπως στην ταινία που είδα για τον Τιτανικό ...

(5) Νίκος, μαθητής, Ελλάδα: Νιώθω τον πόνο ... Πρέπει να διατηρήσουμε την ατομική μας ταυτότητα. Πρέπει να είμαστε διαφορετικοί αλλά να έχουμε έναν κοινό σκοπό, να κυνηγάμε όχι το κέρδος αλλά τις χαρές της ζωής και την αγάπη για τον συνάνθρωπο.

(6) Ουρανία, μαθήτρια, Ελλάδα: Έστω και για μια στιγμή, είναι ίσοι!

(7) Bibiche, 33, Κονγκό: Άνθρωποι από διαφορετικές χώρες θέλουν να επικοινωνήσουν ... αλλά μετά έρχεται κάποια εξωτερική δύναμη, όπως το νερό στο έργο που συζητάμε, και τους σταματά. ... Όμως, παρόλο που υπάρχει βία στον τρόπο που το νερό επιτίθεται σ' αυτούς τους ανθρώπους, την ίδια στιγμή είναι σαν να τους ξυπνάει ...\

(8) Μαρία, μαθήτρια, Ελλάδα: Οι άνθρωποι καταβρέχονται με νερό, κάποιοι αποδέχονται τα προβλήματά τους ενώ άλλοι παλεύουν να τα λύσουν. Στη ζωή μου έχω πέσει πολλές φορές αλλά με προσπάθεια κατάφερα να ξανασηκωθώ.

Όπως επισημαίνεται στα σχόλια των μαθητών κατά τη διαδικασία ανάλυσης των αφηγήσεων, το βιωματικό στοιχείο κυριαρχεί στις αφηγήσεις των προσφύγων. Η φωνή τους αποτυπώνει τη βία της σκηνής, χωρίς όμως αυτή η βία να είναι απαραίτητα αρνητική, αφού μπορεί να λειτουργήσει αφυπνιστικά. Παράλληλα, εστιάζει στο βαθιά υπαρξιακό, στην ανάγκη για εξάρτηση-σύνδεση και στήριξη. Από την άλλη μεριά, η φωνή των Ελλήνων μαθητών είναι συγκινητική, βαθιά φιλοσοφημένη σε κάποια σημεία, αλλά πιο αποστασιοποιημένη γενικά, με εξαίρεση τη Μαρία, η οποία προβάλλει στο έργο τέχνης το προσωπικό της βίωμα. Ωστόσο, οι δύο φωνές φαίνεται να έχουν έναν κοινό πυρήνα, ο οποίος ενδεχομένως υπαινίσσεται την οικουμενική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας· ή, όπως επισημαίνει εύστοχα ένας από τους Έλληνες μαθητές, «η τέχνη μας ενώνει».

Το δεύτερο έργο τέχνης, το «Staircase II», μια εγκατάσταση του 2004 από τον Do-Ho Suh, που παρουσιάζει μια σκάλα η οποία δεν ακουμπά στο πάτωμα, προκάλεσε τις παρακάτω αφηγήσεις:

(9) Idris, 17, Αφγανιστάν: Αν θέλεις να πετύχεις κάτι, πρέπει να προσπαθήσεις. Αυτό είδα στο έργο του Do-Ho Suh, όπου κάθε σκαλοπάτι, όσο ανεβαίνεις, έχει τη δυσκολία του. Δεν μπορείς να φτάσεις στην κορυφή αμέσως. Αυτό καταλαβαίνω. Δεν έδωσα σημασία στα χρώματα της εγκατάστασης, αλλά στη σκάλα. Η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στο πρώτο βήμα: το πρώτο βήμα είναι το πιο δύσκολο.

(10) Αλέξανδρος, μαθητής, Ελλάδα: Αυτές οι ροζ σκάλες που δεν οδηγούν πουθενά είναι για ώρες μοναξιάς και αδιάκοπης σκέψης. Μέσα από αυτές νιώθεις ότι μπαίνεις στο άγνωστο, όπως σε μια πύλη που δεν οδηγεί πουθενά.

(11) Γεωργία, μαθήτρια, Ελλάδα: ... τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας και η απογοήτευση που νιώθουμε όταν δε βλέπουμε αποτέλεσμα.

(12) Bryan, μαθητής, Ζιμπάμπουε: Η σκάλα δεν ακουμπά στο πάτωμα αλλά κρέμεται από το ταβάνι. ... Δείχνει το δρόμο προς την επίτευξη των ονείρων μας ... αλλά και τη σημασία του να έχουμε σταθερές βάσεις στη ζωή μας ...

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, ενώ όλες οι αφηγήσεις συγκλίνουν ως προς τις δυσκολίες της ανάβασης, παρατηρείται επίσης, όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι οι μαθητές-αναλυτές, ότι οι σκέψεις των προσφύγων είναι πιο αισιόδοξες από εκείνες των Ελλήνων μαθητών, παρά τις κακουχίες που έχουν βιώσει. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας Έλληνας μαθητής, με αφορμή το έργο του Κώστα Τσόκλη «Το καμακωμένο ψάρι», αλλά και ως σχόλιο για τα συναισθήματα των προσφύγων: «είναι πληγωμένοι αλλά συνεχίζουν να παλεύουν για ένα καλύτερο μέλλον».

Τα σημεία σύγκλισης, όπως εντοπίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, μοιάζουν να υποδηλώνουν ότι τα εννοιολογικά έργα τέχνης δημιούργησαν χώρο σύνδεσης, ενστάλλαξαν ένα «πολύγλωσσο», πολυφωνικό πνεύμα, το οποίο συνέβαλε στην οικοδόμηση ενός αισθήματος αλληλεξάρτησης. Σε σχέση με τα αδρά αλλά, δυστυχώς, ακόμη επίκαιρα διπολικά σχήματα Εγώ–Άλλος, Πολιτισμός–Φύση, Πολιτισμός–Βαρβαρότητα (Sonesson, 2020), αν ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής αντιπροσωπεύει το Εγώ και ο μεταναστευτικός πολιτισμός την ετερότητα, την αδάμαστη Φύση, τη Βαρβαρότητα, τότε και τα δύο μέλη κάθε δίπολου φαίνεται να έκαναν ένα βήμα προς το άλλο. Παρόλο που από τον Άλλον αναμένεται συνήθως να προσαρμοστεί στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής —όπως σημείωσε ένας από τους συμμετέχοντες πρόσφυγες, λέγοντας: «όταν φεύγεις από τη χώρα σου για να ξεκινήσεις μια νέα ζωή αλλού, πρέπει να έχεις την ικανότητα να προσαρμοστείς»— η αντίθεση μεταξύ εαυτού και μη-εαυτού φαίνεται να μετριάστηκε μέσα από τη διαδικασία ταυτοποίησης και επανανοηματοδότησης που πυροδότησε η συνάντηση με την εννοιολογική τέχνη (βλ. Calfoglou & Polimeris, 2024 για περισσότερες λεπτομέρειες). Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν στους πολλαπλούς σημειωτικούς χώρους τόσο εντός κάθε ομάδας όσο και μεταξύ των δύο φαίνεται να ενθάρρυναν το άνοιγμα και να γέννησαν ενσυναίσθηση, αφήνοντας στην άκρη τις σχέσεις εξουσίας. Η προσωπική εμπειρία αναγνωρίστηκε και νοηματοδοτήθηκε μέσα από τις συνδέσεις, η υποκειμενικότητα και η αβεβαιότητα «νομιμοποιήθηκαν» και το αποτέλεσμα φαίνεται να είναι συνεκτικό, αναδεικνύοντας την καταλυτική επίδραση της συνομιλίας με την τέχνη (Calfoglou, προς δημοσίευση).

## 5. Συμπεράσματα

Η έκθεση των μαθητών/τριών στην εννοιολογική τέχνη είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρα, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να δουν τον εαυτό τους ως μέρος ενός συνόλου και να αναπτύξουν μια αίσθηση αλληλεξάρτησης με τους άλλους —μια αίσθηση «στενής σύνδεσης» (Latour, 2005, σ. 217-218), που αποτελεί προϋπόθεση για τη δική τους ελευθερία και χειραφέτηση. Η συνέργεια ανάμεσα στο οπτικό, το λεκτικό και το θεατή δημιουργεί χώρους αλληλεπίδρασης που παραμένουν ακόμη ανεξερεύνητοι, αλλά που μπορούν να συμβάλουν στη σύναψη δεσμών μεταξύ των ατόμων. Ταυτόχρονα, τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εισήγηση, μαζί με άλλα δεδομένα για το διάλογο των μαθητών με αυτή τη μορφή τέχνης (Calfoglou & Polymeris, 2019, 2024, Κάλφογλου & Πολυμέρης, 2024), υποδεικνύουν με σαφήνεια ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και δε λειτουργούν απλώς ως δέκτες, όπως συχνά συμβαίνει στις εκπαιδευτικές δια-

δικασίες. Αυτό τους οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην αμφισβήτηση στερεοτύπων και στη διατύπωση ενός «λόγου ελπίδας» (Akbari, 2008), που βασίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση. Για όλους αυτούς τους λόγους, προτείνουμε τη διάδραση με την εννοιολογική τέχνη ως εργαλείο αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας, σύνδεσης, αμοιβαίας αναγνώρισης, εσωτερίκευσης και αποδοχής της ετερότητας στο πλαίσιο ενός σχεσιακού αντί ενός ατομικιστικού, διαχωριστικού μοντέλου, με στόχο την αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος.

## Βιβλιογραφία

Κάλφογλου, Χ., & Πολυμέρης, Σ. (2024). Μαθαίνω εννοιολογώντας: Η εννοιολογική τέχνη ως διασημειωτική διαδικασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (Επιμ.) *ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 8ΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ* (σελ. 377-381). ΕΕΕΕ.

Akbari, A. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, *62*(3), 276-283. https://doi.org/10.1093/elt/ccn025

Biesta, G. (2008). Toward a new "logic" of emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy of Education*, 169-177.

Calfoglou, C. (προς δημοσίευση). Decolonizing language textbooks through dialogue with contemporary, conceptual art. In W.A. Shah, L. A. Channa, & A. Lashari (Eds.), *Decolonizing English language textbooks: Engaging in a South-North inter-epistemic dialogue*. Routledge.

Calfoglou, C., & Polymeris, S. (2019). Conceptual Art: The Visual and Verbal Semiosis Interplay. *Adaptation*, *12*(3), 284-297. https://doi.org/10.1093/adaptation/apz018

Calfoglou, C., & Polymeris, S. (2024). Teaching through Conceptual Art: Seeking Convergence in Diversity. In B. Muszynska, & H. Hansen Thomas (Eds.), *Putting Critical Language Pedagogy into Practice* (pp. 70-86). Routledge.

Clark, W. (2009). Translator's preface. In M. Grishakova (Ed.), *Culture and explosion*, by J. Lotman (pp. vii-xvii). Mouton de Gruyter.

Fleming, T. (2022). Mezirow's theory of transformative learning. In dialogue with Honneth's critical theory. In E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis. New perspectives and possibilities* (pp. 3-14). Routledge. DOI:10.4324/9780429450600-2

Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review, 40*(3), 452-77.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Ramos. Herder and Herder.

Gleason, T. (2020). Liberation as Dependence: Reconceptualizing Emancipatory Education in the New Climatic Regime. *Sisyphus — Journal of Education*, *8*(3), 9-22. https://doi.org/10.25749/sis.20107

Hanley, M.S., & Noblit, G.W. (2009). *Cultural responsiveness, racial identity and academic success: A review of literature.* The Heinz Endowments.

Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Polity Press.

Ingold, T. (2011). *Being alive. Essays on Movement, Knowledge and Description.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818336

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford

University Press.

Latour, B. (2018). *Down to earth: Politics in the new climatic regime*. Polity Press.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Learning*, *1*, 58–63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (90-105). Routledge.

Sonesson, G. (2000). Ego meets Alter: The meaning of otherness in cultural semiotics, *Semiotica. 128*(3/4), 537-559. DOI: 10.1515/semi.2000.128.3-4.537

Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254, accessed March 15th, 2025.

Wildermeersch, D., Hakansson, M., & Lassoe, J. (2023). No time to waste? Dealing with 'urgency' in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research.* (Published online 18-05-2023). https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213412

# «Όταν οι λέξεις συνδιαλέγονται με τις εικόνες»: Διασχολική εκπαιδευτική δράση για την προαγωγή του δημοκρατικού διαλόγου μέσα από την τέχνη

**Άννα Τσιούπρου,**
*1ο Πειραματικό ΓΕΛ Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, annatsiouprou@gmail.com*
**Ευαγγελία Οικονόμου,**
*1ο Πειραματικό ΓΕΛ Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, lina.oikon@gmail.com*
**Αλεξία Βέτσικα,**
*3ο ΓΕΛ Βόλου, alexiavetsika@gmail.com*

## Περίληψη

Η συγκεκριμένη δράση αφορά στην ανάπτυξη διασχολικού διαλόγου με όχημα δύο σημαντικούς κώδικες επικοινωνίας, την εικόνα και τον λόγο. Η θεματική επιλέχθηκε επειδή σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πολυπολιτισμικό, όπου η τεχνολογία έχει φέρει την έκρηξη της πληροφορίας, η γλώσσα και η εικόνα αποτελούν φορείς ιδεών και αξιών. Κι ενώ η εικόνα στη σύγχρονη εποχή φαίνεται να υπερισχύει μέσα από το διαδίκτυο, είναι αδιαμφισβήτητο ότι η γλώσσα όχι απλά λειτουργεί συμπληρωματικά σε εικονικές αναπαραστάσεις αλλά δίνει μορφή σε όλες τις εκφάνσεις της δραστηριότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δύο σχολικές ομάδες αναμένονται να επιχειρηματολογήσουν ώστε να αξιολογήσουν την επικοινωνιακή ισχύ των δύο μέσων, ενώ ταυτόχρονα μέσα από την επαφή με έργα τέχνης και λογοτεχνίας θα αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την αισθητική τους και αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Η δράση άμεσα συνδεδεμένη με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και πιο συγκεκριμένα με τις Θεματικές της Τέχνης και της Δημοκρατίας, αναμένεται να προάγει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών σε πραγματικές συνθήκες, διαμορφώνοντας το προσωπικό τους σύστημα αξιών και στάσεων, με αξιοποίηση τεχνικών ρητορικής. Μέσα από αυτή τη δράση προάγεται η σύσφιξη σχέσεων ανάμεσα στις δύο σχολικές ομάδες διαφορετικών σχολικών μονάδων και η περαιτέρω συνεργασία, αφού η τέχνη, ο λόγος και το παιχνίδι έχουν τη δύναμη να αποτελέσουν «γέφυρες» επικοινωνίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *λέξεις, εικόνες, τέχνη, ρητορική, δημοκρατία, παιχνίδι, συνεργασία, διάλογος.*

## 1. Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τόσο η γλώσσα όσο και η εικόνα λειτουργούν ως φορείς ιδεών, αξιών και στάσεων, οι οποίες διαμορφώνονται μέσω της αλληλεπίδρασης ατόμων και πολιτισμών. Παραδοσιακά, το πρότυπο του εγγράμματου ανθρώπου συνδεόταν άρρηκτα με τη γραφή, την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων στην καθημερινή ζωή (Graff, 1987 όπως αναφέρεται στο Ιορδανάκη & Καλογήρου, 2020 ). Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή, αυτές οι γνώσεις δεν θεωρούνται πλέον επαρκείς, καθώς η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογία και ο καταιγισμός πληροφοριών έχουν διευρύνει σημαντικά τον όρο πέρα από το τυπωμένο χαρτί (Anstey & Bull, 2006 όπως αναφέρεται στο Ιορδανάκη & Καλογήρου, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, ο γραμματισμός ορίζεται πλέον ως ένα ευέλικτο «ρεπερτόριο» πρακτικών που συνδυάζει παραδοσιακές και νέες μορφές επικοινωνίας μέσω του προφορικού και του έντυπου λόγου, αλλά και μέσα από πολυμεσικές εφαρμογές, κάνοντας λόγο για πολυγραμματισμό (Luke & Freebody, 2000, Pillay, 2010), δηλαδή για ποικιλία μορφών κειμένου που συνδέονται με τις τεχνολογίες πληροφοριών και πολυμέσων και την πολυγλωσσία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου το νόημα δεν περιορίζεται στον γλωσσικό κώδικα αλλά συνδιαμορφώνεται και από άλλους σημειωτικούς τρόπους. Ο πολυτροπικός λόγος κρίνεται έτσι νευραλγικός και ο ρόλος των εικόνων πιο κρίσιμος από ποτέ (Lim & Yin, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε η διασχολική δράση "Όταν οι Λέξεις συνδιαλέγονται με τις Εικόνες" με στόχο την καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και την προαγωγή του δημοκρατικού διαλόγου μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης Γλώσσας και Τέχνης. Η επιλογή του Λυκείου δεν ήταν τυχαία, καθώς οι μαθητές σε αυτό το στάδιο οικοδομούν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από τη φαντασία, που συνδέεται με τη δημιουργικότητα (Binet & Henri, 1996, όπως αναφέρεται στο Τσελεντάκη & Δεσλή, 2023), και την κριτική σκέψη, προετοιμαζόμενοι για την ενήλικη ζωή. Η δράση επιδίωξε να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ σχολικής ζωής, βιωμάτων και απαιτήσεων ενός κόσμου που αλλάζει, δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους, δρουν συμμετοχικά και συνεργατικά, σε κλίμα διαλόγου και σεβασμού, διαμορφώνοντας ταυτότητες (Craft, 2005 όπως αναφέρεται στο Davis et al., 2012), σκεπτόμενοι έξω από τα συνηθισμένα (Craft, 2001). Μία τέτοια δράση κρίθηκε σημαντικό να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός Ομίλου Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας — ενός ανοικτού, μη ανταγωνιστικού και καινοτόμου περιβάλλοντος μάθησης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματίζονται και να συνδημιουργούν, μακριά από τους περιορισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο αν και παρουσιάζει μεγαλύτερη ευελιξία τα τελευταία χρόνια, παραμένει κεντρικά κατευθυνόμενο (Ιωαννίδου κ.α., 2022).

### 1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση ως προς τη στοχοθεσία της και το περιεχόμενό της στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που αναγνωρίζουν την ανάγκη για διεύρυνση του γραμματισμού πέρα από την παραδοσιακή ανάγνωση και γραφή, ερμηνεύοντας τη συνύπαρξη του λεκτικού και του οπτικού κώδικα στη σύγχρονη επικοινωνία, καθιστώντας τον πολυγραμματισμό (Cope & Kalantzis, 2009) κεντρικό θεωρητικό εργαλείο για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για την καλλιέργεια τόσο της δημιουργικότητας όσο και της κριτικής σκέψης σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής (Robinson, 2011, Ferrari et al, 2010 όπως αναφέρεται στο Griffiths, 2014).

### 1.1.1 Πολυγραμματισμός

Ο Πολυγραμματισμός αναγνωρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία και την αυξημένη χρήση πολυτροπικών διαύλων επικοινωνίας. Τα νοήματα παράγονται συλλογικά αξιοποιώντας διάφορους σημειωτικούς πόρους (Γρόσδος, 2013). Η έννοια των Πολυγραμματισμών περιγράφει την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας μεταγλώσσας (Cope & Kalantzis, 2009 όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2013), όπου η παραγωγή νοήματος βασίζεται στη συν-λειτουργία του γλωσσικού κώδικα με άλλους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, ήχος, κίνηση).

Η σχέση εικόνας και λόγου είναι συμπληρωματική, οδηγώντας σε πολυσημικές αναγνώσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Ο οπτικός γραμματισμός απαιτεί γνώση και άσκηση, καθώς το βλέμμα του θεατή συχνά είναι «κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαίδευτο» (Γρόσδος, 2013, σ.108). Η όραση προϋποθέτει τη σκέψη (Merleau-Ponty, 2012), καθιστώντας την οπτική πρόσληψη βαθιά γνωστική λειτουργία, ανοιχτή ως προς την ερμηνεία (Nikolajeva & Scott, 2000).

### 1.1.2 Κριτική παιδαγωγική

Η δράση υλοποιήθηκε σε κλίμα σεβασμού και διαλόγου, προάγοντας ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον με ενεργό εμπλοκή των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Μάτσια, 2024).

Η σύνδεση της τέχνης και της γλώσσας καλλιεργεί τόσο την κριτική σκέψη (συγκλίνουσα) όσο και τη δημιουργικότητα (αποκλίνουσα). Η δημιουργικότητα ενέχει το στοιχείο του πειραματισμού (Piaget, 1960 όπως αναφέρεται στο Σιούτας κ.ά., 2018) και της πρωτοτυπίας (Bruner, 1962, όπως αναφέρεται στο Σιούτας κ.ά., 2018), αποτελώντας βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της μαθησιακής διεργασίας (Anderson & Krathwohl, 2001 όπως αναφέρεται στο Karwowski et al., 2020). Δεδομένου ότι η κοινωνία μεταβάλλεται διαρκώς (Craft, 2008), η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη για τη διαχείριση νέων νοημάτων. Αποτελεί γνωστική και κοινωνική διεργασία που καλλιεργείται μέσω της αλληλεπίδρασης (Craft, 2005 όπως αναφέρεται στο Davis et al., 2012) και λειτουργεί ως μέσο γόνιμης αμφισβήτησης των δομών εξουσίας, με στόχο την παραγωγή νέας γνώσης (Freire, 1977 όπως αναφέρεται στο Μάτσια, 2024).

Μέσα από βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, διαμορφώνονται ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Craft, 2008) και πολίτες ικανοί να τοποθετηθούν σε κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα (Bourdieu, 2004). Η ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης των γλωσσικών χρήσεων (Γραίκος, 2017), μετατοπίζοντας το βάρος της διδασκαλίας από τη γραμμική μετάδοση γνώσεων προς την ελεύθερη έκφραση και αυτενέργεια (Παγώνη κ.ά., 2022). Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, μετατρέποντας τους μαθητές σε συν-δημιουργούς των δράσεων.

Το θεωρητικό πλαίσιο εδράζεται στην πεποίθηση ότι η κριτική ανάγνωση και η πολυτροπική παραγωγή αφηγήσεων αποτελεί βασικό εργαλείο για την κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των μαθητών (Γραίκος, 2017). Η αξιοποίηση της αφήγησης και της πολυτροπικής έκφρασης καλλιεργεί κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση και κοινωνική συνείδηση, επιτυγχάνοντας τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη (Τσιλιμένη & Γραίκος, 2017). Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως συνδημιουργός και εμψυχωτής, διαμορφώνει μια κοινότητα κριτικών αναγνωστών/ερμηνευτών, προσδίδοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα (Γλάρος, 2024) και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

## 2. Μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποίησης

Η εκπαιδευτική δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της έρευνας-δράσης, μιας ανοικτής διαδικασίας που ενέχει διαρκή αναστοχασμό και ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων (Κατσαρού & Τσάφος, 2002). Η δράση πραγματοποιήθηκε συνεργατικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες δύο Γενικών Λυκείων. Η υλοποίηση ξεκίνησε με μια συνάντηση ολομέλειας για την καταγραφή των αναγκών και προσδοκιών, καθώς και τη σύνταξη συμφώνου συνεργασίας σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και δημοκρατίας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης, εξασφαλίστηκε ευελιξία στον σχεδιασμό για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Μπράτιτσης κ.ά, 2023). Αξιοποιήθηκε η Ανεστραμμένη Τάξη, μετατοπίζοντας την αρχική επαφή με το περιεχόμενο (π.χ. οπτικοακουστικό υλικό) εκτός τάξης (Μπότσογλου, χ.χ.) Επιπλέον, οι μαθητές λειτούργησαν εναλλάσσοντας ρόλους απέναντι στα κείμενα κάθε μορφής, σύμφωνα με το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Freebody & Luke, 1990 όπως αναφέρεται στο Serafini, 2012). Λόγω μάλιστα του πολυτροπικού χαρακτήρα του περιεχομένου, οι ρόλοι των «αναγνωστών» διευρύνθηκαν πέρα από το λεκτικό (Serafini, 2012).

Στις δια ζώσης συναντήσεις, οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικά, ενισχύοντας τις κοινωνικογνωστικές δεξιότητες (Ζησοπούλου, 2022), τον ενεργό διάλογο, τη συλλογική δράση και την αυτενέργεια (Ματσαγγούρας, 2000). Η ενεργός εμπλοκή με τα έργα τέχνης συνέβαλε στην «ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού» (Κόκκος, 2015,3) και στην «αναθεώρηση παραδοχών» (Mezirow, 2009 όπως αναφέρεται στο Κόκκος 2015,6).

### 2.1 Περιγραφή δράσεων

Η διασχολική δράση συνιστά ένα σύνθετο εγχείρημα που υλοποιήθηκε συνεργατικά. Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητη συνάντηση της ομάδας σε ολομέλεια, για καταγραφή των αναγκων και προσδοκιών όλων των μελών. Μέσα σε κλίμα σεβασμού και δημοκρατίας συντάχθηκε ένα σύμφωνο συνεργασίας. Έχοντας χαράξει τους βασικούς στόχους, η όλη δράση οργανώθηκε σε επτά πολυτροπικές δραστηριότητες, που λειτούργησαν τόσο αυτόνομα - σε κάθε σχολική ομάδα ξεχωριστά –όσο και συνεργατικά– σε ολομέλεια και οι οποίες, κατά την υλοποίηση τους, αναρτήθηκαν σε κοινό ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (https://padlet.com/lina_oikon/padlet-akpxpilv6ze1g67f) έτσι ώστε να διασφαλιστούν η συνεργατικότητα και η αμεσότητα της επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών.

Η πρώτη δραστηριότητα με τίτλο «ArtVenture» αποτέλεσε εισαγωγή στα καλλιτεχνικά ρεύματα και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, σε κάθε σχολική ομάδα ξεχωριστά. Η πρώτη φάση ολοκληρώθηκε ασύγχρονα, με αξιοποίηση του μοντέλου ανεστραμμένης τάξης. Οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με τα διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα, λειτουργώντας ως αποκωδικοποιητές οπτικοακουστικού υλικού. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο εξασφάλισε την εξοικονόμηση χρόνου και τη δημιουργία της αίσθησης μιας μαθησιακής συνέχειας. Στη δεύτερη φάση, μέσα στην τάξη, οι μαθητές παίζοντας ένα παιχνίδι με τίτλο "what do you do when a fly bothers you?", που δημιουργήθηκε με τα ψηφιακά εργαλεία powerpoint, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ρευμάτων παρατηρώντας και αναλύοντας αντιπροσωπευτικά έργα τέχνης.

Η δεύτερη δραστηριότητα, με τίτλο «Match the Art: Όταν οι Λέξεις Βρίσκουν τα Χρώματά τους», αφορούσε στη σύνδεση έργων ζωγραφικής με λογοτεχνικά αποσπάσματα και υλοποιήθηκε σε ολομέλεια. Στους μαθητές/τριες μοιράστηκαν κάρτες που απεικόνιζαν έργα ζωγραφικής και λογοτεχνικά αποσπάσματα. Σε μικτές ομάδες κλήθηκαν να συζητήσουν για αυτά και και να τα αντιστοιχίσουν. Έτσι, ομαδοσυνεργατικά προσπάθησαν, ως αποκωδικοποιητές και συμμέτοχοι

στο κείμενο, να ερμηνεύσουν πίσω από τις λέξεις και τις εικόνες. Αντάλλαξαν απόψεις, εξέφρασαν συναισθήματα προσπαθώντας να συνδέσουν τους δύο κώδικες επικοινωνίας, αναζητώντας θεματικές και συναισθηματικές «γέφυρες» μεταξύ λέξης και εικόνας, ερμηνεύοντας υποκείμενα νοήματα και συναισθήματα. Στο τέλος, κλήθηκαν να φανταστούν την εικόνα που επέλεξαν ως εξώφυλλο της δικής τους ιστορίας και να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση. Οι ιστορίες διαβάστηκαν στην ολομέλεια για μοίρασμα εμπειριών και ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/τριες έγιναν κοινωνοί της τέχνης, αλληλεπιδρώντας και ενισχύοντας την αποκλίνουσα σκέψη τους.

Η τρίτη δραστηριότητα με τίτλο «Ρίξε το ζάρι και πες μία ιστορία (story cubes)» υλοποιήθηκε ξεχωριστά, σε κάθε σχολική ομάδα. Οι μαθητές/τριες έριξαν ζάρια με διάφορα σύμβολα και, αξιοποιώντας τα, ανέπτυξαν αυθόρμητο προφορικό λόγο. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικής προφορικής έκφρασης και η καλλιέργειας της φαντασίας. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας βοήθησε στην ανάδυση προσωπικών βιωμάτων και συναισθημάτων, λειτούργησε θεραπευτικά και οδήγησε σε μοίρασμα και ανταλλαγή εμπειριών. Έτσι, επιτεύχθηκε η ενδυνάμωση της ομάδας.

Η τέταρτη δραστηριότητα ήταν τα «Κυβιστικά πορτρέτα»- εργαστήριο που υλοποιήθηκε στην ολομέλεια. Εστίασε σε ένα από τα κινήματα που γνωρισαμε στην αρχή, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για εμβάθυνση και βιωματική εμπειρία, κατά την οποία εφαρμόστηκε η τεχνική του collage. Το κίνημα του Κυβισμού επιλέχθηκε εξαιτίας του ανατρεπτικού του χαρακτήρα, της επιδραστικότητας και της πρωτότυπης εικονικής του γλώσσας. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μελέτησαν πίνακες των Picasso και Braque, πρωτοπόρων του κινήματος και, αφού εξοικειώθηκαν με τις βασικές αρχές και τεχνικές του collage μέσω tutorial, δημιούργησαν τα δικά τους «τρελά» πορτρέτα με έντονα χρώματα. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες ως αναλυτές και χρήστες "κειμένων", πειραματίστηκαν με το collage, μετασχημάτισαν φωτογραφίες σε κυβιστικά πορτραίτα, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα/υλικά, καθιστώντας τα, με αυτό τον τρόπο, οικεία. Ως νέοι δημιουργοί «συνδιαλέχθηκαν» με τα πρόσωπα που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες, ερμηνεύοντας πάντα την επιλογή τους.

Η πέμπτη δραστηριότητα με τίτλο «Blackout poetry», βασίζονταν στη συγγραφή ποιήματος μέσα από τον μετασχηματισμό ήδη υπάρχοντος κειμένου και υλοποιήθηκε ξεχωριστά, σε κάθε σχολική ομάδα. Σύμφωνα με την τεχνική του Blackout poetry λέξεις διαγράφηκαν, άλλες επιλέχθηκαν για να επικοινωνήσουν ένα νέο μήνυμα, ενισχύοντας τη δύναμή του μέσα από την εικόνα που δημιουργήθηκε, ως ένα συγκείμενο. Οι μαθητές/τριες, ως δημιουργοί, μίλησαν για το μήνυμα και ερμήνευσαν την επιλογή του οπτικού "κειμένου" που λειτουργεί, είτε συμπληρωματικά στο λεκτικό του μηνύματος, είτε ως αυτόνομη οντότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ως χρήστες και συμμέτοχοι κειμένου, ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν συναισθήματα και αντιλήψεις. Ο τρόπος που οι λέξεις, τις οποίες οι ίδιοι είχαν επιλέξει, «έδεσαν» μεταξύ τους ανανοηματοδότησε το αρχικό κείμενο, αποκαλύπτοντας τη δυναμική σχέση τους με το νόημα ή την αμφισημία και τη διαλογική σχέση ενός κειμένου με προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις. Άρα, το blackout poetry λειτούργησε θεραπευτικά, ως μια μορφή ενσυνειδητότητας, ενισχύοντας την προσωπική έκφραση. Παράλληλα, η παρουσίαση των δημιουργιών στον κοινό ψηφιακό πίνακα άνοιξε τον δρόμο σε διαφορετικές ερμηνείες, καλλιεργώντας τη σύνδεση με την κοινότητα.

Η έκτη δραστηριότητα «Haiku» υλοποιήθηκε σε κάθε σχολική ομάδα, ξεχωριστά. Η επιλογή του haiku στηρίχθηκε στο ότι, εξ ορισμού, περιγράφει μια στιγμή του χρόνου, δημιουργώντας μια εικόνα και ακολουθώντας το μοτίβο των 5-7-5 συλλαβών. Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν στο διαδίκτυο φωτογραφίες ελεύθερες πνευματικών δικαιωμάτων προκειμένου αυτές να αποτελέσουν στοιχείο έμπνευσης για τη δημιουργία των δικών τους ποιημάτων. Εναλλακτικά, δόθηκαν ως οπτικά ερεθίσματα, έργα των Magritte και Chagall, ώστε να τα ερμηνεύσουν, να τα αποκωδικοποιήσουν και να δημιουργήσουν τους δικούς τους συνειρμούς και συνδέσεις για την παραγωγή του haiku .

Η έβδομη και τελευταία δραστηριότητα με τίτλο «Λέξεις ή Εικόνες;» χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, αξιοποιώντας ξανά το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν οπτικοακουστικό υλικό σχετικά με τη δύναμη των λέξεων και των εικόνων στην επικοινωνία. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε debate με θέμα «Λέξεις ή εικόνες: ποιο μέσο επικοινωνίας είναι ισχυρότερο;». Σχηματίστηκαν μετά από κλήρωση μικτές ομάδες Λόγου και Αντιλόγου για αλληλεπίδραση και ενδυνάμωση της συνεργασίας, οι οποίες συνέλεξαν επιχειρήματα μέσω καταιγισμού ιδεών, συζήτησης και μελέτης δοκιμίων, εξοικειώθηκαν με τους κανόνες και κατένειμαν ρόλους. Στην τελική αναστοχαστική συζήτηση όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι λέξεις και εικόνες λειτουργούν συμπληρωματικά.

## 3. Συμπεράσματα – προτάσεις

Παρά τους περιορισμούς κατά την υλοποίηση της Διασχολικής Δράσης, κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, τα αποτελέσματα επαλήθευσαν το θετικό της πρόσημο, όπως αποτυπώθηκε και μέσα από το ερωτηματολόγιο (google form) με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις για συναισθήματα και στάσεις των συμμετεχόντων. Επιβεβαιώθηκε μάλιστα το ενδιαφέρον για συνέχιση της δράσης την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν το μαθησιακό κλίμα φιλικό, ανοιχτό και ελκυστικό, οικοδομώντας προσωπικά νοήματα με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνει ο Perkins (1994 όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2011). Σε μαθητοκεντρικό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν δημιουργικά, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση, ερμηνεύοντας κοινωνικά μηνύματα και κατανοώντας πώς γλώσσα και τέχνη συνδιαμορφώνουν την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Dewey άλλωστε «η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας» (1934/1980, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2009:1), ενώ η παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης ενεργοποιεί τη στοχαστική διεργασία του μαθητή, συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξή του (Μέγα, 2011:64). Η τέχνη, δηλαδή, ως πολυτροπικό εργαλείο μάθησης, συνέβαλε ουσιαστικά ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν οπτικό, κριτικό και αισθητικό γραμματισμό μέσα από ανάλυση έργων και αφηγήσεις, να αποκτήσουν έλεγχο του λόγου τους, να διαπραγματευτούν νοήματα και να συνθέσουν απόψεις. Έτσι, μέσα από διαλογική αλληλεπίδραση, καλλιέργησαν δεξιότητες του 21ου αιώνα, προετοιμάζοντας το έδαφος για μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων (Χρήστου, 2020) και καθιστώντας το σχολείο χώρο, όχι πλέον απομονωμένο, αλλά κατάλληλο για να «διαβάσουν τον κόσμο» με κριτικό στοχασμό.

Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι νευραλγικής σημασίας να ανανοηματοδοτηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου ώστε να αποκτήσει ανοικτό, ευέλικτο και διαθεματικό χαρακτήρα (Χρήστου, 2020), αναγνωρίζοντας την Τέχνη ως αναπόσπαστο μέρος όλων των γνωστικών αντικειμένων, ικανή να καλλιεργήσει κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Μπράτιτσης κ.ά., 2023) και να συμβάλει στον απαραίτητο κριτικό μετασχηματισμό.

## Βιβλιογραφία

Γλάρος, Ε. (2024).Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.*Εκπαιδευτικός Κύκλος*. *12*(3), 161-197).

Γραίκος, Ν. 2017. Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα; Στο: Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Θεσσαλονίκη, 26-26/6/2016*. Θεσσαλονίκη:

Περιφερειακή Διεύθυνση Π. Δ. Εκπ/σης. Κ. Μακεδονίας, τ. Α', 174-186

Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Ζησοπούλου, Ε. (2022). Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην καλλιέργεια της δημοκρατίας στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή, & Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο. Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλαδος, Β Τόμος* (σσ. 70–78). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. https://shorturl.at/8tncc

Ι.Ε.Π. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο.Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542

Ιορδανάκη, Ε. & Καλογήρου, Τζ. (2020). Μπορείς να διηγηθείς μια συναρπαστική ιστορία δίχως λέξεις; Τα εικονοβιβλία χωρίς λόγια μπορούν! 1-16. http://keimena.ece.uth.gr/main/t32/01-iordanaki.pdf

Ιωαννίδου Α., Ζμπάινος Δ., Καρατζάνος Δ., & Σαγιά Χ. (2022). Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων εντός του Αναλυτικού Προγράμματος. *Preschool and Primary Education, 10*(1), 25–45. https://doi.org/10.12681/ppej.27436

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. 2002. *Από τη διδασκαλία στην Έρευνα: η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κόκκος, Α. και συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κόκκος,Α. (2015).Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Στο:Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα.,Ι.Ε.Π., ΑΣΚΤ, Ιδρυμα Ωνάση,1-30

Κωφού, Κ. & Τσιούπρου, Α.(2023).«Λέξεις πάνω σε καμβά»: Μία διδακτική πρόταση βασισμένη στο έργο του Βίνσεντ Βαν Γκογκ. *MusEd, 3*(1), 89-102 https://doi.org/10.26220/mused.4576

Ματσαγγούρας, Η. (2000, 8–9 Δεκεμβρίου). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»* [Εισήγηση σε επιστημονικό συμπόσιο]. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές,» Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. http://www.geocities.com/pee2000mac

Μάτσια, Ρ. (2024). Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο. *Κριτική Εκπαίδευση, 5*, 57–67**.**

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες. Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, (σελ. 21-67), εκδ Μεταίχμιο.

Μπότσογλου, Κ. (χ.χ..). *Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης Flipped classroom*. Γραφείο Υποστήριξης της Διδασκαλίας και μάθησης στο Πανεπιστήμιο Πατρών MIS 5161689

Μπράτιτσης, Θ., Μέλλιου, Κ., Καλαματιανού, Μ., & Φατσέας, Π. (2023). *Εργα(λεία) τέχνης στη σχολική τάξη. Έντεχνη διδασκαλία και μάθηση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις**.** http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-245

Παγώνη, Ε., Ζάγκος, Χ., & Μποζατζής, Ν. (2022). Κοινωνία των πολιτών και εκπαίδευση: Η ρητορική ταυτότητα του νέου εθελοντή. Στο Σ.-Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 146–157)

Σιούτας Ν., Ζημιανίτης Κ., Κουταλέλη Ε., & Παναγοπούλου Ε. (2018). Δημιουργική Σκέψη – Πα-

ραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf

Τσελεντάκη, Ι. & Δεσλή, Δ.(2023). Θεωρητική προσέγγιση της γενικής δημιουργικότητας: Ορισμοί και αξιολόγηση. *International Journal of Educational Innovation and Research. 5.* 97-108.

Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος, Ν. (επιμ.) 2017. *Φωτογραφία, αφήγηση, εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κατεύθυνση Λογοτεχνίας και Παιδικού Βιβλίου) & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ)

Χρήστου, Μ. Λ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bourdieu, P. (2004). Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος: Οι Προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ (πρόλ.-επιστ. επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ. κειμ. Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: Νήσος.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, *4*(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Craft, A. (2001).An Analysis of research and Literature on Creativity Education. Qualifications and Curriculum Authority. https://enlearn.pbworks.com/f/creativity_report.pdf

Craft, A. (2008).Creativity in the school, *Beyond Current Horizons project* https://shorturl.at/GRez1

Davis, J. M., Aruldoss, V., McNair, L., & Bizas, N. (2012). Enabling Creativity in Learning Environments: Lessons From the CREANOVA Project. *LEARNing Landscapes*, *6*(1), 179-200. https://doi.org/10.36510/learnland.v6i1.581

Griffiths, M. (2014). Encouraging Imagination and Creativity in the Teaching Profession. European Educational Research Journal, 13, 117-129. https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.117

Karwowski, M., Jankowska, D. M., Brzeski, A., Czerwonka, M., Gajda, A., Lebuda, I., & Beghetto, R. A. (2020). Delving into Creativity and Learning. Creativity Research Journal, 32(1), 4–16. https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712165

Lim-Fei, V., & Tan, K. Y. S. (2017). Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations*. Bloomsbury. https://www.researchgate.net/publication/310671274

Luke, A., & Freebody, P. (2000). Literate Futures: Report of the Literacy Review for Queensland State Schools. Brisbane: Queensland Government Printer.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)**.** https://shorturl.at/U75HX

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, *31*(4), 225–239.https://doi.org/10.1023/A:1026426902123

Pillay, A. (2010). Embracing multiliteracy for teaching and learning in higher education. *SAJHE*, *24*(5), 771–781.

Robinson, K. (2011) Out of Our Minds: Learning to be Creative. Revised and Updated Edition, Capstone Publishing Ltd., Chichester. https://doi.org/10.1002/9780857086549

Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, *7*(2), 150–164. https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347

**ΧΟΡΗΓΟΙ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**













