Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

6ο
Πανελλήνιο Συνέδριο
Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

«Η εκπαίδευση ως κοινό αγαθό μέσα σε έναν φαύλο κόσμο: Δημοκρατία, ακτιβισμός και κοινωνία»

Βόλος, 23 έως 25 Μαΐου 2025



Έργο παιδιών του 1ου Νηπιαγωγείου Αγριάς Βόλου, 2024, CC-BY-NC-SA

Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας

6ο
Πανελλήνιο Συνέδριο
Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης



ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

«Η εκπαίδευση ως κοινό αγαθό μέσα σε έναν φαύλο κόσμο: Δημοκρατία, ακτιβισμός και κοινωνία»

Βόλος, 23 έως 25 Μαΐου 2025

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

«Η εκπαίδευση ως κοινό αγαθό μέσα σε έναν φαύλο κόσμο:
Δημοκρατία, ακτιβισμός και κοινωνία»

Βόλος, 23 έως 25 Μαΐου 2025

ISBN : 978-618-5960-13-1
© Copyright: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Σελιδοποίηση: Σοφία Μελαχροινάκη

Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας

Παγασών 99 - Κωνσταντά
τ.κ.: 383 33, Βόλος
τηλ.: 24210 41842, 24210 74641
http://press.uth.gr
e-mail: press@uth.gr

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αμπατζίδης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αρκουμάνης Γρηγόρης, Υπ. Διδάκτορας, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πανταζίδης Στέλιος, Διδάκτορας, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πεχτελίδης Ιωάννης, Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σιάτρας Αναστάσιος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τεντολούρης Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σημείωση: Τα μέλη της επιτροπής επιμέλειας συνέβαλαν ισότιμα στη διαμόρφωση του αρχείου των Πρακτικών του 6ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και παρατίθενται αλφαβητικά.

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστημονική Επιτροπή

Αμπατζίδης Γεώργιος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Ασημάκη Άννα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Πατρών
Ασκούνη Νέλλη, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Επίκ. Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Παν/μιο Κύπρου
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Αιγαίου
Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής, Παν/μιο Αιγαίου
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Καθηγητής, Παν/μιο Κρήτης
Ζάγκος Χρήστος, Αναπλ. Καθηγητής, Παν/μιο Ιωαννίνων
Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Παν/μιο Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
Καμαριανός Γιάννης, Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών
Καντζάρα Βασιλική, Καθηγήτρια, Πάντειο Παν/μίου
Κατσαρίδου Μάρθα, Επικ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επικ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Κουγιουμτζάκη Φωτεινή, Επικ. Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Κουστουράκης Γεράσιμος, Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών
Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Κωστούλας Αχιλλέας, Ε.ΔΙ.Π., Παν/μιο Θεσσαλίας
Λαζαρίδου Αγγελική, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Μάγος Κώστας, Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Νικολάου Γιώργος, Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών

Νικολάου Σουζάνα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Ιωαννίνων
Πανταζής Αλέκος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Πανταζίδης Στέλιος, Διδάκτορας, Παν/μιο Θεσσαλίας
Παπακωνσταντίνου Άλμπα, Επικ. Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Πεχτελίδης Ιωάννης, Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Σαρακινιώτη Αντιγόνη, Επικ. Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Σιάτρας Αναστάσιος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Συμεού Λοΐζος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Παν/μιο Κύπρου
Τασιός Αθανάσιος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Τεντολούρης Φίλιππος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Τσεβρένη Ίριδα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Φραγκούλης Γιώργος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Φωτόπουλος Νίκος, Αναπλ. Καθηγητής, Παν/μιο Πελοποννήσου
Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Αδαμοπούλου Εύη, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Αμπατζίδης Γεώργιος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Αρκουμάνης Γρηγόρης, Υπ. Διδάκτορας, Παν/μιο Θεσσαλίας
Βισέρη Έλενα, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Γαρουφαλή Αγγελική, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Παν/μιο Ιωαννίνων
Κατσαρίδου Μάρθα, Επικ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επικ. Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας
Κωστούλας Αχιλλέας, Ε.ΔΙ.Π., Παν/μιο Θεσσαλίας
Λαζαρίδου Ειρήνη, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Πανταζής Αλέκος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Πανταζίδης Στέλιος, Διδάκτορας, Παν/μιο Θεσσαλίας
Πεχτελίδης Ιωάννης, Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Ραντίτσα Σίλια, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Ρήνου Μαρία, Υπ. Διδακτόρισσα, Παν/μιο Θεσσαλίας
Σιάτρας Αναστάσιος, Επίκ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Τασιός Αθανάσιος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Τεντολούρης Φίλιππος, Επικ. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας
Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 16

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 1
Πέρα από το Σχολείο: Αναζητώντας Εναλλακτικές Παιδαγωγικές 19

Πέρα από το Σχολείο: Αναζητώντας Εναλλακτικές Παιδαγωγικές
Μαρία Χάλαρη, Μάριος Βρυωνίδης 20

Αποσχολειοποίηση και Εναλλακτικές Παιδαγωγικές εντός και πέραν του Σχολείου
Γιάννης Πεχτελίδης 21

Η δυναμική της αποσχολειοποίησης: συζητώντας ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση για καταστροφές
Μαγδαληνή Κολοκυθά, Αθανάσιος Τασιός, Μάγδα Βίτσου 26

Υπαίθριες Δραστηριότητες στην Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση...και όχι μόνο
Λοΐζος Συμεού 32

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 2
Μορφές ανάλυσης λόγου στη μετανεωτερική εκπαιδευτική έρευνα 33

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία ως πανοπτική πειθαρχική πρακτική
Κρίστι Καραμπατζάκη 34

Κατασκευάζοντας πλουραλιστικές ταυτότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών
Ανθή Παπαδοπούλου 42

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 3
Μεθοδολογικές και παιδαγωγικές όψεις του προγράμματος VOLARE (Voice Labs Repository, Erasmus+) 50

Μεθοδολογικές, παιδαγωγικές και πολιτικές όψεις του προγράμματος «Voice Labs Repository» (VOLARE by Erasmus+)
Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Άννα Αποστολίδου, Νέλλη Ασκούνη, Ειρήνη Κουμπαρούλη, Χρήστος Στεφάνου, Ελίνα Τσιρόγκα, Ματούλα Παπαδημητρίου, Δέσποινα Αποστολίδου 51

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 4
Οικογένεια, εκπαιδευτικές πρακτικές και σχολείο: όψεις της κοινωνικής ανισότητας 63

Οικογένεια, εκπαιδευτικές πρακτικές και σχολείο: όψεις της κοινωνικής ανισότητας
Νέλλη Ασκούνη 64

Γονική συμμετοχή στη σχολική ζωή και κοινωνική ταυτότητα του σχολείου
Βάσω Σολτάτου 68

Πιο γρήγορα, πιο ψηλά, πιο δυνατά! Όψεις της εντατικής μητρότητας στην εκπαίδευση των παιδιών
Μίννη Καρρά 77

Οικογενειακές πρακτικές διαχείρισης της σχέσης των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα: Ψηφιακές διαστάσεις της ανισότητας
Γεωργία Δημοπούλου 85

Δημιουργία μιας συμπεριληπτικής σχολικής κοινότητας. Πρακτικές ενδυνάμωσης της σχέσης σχολείου και οικογένειας
Ιωάννα Χαλβατζή 92

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 5
Παιδική ηλικία, σχολική εμπειρία και κοινωνική συμμετοχή: προσεγγίσεις της «φωνής» των παιδιών 98

Παιδική ηλικία, σχολική εμπειρία και κοινωνική συμμετοχή: προσεγγίσεις της «φωνής» των παιδιών
Νέλλη Ασκούνη 99

Δημιουργώντας χώρους κοινωνικής συμμετοχής στο σχολείο: η περίπτωση τριών μαθητικών καλλιτεχνικών ομάδων
Δήμητρα Γαβριηλίδου 100

Κοινωνικοί κόσμοι και ταυτότητες παιδιών και εφήβων μεταναστευτικής καταγωγής: Η προσέγγιση του Photovoice ως διεργασία ενδυνάμωσης
Βασιλική Ψιλάκη 108

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις μαζί με και για παιδιά: Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης στην πράξη
Ματούλα Παπαδημητρίου 120

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 6
Σύγχρονες προκλήσεις της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

«Γυάλινη οροφή» και επαγγελματική ανάπτυξη: Ο ρόλος των εξ αποστάσεως σπουδών στην ενδυνάμωση των γυναικών
Ελένη Νιάρχου, Ευαγγελία Μανούσου 129

Διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης
Θωμάς Βαγγελής, Ευαγγελία Μανούσου 139

Κοινωνική πραγματικότητα και ποιότητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση
Κυριακή Ρασσιά, Ευαγγελία Μανούσου 148

Η νομοθετική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Από εργαλείο έκτακτης ανάγκης σε βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος
Γεωργία Κων/τία Καραγιάννη 157

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 7
Η δυναμική των κοινωνικών συνθηκών, των σχέσεων και των στρατηγικών, που αναπτύσσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (αν)ισότητας και συμπερίληψης 166

Η εμπειρία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της στη διαμόρφωση των αντιλήψεων του εαυτού και του σώματος σε φοιτητές με προβλήματα όρασης
Γιώργος Μπουτσικάρης 167

«Σε αντίθετες τροχιές»: Αντιλήψεις για το σχολείο μέσα από τις αφηγήσεις ζωής δύο κοριτσιών Ρομά από την κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας που ακολούθησαν διαφορετικές πορείες
Ευαγγελία Κόττη 175

Διαθεματικότητα και εμπόδια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ειρήνη Χανιωτάκη 183

Το έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη: Ένα πεδίο αντικρουόμενων αντιλήψεων
Ελένη Τσικνάκου 191

Ο ρόλος του πανεπιστημίου ως πεδίο πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων και η συνεισφορά του στην καλλιέργεια του αισθήματος αμφισβήτησης τις δεκαετίες 1950 και 1960
Φώτιος Τσιούμας 201

Ένας «Τόπος του Ανήκειν» σε κατάσταση Κρίσης και Κοινωνικής Αποστασιοποίησης. Η μάθηση μέσω κινητού τηλεφώνου σε έκτακτη ανάγκη
Martina Loos 209

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 8

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως τόπος διεπιστημονικής συνάντησης: η συνομιλία κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων 219

Η κοινωνική θεωρία μπροστά στις νέες παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις: σκέψεις και ερωτήματα
Βάσια Λέκκα 220

Διδάσκοντας Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παιδαγωγικά ερωτήματα
Νέλλη Ασκούνη 226

Κριτικές διαστάσεις στη μικροκοινωνιολογική μελέτη των σχολικών πρακτικών: Εκπαίδευση στην έρευνα
Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου 232

Κριτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και όρια
Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Πέτρος Χαραβιτσίδης 237

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 9

Πρακτικές των κοινών στα σχολεία και δημοκρατική ενδυνάμωση 246

Διαθεματικότητα και αλληλεγγύη: Δημιουργώντας ασφαλείς χώρους στις γειτονιές
Μαρινίκη Κολιαράκη 247

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Κοινωνική Συμπερίληψη (τάξη, φύλο, σεξουαλικότητα, θρησκεία, αναπηρίες, ηλικία) 254

Διερευνώντας την κοινωνική συμπερίληψη ατόμων με αισθητηριακές ή νευροαναπτυξιακές αναπηρίες: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση
Ευθύμιος Αγοραστός, Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή, Ιωάννα Μυλωνά, Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης 255

Διερεύνηση της εμπλοκής τυπικών μαθητών και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε περιστατικά σχολικής βίας
Δημήτριος Δημητρίου, Θεόδωρος Θάνος, Ροδάμα Γαβαλίδη 264

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Μαριάννα Αναγνωστάκη, Θεόδωρος Θάνος, Αργύριος Κυρίδης 274

Εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο – Διερεύνηση και ερμηνεία υπό την οπτική της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης
Χρήστος Γκόβαρης, Δημήτρης Σακατζής, Γιώργος Φραγκούλης 283

Η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης σε σωφρονιστικά καταστήματα: Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων
Αικατερίνη Γουργουρίνη 294

Μεταπολιτικές για την ετερότητα: το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων
Γεωργία Γούγα, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος 302
Από τη σκιά της σχολικής βίας στην ευθύνη της πατρότητας:
Η διαδρομή ενός γκέι ατόμου από την απόγνωση στην τεκνοθεσία
Παντελής Δευτεραίος, Θεόδωρος Θάνος, Σοφία Παπαλέξη 311
Εκπαιδευτικοί Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης και κοινωνική κατασκευή της γνώσης:
Είναι ο ορισμός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μοναδικός;
Όλγα Ημέλλου 319
Έμφυλη βία και ανισότητες: Βιώματα και επιπτώσεις στις ζωές των γυναικών
Κωνσταντίνος Σόγιας, Θεόδωρος Θάνος 330
Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ: Θετικό αποτύπωμα και
προβληματισμοί. Η περίπτωση της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας
Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος 339
Ανήλικοι παραβάτες σε καταστήματα κράτησης στην Ελλάδα (2019–2023)
Γρηγόριος Καρράς 347
Η απεικόνιση του φύλου και η διερεύνηση ανισοτήτων και διακρίσεων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού
Νικολίτσα Κεφαληνού 356
Ψηφιακές υποδομές και εκπαιδευτικές ανισότητες
σε δομή φιλοξενίας οικογενειών προσφύγων
Ιωσήφ Κωνσταντίνου 363
Διαπραγμάτευση ταυτοτήτων και μετασχηματισμός σχέσεων εξουσίας στη Θράκη:
Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) ως πεδίο ενδυνάμωσης
Μολλά Ογλού Γκιοκχάν 371
Από το κοινωνικό μοντέλο στο μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία
Μαρίνα Λουάρη, Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης 380
Αναπηρία: Η ρητορική στο instagram την Παγκόσμια Ημέρα της Αναπηρίας
Ουρανία Αναστασίου, Νικόλαος Πουλπούλογλου, Λοϊζος Συμεού, Κατερίνα Μαύρου 389
Η αναπλαισίωση του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση:
ζητήματα ηχητικής αγωγής και ικανοτισμού
Λεντίνα Γεωργαντζή, Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου 398
Ζητήματα ταυτότητας και έκφρασης φύλου: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για
τη δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος
Μαριάννα Μπίστα 408
Η ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας σε διεθνή αναλυτικά προγράμματα ως εργαλείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική συμπερίληψη
Μαρίνα Μπάντιου 418
Διερευνώντας την Ιστορική Σκέψη εφήβων μαθητών και μαθητριών:
Η επίδραση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου
Βάλια Παπαγιάννη 427
Συμπερίληψη παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής:
Στάσεις, αναπαραστάσεις και αναδυόμενες συγκρούσεις στις τάξεις των γονέων τους
Αγάθη Πατσιούδη 437
Παιδιά πρόσφυγες στο καμπ: Αποκλεισμός ή εκπαίδευση κοινότητας;
Χριστίνα Σκούρτη, Δημήτρης Παρσάνογλου, Αθανασία Σκληρού 446

Κοινωνιο-λογούντες μετά λόγου γνώσεως. Ο ενδιάθετος, ο φωνούμενος και - ο γραπτός - λόγος ως κοινωνική δι-εργασία! Μια άσκηση επί χάρτου αλλά και επί (σχολικής) τάξης στο πλαίσιο της κοινωνικής συμπερίληψης
Σιμάκης Συμεού 459

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας, στάσεων ως προς τη συμπερίληψη και ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Ευστάθιος Ξαφάκος, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης 467

«Είμαι άνδρας, αλλά θα είμαι και νηπιαγωγός»: Αντιλήψεις ανδρών φοιτητών του ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ για τον άνδρα νηπιαγωγό
Έμη Παπαναστασίου 476

«Και το βράδυ έχω σφυρί στην τσέπη»: Αποτυπώσεις της έμφυλης βίας στα φεμινιστικά περιοδικά της Μεταπολίτευσης (1974-1990)
Ελευθερία Παπαστεφανάκη 484

Ισότιμη αξιολόγηση: Αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω δίκαιων και συμμετοχικών πρακτικών αξιολόγησης
Ιωάννα Χριστολουκά 492

Φοιτήτριες Ρομά: Η συμβολή της οικογένειας στην εκπαιδευτική τους πορεία
Χαρά Σκούρτη 502

“Είναι απαράδεκτο μαθητής να έρχεται στο σχολείο χωρίς μια λέξη ελληνικά!” Διαπολιτισμική ικανότητα στα ελληνικά σχολεία
Σταυρούλα Φυτοπούλου, Σέβη Παΐδα 511

ΕΝΟΤΗΤΑ 2
Εκπαιδευτικά Κοινά, Κοινότητες μάθησης και πρακτικές ομοτιμίας 520

Η στιγμεργική δημιουργία γνώσης ως επικοινωνία στις μαθηματικές καταγραφές των παιδιών στο νηπιαγωγείο
Ειρήνη Λαζαρίδου, Άννα Χρονάκη 521

Η δημοκρατία και η εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: οι αντιλήψεις και οι απόψεις της σχολικής ηγεσίας
Αγορίτσα Μακρή 532

Η Δημοκρατία ως συνδημιουργία: Από τα εκπαιδευτικά κοινά στα «εκπαιδευτικά κοινά»
Αλεξάνδρα Νάκου, Δημήτρης Γκούσκος 541

«Δεν είναι απλά μία επιμορφωτική συνάντηση»: Τα δίκτυα Freinet χτίζουν κοινότητες μάθησης μέσω της δράσης
Στέλιος Πανταζίδης, Σοφία Μωυσιάδου 550

Δημόσιο σχολείο σε απόδραση: Τα παιδιά δημιουργούν escape room μέσα από την παιδαγωγική των κοινών
Σταυρούλα Στούμπου,Ιωάννης Πεχτελίδης 559

ΕΝΟΤΗΤΑ 3
Κοινωνιολογικές όψεις εναλλακτικών παιδαγωγικών 569

Καλλιεργώντας την κριτική σκέψη μέσω των ρητορικών αγωνισμάτων: Μαθητικές αντιδράσεις στην επικαιρότητα
Ευτυχία Δαμάσκου, Μαρία Γεωργαντζή 570

Διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές επιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Η περίπτωση της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» στη Β’ Δημοτικού
Αικατερίνη Δώσσα 579

Το σχολείο ως χώρος δια-επαγγελματικής συνεργασίας: Κριτική θεώρηση μιας εναλλακτικής σχολικής μορφής
Μαρία Παγώνη 590
«Χαλάς την πιάτσα»: Ο αντίκτυπος εφαρμογής της εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο
Στέλιος Πανταζίδης 597
Ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές εναλλακτικές και καστοριαδικό πρόταγμα της αυτονομίας
Γιώργος Παπαδόπουλος, Μαρία Χάλαρη 605

ΕΝΟΤΗΤΑ 4
Δημοκρατικά και αλληλέγγυα σχολεία 613

Διανοίγοντας μια δημόσια σφαίρα: Μια μελέτη περίπτωσης για το μαθητικό συμβούλιο στην προσχολική εκπαίδευση
Δημήτρης Αλεξάκης, Ελένη Νικολουδάκη, Ελισσάβετ Χλαπάνα 614
Η δημοκρατία ως παιδαγωγική πρακτική: Μια εμπειρία από το πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου
Λαμπρινή Γρηγόρη 622
Η δραματική ποίηση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση
Κωνσταντίνος Κούμπελης 628
Ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στην τάξη: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικοδόμηση μιας κοινότητας στην τάξη τους μέσω δημοκρατικού κλίματος
Αναστασία Μαχαίρα 637
Μη-τυπικοί χώροι εκπαίδευσης. Διεκδικώντας το σχολείο ως χώρο για τα κοινά
Fabiano Micocci, Βάσω Τροβά, Angelo Bertolazzi 647
Ο ρόλος της αλληλεγγύης στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια
Μαρίνα Μόγλη 660
Τοπική ιστορία και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό σενάριο στο νηπιαγωγείο
Φίλιππος Μπρέντας, Ναυσικά Ελευθερία Θεοδωρίδου 668
Δημοκρατία και εκπαίδευση: Οι σύγχρονες αντιφάσεις
Γεωργία Παπαδοπούλου 677

ΕΝΟΤΗΤΑ 5
Εκπαιδευτική πολιτική 685

Ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Μια βιβλιογραφική χαρτογράφηση
Αναστασίου Ουρανία, Συμεού Λοΐζος 686
Δημιουργία εργαλείου μέτρησης για την τάση προς εγκατάλειψη σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Χριστίνα Μοδιάτη Παστού, Γεώργιος Ανδρουλάκης 694
Σύγχρονη συζήτηση για την επιτελεστικότητα στη διεθνή έρευνα
Κωνσταντίνα Αραπίδου, Ανδρέας Βασιλόπουλος 704
Συναισθηματικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: Φθόνος και βάναυση αισιοδοξία
Αθανάσιος Βέρδης 713
Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και σχολική κουλτούρα: Πολιτική περιορισμού ή αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
Χρήστος Ζάγκος, Γεώργιος Λαδιάς 723

Η επίδραση του νεο-φιλελευθερισμού στο δημόσιο σχολείο: Μια παγκόσμια ανασκόπηση
Ιωάννης Α. Θεοδώρου, Κωνσταντίνος Καρράς 734
Μικροπολιτικές σχολείων και εκπαιδευτική συμπερίληψη στις νέες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης
Σοφία Κουτσιούρη 743
Η οργάνωση της εκπαίδευσης και το πρόταγμα της αυτονομίας: η ανάλυση ενός δυναμικού πεδίου διαπραγμάτευσης ανάμεσα στη χειραφέτηση και στον κρατικό παρεμβατισμό
Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, Δέσποινα Τσακίρη 751
Οι απόψεις των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ποιότητα της εκπαίδευσης
Χρήστος Μηλιτσόπουλος, Μαγδαληνή Κολοκυθά 760
Η 'εκπαιδευτική μεταρρύθμιση': Μεταξύ ανάλυσης δημόσιας πολιτικής και ιστορικού γεγονότος
Ιωάννης Παπαγεωργίου 770
Διευρυμένη πρόσβαση και διδασκαλία στο ελληνικό πανεπιστήμιο: η οπτική των μελών ΔΕΠ
Δέσποινα Ποιμενίδου, Αντιγόνη Σαρακινιώτη 779
Διερεύνηση των λαϊκιστικών παρεκκλίσεων του δημοσίου λόγου σχετικά με την αριστεία και τα πρότυπα σχολεία
Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά, Δέσποινα Τσακίρη 788
Ρωγμές ελευθερίας σε περιβάλλον ανελευθερίας
Ελένη Σολωμάκου, Εύη Ζαμπέτα 797
Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως πεδίο διεθνούς διακυβέρνησης: Ο ρόλος της ΕΕ, του ΟΟΣΑ και της UNESCO
Κατερίνα Τούρα, Εύη Ζαμπέτα 805
Στο μονοπάτι της όξυνσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων: η υποβάθμιση/συγχώνευση σχολείων ως άλλη μία "ελληνική εκπαιδευτική καινοτομία και αριστεία"
Νικόλαος Τσιαπλές, Χρήστος Δ. Τουρτούρας, Αργύρης Κυρίδης 815
Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Μαρία Τσιλιγιάννη, Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα 830
Κριτική ανασκόπηση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου του 2023 υπό το πρίσμα των δικαιωμάτων του παιδιού
Σπυρίδων Φιλίππου-Φιλιππής 839
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά
Μαρία-Άννα Χαρβούρου, Δρ. Χρήστος Αλεξόπουλος, Ευάγγελος Χαρβούρος 849

ΕΝΟΤΗΤΑ 6
Διαπολιτισμικές και Μετα-αποικιακές θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές 858

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων: Παράγοντες ανθεκτικότητας και προοπτικές βελτίωσης
Νικόλαος Βουδρισλής, Μαρία Αυγερινού 859
Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία αξιών: Η περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης
Ελένη Μακέδου, Δημήτριος Ζάχος 868
Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη
Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος 876
Διδάσκοντας σε ένα Διαπολιτισμικό Σχολείο: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών
Κατερίνα Μίχου, Νέλλη Ασκούνη 884

Βιωματικές και διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές: το παράδειγμα του σεναρίου "Local Places, Local Faces"
Αθηνά Σέβη, Θεόδωρος Βαβίτσας 892

Σημασιολογική ανάλυση του λόγου της πολιτικής ορθότητας: Το παράδειγμα του λόγου των διασκευασμένων κειμένων της γλώσσας της Στ΄ τάξης
Μαρία Σουβλίδη 900

Ψυχαναλυτική προσέγγιση του λόγου της εθνικής ορθότητας: Το παράδειγμα του βιβλίου Ιστορίας της Στ΄ τάξης
Μαρία Σουβλίδη 908

Εθνοπολιτισμική προέλευση και σχολική αποτυχία
Γεώργιος Φλουρής, Θεόδωρος Θάνος 916

Εφαρμογή προγράμματος δημοκρατικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες τάξεις συμπερίληψης
Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου 923

ΕΝΟΤΗΤΑ 7
Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της Παιδικής ηλικίας και της Νεότητας 936

Διαχείριση ελεύθερου χρόνου οικογένειας.
Επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων;
Μαρίνα Λουάρη 937

Εργασία με νέους στην εκπαίδευση: Διαδρομές προς τη βιωσιμότητα, την ευημερία και τις δημοκρατικές σχολικές κοινότητες
Στέλιος Πανταζίδης, Γιάννης Πεχτελίδης 946

Το αίτημα για μάθηση υπό το πρίσμα του παιχνιδιού.
Παιχνίδι και σύστημα στον Λεβ Βιγκότσκι
Νικόλαος Φωλίνας 955

Το κοινωνικό κύρος των νηπιαγωγών στην Κύπρο
Ελένη Χριστοδούλου, Βασίλειος Οικονομίδης, Θεόδωρος Ελευθεράκης 962

ΕΝΟΤΗΤΑ 8
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε δημοκρατικές πρακτικές 972

Τραγουδώντας για το Ολοκαύτωμα και τη σφαγή του Διστόμου: Κριτικές αναγνώσεις της ιστορίας και του τραύματος μέσω της χορωδιακής μουσικής
Αντώνης Βερβέρης, ... 973

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, Πολύκαρπος Καραμούζης 982

Από τη θεωρία στην πράξη: Χαρτογραφώντας τη δημοκρατική εκπαίδευση μέσα από τις φωνές των εκπαιδευτικών
Θωμαή Κόγια, Σουλτάνα Βαρελτζίδου 992

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 1003

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές πρακτικές: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα
Ελένη Κοροσίδου, Ελένη Γρίβα 1014

Η εφαρμογή των πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης:
Δημιουργώντας σχολικές κοινότητες εμπιστοσύνης
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Βικτωρία Κονιδάρη, Γεώργιος Μπέστιας, Ιωάννης Καμαριανός 1023

ΕΝΟΤΗΤΑ 9
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Βιώσιμη Ανάπτυξη – Αποανάπτυξη 1032

Βιωσιμότητα και αειφορία στα νέα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Γεώργιος Αμπατζίδης 1033
Η Φύση ως ιδανική Αίθουσα Διδασκαλίας
Παναγιώτα Δραγατογιάννη, Χρυσούλα Σεβδαλή 1043
Γεφυρώνοντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα με τη φύση και την κοινότητα: Σχεδιασμός, εφαρμογή και προκλήσεις
Σταυρούλα Στούμπου, Αικατερίνη Καραγιάννη 1049
Ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μέσω εκτεταμένης πραγματικότητας (XR): Αειφορία και ακτιβισμός στην εκπαίδευση
Χαράλαμπος Συργιάννης, Σταύρος Πιτσικάλης 1058
Η Γενιά Z επαναπροσδιορίζει την έννοια της συμμετοχής και της ικανότητας δράσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση
Ίριδα Τσεβρένη 1070

ΕΝΟΤΗΤΑ 10
Μαθητικές και φοιτητικές μορφές αντίστασης και κινητοποίησης 1079

Αντίσταση στη βία μέσα από το πρίσμα της τέχνης
Ιωάννα Καφίδα 1080
Σχολικά γλωσσικά τοπία διαμαρτυρίας: Η περίπτωση των μαθητικών κινητοποιήσεων για τα Τέμπη
Στέλλα Μπράτιμου, Ρούλα Κίτσιου 1091

ΕΝΟΤΗΤΑ 11
Τέχνη, πολιτισμικές πρακτικές και εναλλακτικές εκπαιδευτικές πραγματικότητες 1103

Προσεγγίζοντας το τραύμα της Μικρασιατικής Καταστροφής: Προσεγγίσεις της ιστορίας στα πλαίσια των επετειακών εκδηλώσεων της Πολιτιστικής Εστίας Μικρασιατών Νέας Ιωνίας Μαγνησίας "Ιωνες"
Πασχάλης Δήμου, Παναγιώτης Σαπίδης 1104
Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω θεατρικών και κουκλοθεατρικών πρακτικών: Μια μελέτη περίπτωσης σε Ρομά μαθητές/τριες
Μαρία Κολτσίδα 1110
Μικροπεριβάλλον Reggio Emilia σε τυπικό νηπιαγωγείο: Η συμβολή των ευέλικτων υλικών στο ελεύθερο παιχνίδι
Ιουλία Κομπογιάννη, Μαγδαληνή Βίτσου 1118
Αισχύλου Ικέτιδες κι Ευμενίδες: Η διδασκαλία τους σε έναν κόσμο βίας, κυριαρχίας κι ανισότητας, ως παράγοντα εμφύσησης των δημοκρατικών ιδεωδών
Ευάγγελος Κούργιας 1133
Βλέπω και δημιουργώ κινηματογραφικά στο νηπιαγωγείο με το κόκκινο μπαλόνι
Ελένη Μελιάδου 1142

Χίλιες γλώσσες του χορού: Το παράδειγμα ενός 4ετούς προγράμματος χορού σε πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο
Μαρία Παπαδοπούλου 1148

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 1162

Κινηματογραφικές πρακτικές των νέων και προοπτικές για την κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα
Ειρήνη Σηφάκη, Στέλλα Μαρία Νταβία, Δήμητρα Θλιβερού 1171

Αποτελούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μία εναλλακτική πραγματικότητα προς μια κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση;
Ελπίδα Χριστοφορίδου 1181

ΕΝΟΤΗΤΑ 12
Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη μετά-ψηφιακή εποχή 1189

Ελλιπή δεδομένα και ψηφιακό χάσμα στην μετα-ψηφιακή εποχή
Γρηγόριος Αρκουμάνης, Μαγδαληνή Κολοκυθά, Ουρανία Μ. Βεντίστα 1190

Το ψηφιακό χάσμα στον εκπαιδευτικό χώρο. Η περίπτωση των ΕΠΑ.Λ.
Διονύσιος Γουβιάς, Αθηνά Κανέλλου 1198

Πως το ίντερνετ διαμορφώνει την οπτική μας για τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό: Μια μετα-ψηφιακή κριτική
Βαΐα Παπανικολάου, Παναγιώτης Τζιώνας 1207

Τεχνητή νοημοσύνη, κοινωνία και εκπαίδευση: Ανάδυση νέων ηθικών και πολιτικών ζητημάτων για την (μετα)ψηφιακή εποχή και η ανάγκη επεξεργασίας τους
Πέτρος Σκυθιώτης, Ειρήνη Φωλίνα, Ευάγγελος Κουμπαρούδης 1217

ΕΝΟΤΗΤΑ 13
Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας, του εκφοβισμού και της παραβατικότητας ... 1225

Προτάσεις διευθυντών/τριών για την πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Θάνος Θεόδωρος, Κατσικάς Απόστολος 1226

Ετερότητα και ρητορική μίσους: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση
Μαρία Κάλφα, Αικατερίνη Κυριάζη 1235

Η Κλινική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια επιστημολογική προσέγγιση
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος 1244

ΕΝΟΤΗΤΑ 14
Κοινωνιολογία της γνώσης και κοινωνικές κατασκευές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας 1251

Οι φαντασιακές διαστάσεις της σχολικής αξιολόγησης μέσα από τις αφηγήσεις μαθητών και μαθητριών Δημοτικού Σχολείου
Αικατερίνη Αναργύρου, Δέσποινα Τσακίρη 1252

Ο ρόλος της ηθικής νοημοσύνης στην προώθηση του αισθήματος της συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Αναστασία Γράντζα, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου 1260

Εκπαίδευση και γνώση στην κοινωνική θεωρία του É. Durkheim
Άλκης Νικολακέας 1269

ΕΝΟΤΗΤΑ 15
Κοινωνίες του κινδύνου στον 21ο αιώνα 1277

Διερεύνηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Επιπτώσεις των σύγχρονων πολιτικών και απαιτήσεων
Μένια Βερναρδή, Γεώργιος Ανδρουλάκης 1278

Υποκειμενικότητες (subjectivities) ετοιμότητας: πολιτικές διευθυντών/τριών για την υλοποίηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης
Μαγδαληνή Κολοκυθά, Αγγελική Λαζαρίδου 1288

ΕΝΟΤΗΤΑ 16
Εργαστήρια 1297

Βιωσιμότητα στην υπαίθρια εκπαίδευση
Μαρία Δημητρακοπούλου 1298

Περιπλάνηση στην πόλη: Εργαστήριο ψυχογεωγραφίας στην καρδιά του αστικού περιβάλλοντος
Άννα Μαρία Καλή 1306

Το μουσείο και η παιδική λογοτεχνία ως κοινό πολιτιστικό αγαθό - Εργαστήριο ενηλίκων στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (ΜΠΕΛ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μαρία Ρήνου, Ευαγγελία Καλογήρου 1311

ΕΝΟΤΗΤΑ 17
Πόστερ 1321

Η προσβασιμότητα των Ατόμων ΜΕ Αναπηρία σε δημόσιο σχολείο του νομού Αττικής: Έρευνα δράσης μαθητών
Μαγδαληνή Τσιότσικα 1322

Οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο
Ευγενία Μπαζάνη 1331

ΕΝΟΤΗΤΑ 18
Εκπαιδευτικές δράσεις 1339

Μικρά βήματα για πιο κυκλικές σχολικές κοινότητες: Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Κύκλου, του εργαστηρίου κυκλικότητας της incommon
Τάνια-Μαρία Γκουζούμα, Σοφία Πετρίδου 1340

Ο διάλογος με την εννοιολογική τέχνη ως μέσο αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος
Σπύρος Πολυμέρης, Χριστίνα Κάλφογλου 1350

«Όταν οι λέξεις συνδιαλέγονται με τις εικόνες»: Διασχολική εκπαιδευτική δράση για την προαγωγή του δημοκρατικού διαλόγου μέσα από την τέχνη
Άννα Τσιούπρου, Ευαγγελία Οικονόμου, Αλεξία Βέτσικα 1358

Εισαγωγή

Πώς σκέφτεσαι κοινωνιολογικά μέσα σε έναν κόσμο βίας, αδικίας, καταπίεσης και εκμετάλλευσης; Με ποιο τρόπο η απόφαση να ερευνήσει κανείς/καμιά τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης συμβάλλει στη διαμόρφωση του κόσμου; Ποιες είναι οι «μορφές» και οι «θεμιτοί» τρόποι κοινωνιολογικής σκέψης, γραφής και δράσης για μια εκπαίδευση και έναν κόσμο που διατρέχονται από συστήματα κυριαρχίας, εξουσίας και βίας που πρέπει να αμφισβητηθούν και να σταματήσουν; Η κοινωνιολογική μας δραστηριότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δικαιότερης εκπαίδευσης και ευνοεί την εδραίωση μιας συμμετοχικής δημοκρατικής βιώσιμης κοινωνίας ή μήπως με τη δραστηριότητά μας συμμετέχουμε στην αναπαραγωγή του συστήματος και επιβαρύνουμε την κατάσταση;

Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται να επανεξεταστεί η εκπαίδευση ως ένα παγκόσμιο και ουσιαστικό κοινό αγαθό, αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί αυτοσκοπό και μία από τις υπέρτατες αξίες. Χρησιμοποιώντας την έννοια της εκπαίδευσης ως «κοινό αγαθό», υπογραμμίζουμε τη συλλογική μας ευθύνη για την εκπαίδευση και, επίσης, αναδεικνύουμε τον τρόπο με τον οποίο τη διοικούμε, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους συν-διαμορφώνουμε και συν-κατασκευάζουμε τη μαθησιακή διαδικασία. Η προοπτική αυτή δεν αφορά μόνο την αναγνώριση ότι η εκπαίδευση και η γνώση είναι δημόσια αγαθά, κάτι που συμβάλλει στην επίτευξη της ατομικής καλής ζωής, αλλά και της καλής ζωής που έχουν οι άνθρωποι από κοινού. Η εκπαίδευση οφείλει να είναι το αποτέλεσμα μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής διαδικασίας, η οποία αποτελεί από μόνη της αυταξία και κοινό αγαθό. Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα κοινά αγαθά στο πλαίσιο της δημοκρατίας και ένα από τα ισχυρότερα μέσα για να σχεδιάζουμε το μέλλον. Ωστόσο, συχνά η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μέσο εξασφάλισης οικονομικής επιτυχίας και όχι ως το βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης, πολιτικής ευαισθητοποίησης και συμμετοχής στη δημόσια ζωή. Ποια μπορεί να είναι λοιπόν τα εργαλεία και οι δρόμοι προς την ανασυγκρότηση της σχέσης μεταξύ δημοκρατίας και εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ενός δίκαιου και ισότιμου κοινωνικού συστήματος;Το συνέδριο διερευνά αυτή τη μετατόπιση και προτείνει συγκεκριμένους τρόπους κοινωνιολογικής σκέψης για την εκ νέου σύζευξη

της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης: α. κατανόηση των σχολείων ως χώρων διαλόγου και διαφωνίας· β. θεώρηση των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων όχι ως αυθεντιών ή πελατών, αλλά ως συνδιαμορφωτών κοινών μαθησιακών εμπειριών· γ. ανάλυση των τρόπων που η εκπαίδευση δύναται να παράγει δημοκρατικές υποκειμενικότητες και ταυτότητες· δ. κατανόηση της εκπαίδευσης ως ένα κοινό πρότζεκτ που διαμορφώνεται από την ισότιμη συνεργασία των μετεχόντων· ε. εστίαση αφενός στη «μακρο-εκπαιδευτική πολιτική» και αφετέρου στη «μικρο-πολιτική» που συνδέεται με τη (αυτο)διακυβέρνηση και τις σχέσεις εξουσίας στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 1

—

Πέρα από το Σχολείο: Αναζητώντας Εναλλακτικές Παιδαγωγικές

Πέρα από το Σχολείο: Αναζητώντας Εναλλακτικές Παιδαγωγικές

Μαρία Χάλαρη,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, m.chalari@research.euc.ac.cy
Μάριος Βρυωνίδης,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, M.Vryonides@euc.ac.cy

Περίληψη

Το στρογγυλό αυτό τραπέζι εστιάζει στις σύγχρονες καινοτόμες ιδέες που έχουν διατυπωθεί για την αποσχολειοποίηση και τις εναλλακτικές παιδαγωγικές. Θα συζητήσουμε προτάσεις όπως εκείνες των Stephen Ball και Jordi Collet-Sabé, οι οποίες λειτουργούν ως θεωρητικό υπόβαθρο για τον αναστοχασμό γύρω από τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου ως θεσμού κανονικοποίησης και αναπαραγωγής ανισοτήτων, προτείνοντας μια εκπαίδευση θεμελιωμένη σε κοινές δραστηριότητες εντός τοπικών κοινωνικών υποδομών. Οι δραστηριότητες αυτές εστιάζουν στη φροντίδα του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, προάγοντας την πολιτική και περιβαλλοντική συνειδητοποίηση. Παράλληλα, θα εξετάσουμε πώς οι εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην επανασύνδεση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα. Θα συζητήσουμε κατά πόσο τόσο ριζοσπαστικές προσεγγίσεις είναι αναγκαίες για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων της εκπαίδευσης και πώς μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, θα διερευνήσουμε τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μοχλό μετασχηματιστικής δράσης και ενδυνάμωσης των πολιτών ώστε να ανταποκριθούν στις παγκόσμιες κρίσεις. Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα δεν αφορά μόνο την κλιματική αλλαγή ή την ανισότητα, αλλά κυρίως την αίσθηση συλλογικής αδυναμίας για αλλαγή. Οι παραδοσιακές μέθοδοι γνώσης και δράσης δεν επαρκούν πλέον· η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στη μετασχηματιστική δράση, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και τη συμμετοχικότητα των πολιτών. Την εισαγωγική παρουσίαση και τις αρχικές τοποθετήσεις θα πραγματοποιήσει η Μαρία Χάλαρη, ενώ υπεύθυνος της συζήτησης θα είναι ο Μάριος Βρυωνίδης. Καλεσμένοι στο στρογγυλό τραπέζι είναι οι διακεκριμένοι κοινωνιολόγοι Ιωάννης Πεχτελίδης, Λοϊζος Συμεού, Μαγδαληνή Κολοκυθά, Αθανάσιος Τασιός και Μάγδα Βίτσου. Το στρογγυλό τραπέζι στοχεύει να αναδείξει την εκπαίδευση ως κοινό αγαθό, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της δημοκρατικής συμμετοχής και της κοινωνικής δράσης. Παράλληλα, διερευνά την ανάγκη υπέρβασης παραδοσιακών μορφών γνώσης και δράσης, τονίζοντας ότι η εκπαίδευση καλείται σήμερα να λειτουργήσει ως χώρος μετασχηματισμού και συλλογικής ενδυνάμωσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συλλογικών απαντήσεων απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις.

Αποσχολειοποίηση και Εναλλακτικές Παιδαγωγικές εντός και πέραν του Σχολείου

Γιάννης Πεχτελίδης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, pechtelidis@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την έννοια της αποσχολειοποίησης (deschooling) ως παιδαγωγικού, πολιτικού και κοινωνικού εγχειρήματος που επιχειρεί να αποδεσμεύσει τη μάθηση από τα ιεραρχικά και ανταγωνιστικά πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών κοινών. Αντιπαραβάλλοντας τη σχολειοποίηση (schooling) με την αποσχολειοποίηση, σκιαγραφούνται οι ψυχολογικές, κοινωνικές και θεσμικές επιπτώσεις των δύο μορφών, καθώς και οι δυνατότητες που ανοίγονται μέσα από την εναλλακτική των εκπαιδευτικών κοινών (educational commons) και τη διαδικασία της κοινοποίησης (commoning). Η ανάλυση εμπνέεται από τις θεωρητικές συμβολές των Φουκό και Αγκάμπεν σχετικά με τα dispositifs (μηχανισμούς) εξουσίας και προτείνεται μια προσέγγιση που ανασχεδιάζει τη σχέση γνώσης, εξουσίας και υποκειμενικότητας στην εκπαίδευση με γνώμονα τα εννοιολογικά εργαλεία των κοινών.

Λέξεις-κλειδιά: *αποσχολειοποίηση, σχολειοποίηση, εκπαιδευτικά κοινά, dispositif, δημοκρατική εκπαίδευση.*

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, όπως θεσμοθετήθηκε στα νεωτερικά κράτη, αποτέλεσε έναν από τους πιο σταθερούς και ισχυρούς μηχανισμούς κοινωνικής οργάνωσης και διακυβέρνησης. Το σχολείο, ως θεσμός που συνδυάζει τη μετάδοση γνώσης με την πειθαρχία, την κανονικοποίηση και την κοινωνική αναπαραγωγή, ενσωμάτωσε μέσα του τις αξίες και τις επιδιώξεις της νεωτερικότητας: την ορθολογικότητα, τη μέτρηση, τη σύγκριση και την ιεραρχία. Ωστόσο, ήδη από τη δεκαετία του 1970, ο Ivan Illich (2002/1970) και άλλοι κριτικοί παιδαγωγοί επεσήμαναν ότι το σχολείο δεν είναι απλώς φορέας εκπαίδευσης, αλλά μηχανισμός ελέγχου, που παράγει συγκεκριμένες μορφές υποκειμενικότητας και περιορίζει τη δυνατότητα του ατόμου για αυθεντική μάθηση και κοινωνική δημιουργία.

Η *αποσχολειοποίηση* προτείνεται ως απάντηση σε αυτή τη δομή. Δεν αποτελεί απλώς άρνηση του σχολείου, αλλά ένα σύνολο πρακτικών και θεωριών που επιδιώκουν να απελευθερώσουν τη μάθηση από τους περιορισμούς της θεσμικής εκπαίδευσης και να την επανατοποθετήσουν στο πλαίσιο της κοινότητας, της καθημερινότητας και της βιωμένης εμπειρίας (Justus-Smith, 2024).

Η σχολειοποίηση (schooling) είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μαθαίνει να λειτουργεί εντός των κανόνων του και να αποδέχεται τις αξίες του. Αντίθετα, η αποσχολειοποίηση (deschooling) αναφέρεται στη διαδικασία αποσύνδεσης από αυτή την κουλτούρα, ενώ ο όρος unschooling περιγράφει εναλλακτικές παιδαγωγικές μορφές που βασίζονται στη φυσική μάθηση, χωρίς υποχρεωτικά προγράμματα ή εξετάσεις (Peixer, 2024).

Η θεωρητική αφετηρία της αποσχολειοποίησης συνδέεται με ρεύματα της κριτικής παιδαγωγικής και της μετα-νεωτερικής θεωρίας, όπου η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο προς μετάδοση, αλλά ως κοινωνική διαδικασία συνδιαμόρφωσης μεταξύ ανθρώπων. Η μάθηση ορίζεται ως πράξη ελευθερίας (Freire, 2009· Giroux, 2010), ως αυτενεργή διερεύνηση (Illich, 2002) και ως πρακτική κοινοποίησης (commoning, Πεχτελίδης, 2020).

Η σύγκριση των δύο προσεγγίσεων αναδεικνύει θεμελιώδεις διαφορές στη δομή, στον ρόλο των υποκειμένων και στη φιλοσοφία της μάθησης.

Στο σχολικό πλαίσιο, η δομή είναι ιεραρχική· το πρόγραμμα προκαθορισμένο· ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία, ενώ ο/η μαθητής/τρια αναλαμβάνει παθητικό ρόλο δέκτη. Η γνώση έχει πηγή τα εγχειρίδια και τους θεσμούς, η αξιολόγηση είναι βαθμολογική και το κίνητρο εξωτερικό (οι βαθμοί, η ανταμοιβή, η κοινωνική αναγνώριση). Αντίθετα, η αποσχολειοποίηση θεμελιώνεται στην αυτενέργεια, στην εσωτερική παρακίνηση και στη βιωματική μάθηση. Ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε διευκολυντή και συνοδοιπόρο, ενώ η γνώση προκύπτει από την εμπειρία, την περιέργεια και τη συλλογική πράξη.

2. Ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις

Η σχολειοποίηση παράγει υποκείμενα πειθαρχημένα, συχνά φοβισμένα απέναντι στην αποτυχία. Οι εξετάσεις, οι συγκρίσεις και η συνεχής αξιολόγηση δημιουργούν άγχος επίδοσης και μείωση της αυτοεκτίμησης. Το παιδί μαθαίνει να υπακούει, όχι να σκέφτεται κριτικά. Στον αντίποδα, η αποσχολειοποίηση μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και προωθεί την εσωτερική παρακίνηση. Το παιδί δεν «διδάσκεται» απλώς, αλλά μαθαίνει γιατί θέλει να μάθει. Η μάθηση συνδέεται με το βίωμα, το συναίσθημα και την προσωπική επιθυμία για κατανόηση (Justus-Smith, 2024· Peixer, 2024).

Σε κοινωνικό επίπεδο, το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός ομοιομορφίας αλλά και ανταγωνισμού. Η κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα σε ομοιογενείς ομάδες συνομηλίκων, με κριτήριο την

επίδοση και τη συμμόρφωση. Αντίθετα, τα αποσχολειοποιημένα περιβάλλοντα μάθησης προωθούν την πολυμορφία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι προϊόν επιβολής, αλλά συνδιαμόρφωσης σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια: οικογένεια, κοινότητα, συλλογικές δράσεις (Justus-Smith, 2024· Peixer, 2024).

3. Περιορισμοί και προκλήσεις της αποσχολειοποίησης

Παρότι η αποσχολειοποίηση φέρει ένα έντονο χειραφετητικό δυναμικό, δεν στερείται προκλήσεων. Η απουσία θεσμικού πλαισίου ενδέχεται να οδηγήσει σε ανομοιογένεια ή ακόμη και σε έλλειψη βασικών δεξιοτήτων, αν δεν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον. Επιπλέον, η κοινωνική απομόνωση είναι πιθανή όταν οι κοινότητες μάθησης δεν είναι οργανωμένες ή προσβάσιμες. Στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η οικιακή εκπαίδευση δεν αναγνωρίζεται νομικά, η αποσχολειοποίηση αντιμετωπίζει και θεσμικά εμπόδια. Παρά ταύτα, πλήθος εγχειρημάτων, όπως ανεξάρτητα ή υβριδικά εκπαιδευτικά κοινά, ελευθεριακά σχολεία και συνεργατικές ομάδες γονέων, δείχνουν ότι μια διαφορετική παιδαγωγική είναι δυνατή ακόμη και εντός των ορίων του υπάρχοντος σχολικού συστήματος (Πεχτελίδης, 2020).

4. Κοινοποίηση (commoning) της αποσχολειοποίησης

Κεντρική θέση της εισήγησης είναι ότι η αποσχολειοποίηση βρίσκει τη ριζοσπαστική της μορφή μέσα από τα εκπαιδευτικά κοινά (educational commons). Η κοινοποίηση (commoning) συνιστά πράξη συλλογικής δημιουργίας και αυτοδιαχείρισης της γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, που υπερβαίνει τη διάκριση ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Η μάθηση εδώ είναι κοινό αγαθό και η δημοκρατία παιδαγωγική αρχή. Η ισότητα επικυρώνεται μέσα από τη συμμετοχή.

Η εκπαίδευση των κοινών έχει διττή στοχοθεσία: αφενός παιδαγωγική, καθώς προωθεί τη βιωματική και ισότιμη συνεργατική μάθηση· αφετέρου πολιτική, καθώς συνιστά μορφή κοινωνικού πειραματισμού και διεύρυνσης της δημοκρατίας. Μέσα από τη συμμετοχή όλων, παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και κοινοτήτων, οικοδομούνται νέες σχέσεις φροντίδας και ευθύνης.

5. Ο εκπαιδευτικός θεσμός και οι μορφές θέσμισης

Η εισήγηση αναφέρεται στην *τριαδική θέσμιση της σχολικής εκπαίδευσης* (Πεχτελίδης, 2020) και στη διερεύνηση της δυνατότητας αποσχολειοποίησης εντός του θεσμού:

1. *Πειθαρχική θέσμιση*, που χαρακτηρίζει τον νεωτερικό λόγο και βασίζεται στη «σκληρή» και δύσκαμπτη περίφραξη, στον έλεγχο και στην πειθαρχία.
2. *Εξατομικευμένη θέσμιση*, τυπική της μετα-νεωτερικότητας, όπου κυριαρχεί η ευέλικτη, «εύπλαστη» περίφραξη, με έμφαση στην αυτοδιαχείριση και στην προσωπική ευθύνη.
3. *Κοινή θέσμιση*, που εισάγει τη λογική των κοινών: έναν «λείο», ανοιχτό χώρο, όπου η μάθηση είναι κοινή, συμμετοχική και μη ιεραρχική.

Οι πειθαρχικές και εξατομικευμένες μορφές θέσμισης της σχολικής εκπαίδευσης ηγεμονεύουν αλλά δεν ελέγχουν απόλυτα το πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς συνυπάρχουν με τη θέσμιση των κοινών που δημιουργεί προϋποθέσεις αμφισβήτησης και υπέρβασης των περιφράξεων που εγκαθιδρύουν οι δύο ηγεμονικές μορφές θέσμισης.

6. Dispositif, Φουκό και Αγκάμπεν

Η κατανόηση της αποσχολειοποίησης εμπλουτίζεται μέσω της φουκωικής και αγκαμπενικής έννοιας του dispositif. Για τον Φουκό, τα dispositifs αποτελούν πλέγματα και διατάξεις ετερογενών λόγων και πρακτικών που διαμορφώνουν την εμπειρία και παράγουν μορφές εξουσίας. Η εκπαίδευση είναι ένα τέτοιο dispositif, που ρυθμίζει τα σώματα, τους τρόπους σκέψης, τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες.

Σε σχετικά παρόμοια γραμμή σκέψης, ο Αγκάμπεν επεκτείνει αυτή την ανάλυση, θεωρώντας ότι τα dispositifs λειτουργούν ως apparatuses που παγιδεύουν τα ζωντανά ανθρώπινα όντα, διαμορφώνοντας την υποκειμενικότητά τους και καθοδηγώντας τα προς συγκεκριμένους στόχους. Η απελευθέρωση του υποκειμένου περνά μέσα από τη ρήξη με το ηγεμονικό dispositif/apparatus και τη δημιουργία νέων μορφών σχέσης μεταξύ γνώσης και υποκειμενικότητας (Πεχτελίδης, 2020). Στο πλαίσιο της αποσχολειοποίησης, αυτή η ρήξη υλοποιείται μέσα από τα κοινά: εκεί όπου τα παιδιά και οι ενήλικες συν-δημιουργούν και συν-αποφασίζουν σε ομότιμη βάση, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε πεδίο δημοκρατικής πράξης.

7. Διπλή διάσταση της βασισμένης στα κοινά αποσχολειοποίησης

Η αποσχολειοποίηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών αναπτύσσεται σε δύο αλληλένδετα επίπεδα:

1. *Επίπεδο διακυβέρνησης και λήψης αποφάσεων*, όπου η συλλογικότητα καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των πόρων και των σχέσεων.
2. *Επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας*, όπου η ίδια η γνώση παράγεται μέσα από συνεργατικές, μη ανταγωνιστικές και μη ιεραρχικές πρακτικές.

Η γνώση, η εξουσία και η υποκειμενικότητα συνδέονται σε ένα δυναμικό τρίγωνο, όπου η μάθηση παύει να είναι μέσο ελέγχου και γίνεται μέσο χειραφέτησης.

8. Συμπεράσματα

Η αποσχολειοποίηση δεν αποτελεί άρνηση της εκπαίδευσης, αλλά κριτική επανεφεύρεσή της. Επανατοποθετεί τη μάθηση στο πεδίο της κοινότητας, της σχέσης και της εμπειρίας, προσφέροντας ένα όραμα εκπαίδευσης που στηρίζεται στη συμμετοχή, την αυτονομία και τη φροντίδα.

Τα εκπαιδευτικά κοινά αποτελούν το πιο ελπιδοφόρο παράδειγμα αυτής της μετάβασης, το οποίο μπορεί υπό προϋποθέσεις να αναπτυχθεί και εντός της σχολικής εκπαίδευσης. Αντιπροσωπεύουν μικρο-χώρους ελευθερίας όπου η μάθηση δεν είναι προνόμιο, αλλά κοινό δικαίωμα· όπου η γνώση δεν μετριέται, αλλά μοιράζεται· όπου η ισότητα δεν δηλώνεται, αλλά βιώνεται.

Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση συχνά λειτουργεί ως μηχανισμός ταξικής, έμφυλης και πολιτισμικής αναπαραγωγής, η αποσχολειοποίηση υπενθυμίζει την πολιτική ουσία της παιδαγωγικής: την ικανότητα όχι μόνον να ονειρευόμαστε αλλά και να χτίζουμε συλλογικά νέους κόσμους και να διαμορφώνουμε το μέλλον με πιο δίκαιους, ελεύθερους και δημιουργικούς τρόπους.

Βιβλιογραφία

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέρα των «τειχών»*. Gutenberg.

Freire, P. (2009). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, *8*(6), 715-721.

Illich I. (2002/1970). *Deschooling Society*. Marion Boyars.

Justus-Smith, C. (2024), Deschooling teachers: a pathway to self-directed education. *Horizon*, *32* (2-3), 101-114. https://doi.org/10.1108/OTH-04-2024-0020

Peixer, J. F. B. (2024). Ivan Illich perspective of deschooling society and the right of education. *STUDIES IN EDUCATION SCIENCES*, *5*(2), 3986. https://doi.org/10.54019/sesv5n2-003

Η δυναμική της αποσχολειοποίησης: συζητώντας ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση για καταστροφές

Μαγδαληνή Κολοκυθά,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mkoloktha@uth.gr
Αθανάσιος Τασιός,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, atasios@uth.gr
Μάγδα Βίτσου,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mvitsou@uth.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να διερευνήσει τη δυναμική της αποσχολειοποίησης και των εναλλακτικών παιδαγωγικών μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης για καταστροφές. Χρησιμοποιώντας παραδείγματα ερευνών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα διερευνήσουμε πως η εκπαίδευση για καταστροφές μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές, αναδεικνύει τη δυνατότητα σύνδεσης της μάθησης με τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητα των πολιτών να ανταποκριθούν σε επείγουσες κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις. Καθώς η εκπαίδευση για καταστροφές δεν εξαντλείται σε παραδοσιακούς τρόπους μετάδοσης γνώσης δύναται να μετατραπεί σε δυναμικό εργαλείο μετασχηματιστικής δράσης που ενδυναμώνει τη συλλογική υπευθυνότητα και συμμετοχή.

Λέξεις-κλειδιά: *Αποσχολειοποίηση, εκπαίδευση για καταστροφές, κοινωνική δικαιοσύνη.*

1. Θεωρητική εισαγωγή

Η κοινωνιολογική πρόταση για αποσχολειοποίηση αναδεικνύεται στις αρχές της δεκαετίας του ’70 με το βιβλίο του Ivan Illich ‘Deschooling Society’ και θέσεις που, ενδεικτικά τα αποσπάσματα, ασκούν κριτική στο θεσμό της εκπαίδευσης: όπως «Ούτε η μάθηση ούτε η δικαιοσύνη προωθούνται από την εκπαίδευση, επειδή οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να συνδέουν/ενσωματώνουν την εκπαίδευση με πιστοποίηση» (Illich, 1971, p.7) ή «Το πρόγραμμα σπουδών ανέκαθεν χρησιμοποιούνταν για την απονομή κοινωνικής ιεραρχίας» (Illich, 1971, p.7) ή ότι «Η διδασκαλία, είναι αλήθεια, μπορεί να συμβάλει σε ορισμένα είδη μάθησης υπό ορισμένες συνθήκες. Αλλά οι περισσότεροι άνθρωποι αποκτούν το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεών τους εκτός σχολείου...» (Illich, 1971, p.7). Οι θέσεις του Illich θέτουν τις βάσεις για την κριτική της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης ως μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου που διαιωνίζει την ανισότητα αντί να ενθαρρύνει την πραγματική μάθηση, καθώς τα σχολεία επιβάλλουν τη συμμόρφωση, καταστέλλουν τη δημιουργικότητα και αποξενώνουν τους μαθητές από τη φυσική περιέργεια, δίνοντας προτεραιότητα στους θεσμικούς στόχους έναντι των προσωπικών αναγκών. Τέλος, ο θεσμός της εκπαίδευσης λειτουργεί ως μηχανισμός ταξινόμησης των ατόμων με βάση τα προσόντα, ενισχύοντας τις ταξικές διαιρέσεις και συνδέοντας την εκπαίδευση με την κοινωνική θέση και την εξουσία ((Illich, 1971).

Σε συνέχεια αυτής της κριτικής, 50 χρόνια αργότερα, οι Ball & Collet-Sabé (2022) επαναφέρουν τα επιχειρήματα της αποσχολειοποίησης, όχι μόνο ως αποδομιστική κριτική αλλά ως απολογιστικό συλλογισμό της ενασχόλησής τους με την εκπαίδευση στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Συνοπτικά, η συλλογιστική τους για την αποσχολειοποίηση εστιάζει στη χρήση του Foucault, ως μιας θεωρητικής προβληματικής που αποσταθεροποιεί τις αποδεκτές αλήθειες (Ball, 2019). Με βάση αυτή την προβληματική, κατά τους Ball & Collet-Sabé (2022), ο εκπαιδευτικός θεσμός στην πάροδο του χρόνου δεν έχει καταφέρει να προάγει τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ αντιθέτως λειτουργεί αποκλειστικά ως μηχανισμός πειθαρχίας που παράγει υποκειμενικότητες εναρμονισμένες με το κανονιστικό διπολικό ‘πλαίσιο επιτυχίας/αποτυχίας’ (Ball & Collet-Sabé, 2022, p. 990), ενώ ταυτόχρονα, η αποτυχία δεν είναι απλώς άγνοια ή κακή απόδοση, είναι ηθική ανεπάρκεια (Ball & Collet-Sabé, 2022, p. 990). Καλούν λοιπόν (Ball & Collet-Sabé, 2022) για μια εκπαίδευση η οποία θα εδραιώνεται όχι απλά ως απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά ως μια συνεχής πολιτική και ηθική πρόκληση, μια πολιτική και ηθική πράξη.

Ακολουθώντας την προαναφερθείσα θεωρητική οπτική, το παρόν κείμενο επιχειρεί να διερευνήσει τη δυναμική της αποσχολειοποίησης και των εναλλακτικών παιδαγωγικών μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης για καταστροφές, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα αναθεώρησης του ρόλου της εκπαίδευσης ως κοινού αγαθού (Πεχτελίδης, 2020), που συνδέεται στενά με τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική δράση. Η διερεύνηση βασίζεται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων δύο ερευνών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για καταστροφές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο έρευνες και τα συμπεράσματά τους και ακολουθεί η συζήτηση τους με βάση τη θεωρητική οπτική της αποσχολειοποίησης.

2. Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά το παρόν κείμενο κάνει χρήση των συμπερασμάτων δύο μικρών ερευνητικών έργων στο πεδίο της εκπαίδευσης για καταστροφές που στόχο είχαν: 1) τη διερεύνηση των γνωστικών επιδράσεων που δύναται να έχει η εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης καταστροφών όσον αφορά την ετοιμότητα των μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και 2) την χρήση του εφαρμοσμένου κουκλοθέατρου ως εργαλείου εκπαίδευσης και κατανόησης φυσικών καταστροφών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών

συζητούνται λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις της αποσχολειοποίησης (Ball & Collet-Sabé, 2022) που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή και το θεωρητικό πλαίσιο.

2.1 Περίγραμμα της πρώτης έρευνας

Η πρώτη έρευνα (Κολοκυθά, & Τασιός, 2026) εστίασε στη διερεύνηση του ρόλου της αποκτηθείσας γνώσης και της παρεχόμενης πληροφορίας που δύναται να επιδράσουν ως καθοριστικοί παράγοντες στη συμπεριφορά και στη δράση των μαθητών κατά τη διάρκεια καταστροφικών συμβάντων. Η ερευνητική προβληματική εδραιώνεται στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πρακτική, καθώς η εκπαίδευση σε θέματα καταστροφών ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Ε' τάξη) ή ενδεικτικά, μέσω της εισαγωγής σχετικής με τις φυσικές καταστροφές ορολογίας και της διεξαγωγής τακτικών ασκήσεων εκκένωσης για την αντιμετώπιση σεισμών. Ως ερευνητικό εργαλείο διαμορφώθηκε ένας κατάλογος 20 λέξεων και φράσεων σχετικών με έκτακτες φυσικές καταστροφές. Το ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε σε μια ανάλογη λίστα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2010) και προσαρμόστηκε στις τοπικές ιδιαιτερότητες των περιοχών που επιλέχθηκαν, στη χρήση δηλαδή λέξεων και φράσεων που συνάδουν με την πρότερη εμπειρία φυσικών καταστροφών. Ο κατάλογος των λέξεων και εκφράσεων του ερευνητικού εργαλείου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

1	112	**11**	Φυσικό Περιβάλλον
2	Πολιτική προστασία	**12**	Έγκαιρη Προειδοποίηση
3	Φυσική Καταστροφή	**13**	Ευάλωτη Περιοχή
4	Άμεση Ανάγκη	**14**	Αρχές
5	Εκκενώστε	**15**	Πλημμύρα
6	Εκκενώστε Προς	**16**	Κίνδυνος Καταστροφής
7	Πρόληψη	**17**	Συναγερμός
8	Κίνδυνος Πλημμύρας	**18**	Καταστροφή
9	Φυσικό Φαινόμενο	**19**	Ευαλωτότητα
10	Κλιματική Αλλαγή	**20**	Έκθεση σε Κίνδυνο

Πίνακας 1. Κατάλογος λέξεων και εκφράσεων ερευνητικού εργαλείου

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συνολικά έξι Δημοτικά Σχολεία, διασκορπισμένα σε δύο νομούς της Θεσσαλίας (νομοί Μαγνησίας και Καρδίτσας) και τον νομό Αχαΐας, ώστε να καλυφθούν διαφορετικά είδη φυσικών καταστροφών που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες περιοχές (πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές). Σε κάθε σχολείο έγιναν δύο εστιασμένες συνεντεύξεις με μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης. Η επιλογή των περιοχών βασίστηκε στην προυπάρχουσα εμπειρία τους από φυσικές καταστροφές, ούτως ώστε να εξεταστούν πιθανές διαφορές στην αντίληψη και ετοιμότητα των μαθητών, σε συνάρτηση με το είδος και το ιστορικό αυτών των φυσικών κινδύνων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έλαβε υπόψη της τόσο τη μάθηση μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος όσο και μέσα από καινοτόμες παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι παρεμβάσεις στοιχειοθετούν τη δεύτερη έρευνα που λαμβάνουμε υπόψη μας σε αυτό το κείμενο. Συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος της πρώτης έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Χαρακτηριστικά	Λεπτομέρειες	Σύνολα
Τοποθεσίες Δημοτικών σχολείων συλλογής δεδομένων	Νομός Μαγνησίας -2 Νομός Καρδίτσας -2 Νομός Αχαΐας - 2	6 δημοτικά σχολεία
2 Εστιασμένες συνεντεύξεις μαθητών σε κάθε σχολείο	1 με μαθητές/τριες Δ' τάξης 1 μία με μαθητές/τριες Στ' τάξης	12 εστιασμένες συνεντεύξεις: 6 Δ' Τάξη 6 ΣΤ' Τάξη
Κριτήρια επιλογής περιοχών	Εμπειρίες από φυσικές καταστροφές: πλημμύρες στη Θεσσαλία, σεισμοί στην Αχαΐα, πυρκαγιές και στις δύο περιοχές	

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά δείγματος πρώτης έρευνας

2.2 Περίγραμμα της δεύτερης έρευνας

Καθώς η πρώτη έρευνα ανέδειξε την ανάγκη αξιοποίησης δημιουργικών και βιωματικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της κατανόησης εννοιών προετοιμασίας και αντιμετώπισης φυσικών καταστροφών, η δεύτερη έρευνα χρησιμοποίησε το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό μέσο παρέμβασης για την εκπαίδευση για καταστροφές (Chakrabarty, 2011), ακολουθώντας τη λογική παιδαγωγικών αναπαραστάσεων (performance pedagogies) (Kitagawa, 2021· Preston, 2012). Αυτή η ερευνητική προσπάθεια, βασιζόμενη σε ποιοτική προσέγγιση, πήρε τη μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης και μία πιο αναλυτική παρουσίαση εμφανίζεται στο κείμενο των Βίτσου κ.ά. (2026). Η χρήση συμβολικής δράσης και η δραματοποίηση βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν πολύπλοκες έννοιες και να εκφράσουν φόβους ή ανασφάλειες που σχετίζονταν με φυσικές καταστροφές.

Χαρακτηριστικά	Λεπτομέρειες	Σύνολα
Τοποθεσίες Νηπιαγωγείων συλλογής δεδομένων	Νομός Μαγνησίας -1 Νομός Καρδίτσας -1	2 νηπιαγωγεία
2 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	1 σε κάθε νομό με	36 μαθητές/τριες ηλικίας 4-6 ετών
Σκόπιμη δειγματοληψία Κριτήρια επιλογής περιοχών	Εμπειρίες από φυσικές καταστροφές: πλημμύρες στη Θεσσαλία, σεισμοί στην Αχαΐα, πυρκαγιές και στις δύο περιοχές	

Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά δείγματος δεύτερης έρευνας

2.3 Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα ευρήματα από την ανάλυση των εστιασμένων συνεντεύξεων των μαθητών/τριών της Δ' και ΣΤ' τάξης της πρώτης έρευνας ανέδειξαν σημαντικές προκλήσεις αναδεικνύοντας τέσσερις βασικές πτυχές που σχετίζονται με τη γνώση για καταστροφές. Αυτές είναι: α) ελλείψεις στη ρητή γνώση και λανθασμένες αντιλήψεις ως προς βασικές έννοιες που σχετίζονται με τις καταστροφές, β) τη σημαντικότητα του ρόλου της άρρητης και σιωπηρής γνώσης η οποία συχνά παραμένει ανεπεξέργαστη και ενισχύει στερεότυπα και παρανοήσεις, γ) τις δυσκολίες στη μεταφορά της σχολικής γνώσης στο οικιακό περιβάλλον και δ) τον κρίσιμο ρόλο της βιωματικής και κοινωνικής μάθησης.

Αναδείχθηκε ότι η άρρητη γνώση, που παραμένει ανεπεξέργαστη στο σχολικό πλαίσιο, δύναται να προάγει μη ορθές αντιλήψεις αν δεν υποστηριχθεί με τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο της τοπικότητας του μαθητή και του σχολείου. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι η αφηγούμενη βιωμένη εμπειρία και η άτυπη κοινωνική μάθηση αποτελούν καίριους παράγοντες για τη γνώση γύρω από τις καταστροφές, μέσα από την ανταλλαγή πρακτικών γνώσεων μεταξύ συνομηλίκων και τη διαχείριση πραγματικών γεγονότων.

Η δεύτερη έρευνα ανέδειξε ότι το εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση, τη συναισθηματική επεξεργασία και την κοινωνική συνεργασία των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες για την κατανόηση φυσικών φαινομένων, τη διαχείριση φόβου και την από κοινού αντιμετώπιση δυσκολιών. Η διαδικασία μέσω παραστατικής παιδαγωγικής φαίνεται να ενισχύει τις μορφές επικοινωνίας, τη συλλογική σκέψη και την ενσυναίσθηση, προωθώντας την κοινοτική μάθηση και την κοινωνική αλληλοστήριξη. Η μελέτη αναδεικνύει ότι το εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση για καταστροφές αποτελεί ανθρωποκεντρική και κοινωνικά προσανατολισμένη παιδαγωγική πρακτική, που συνδέει μάθηση, φροντίδα, δράση και συνειδητή συμμετοχή.

3. Συζήτηση

Η ανάλυση των ανωτέρω δύο ερευνών στο πεδίο της εκπαίδευσης για καταστροφές μέσα από το πρίσμα της αποσχολειοποίησης αναδεικνύει κρίσιμες πτυχές της σχέσης γνώσης και εκπαιδευτικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, η διαπίστωση των ελλείψεων στη ρητή γνώση και η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων για τα φυσικά φαινόμενα στους μαθητές εμφανίζουν την ανάγκη για μια παιδαγωγική που ξεπερνά τη στείρα αποστήθιση σε σχέση με τις φυσικές καταστροφές. Ταυτόχρονα γίνεται αναγκαία η επιλογή τεκμηριωμένης επιστημονικής γνώσης στο πρόγραμμα σπουδών, η οποία όμως θα είναι ενσωματωμένη στο κοινωνικο-τοπικό πλαίσιο των μαθητών. Παρόλα αυτά, η άρρητη ή σιωπηρή γνώση, η οποία μένει στο περιθώριο στο σχολικό πλαίσιο, αναδείχθηκε ως η πιο αποτελεσματική μορφή γνώσης για την προετοιμασία και ετοιμότητα των μαθητών σε φυσικές καταστροφές.

Τα δεδομένα αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλος της βιωματικής, κοινοτικής και κοινωνικής μάθησης ως προσοδοφόρα μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής, σε αντίθεση με το κλειστό, πειθαρχικό μοντέλο του σημερινού εκπαιδευτικού θεσμού. Η ανάδειξη νέων μορφών εκπαιδευτικής πρακτικής, εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου ως κεντρικών παραγόντων στη γνώση για τις καταστροφές, αποτελεί απόπειρα αποσχολειοποίησης σε πρακτικό επίπεδο, αφού μετατοπίζει τη μαθησιακή διαδικασία προς την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, τόσο μεταξύ συνομηλίκων όσο και μεταξύ σχολείου-κοινωνίας. Αυτή η διδακτική ανατροπή υπερβαίνει τον παραδοσιακό ρόλο της εκπαίδευσης, ευνοώντας την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και συλλογικής δράσης. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει προοπτικές αποσχολειοποίησης, καθώς συνδέει τη γνώση με την εμπειρία, τη συμμετοχή και την ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

Η χρήση του κουκλοθεάτρου για την εκπαίδευση για καταστροφές στη δεύτερη έρευνα υπογραμμίζει περαιτέρω την προοπτική μιας παιδαγωγικής που υπερβαίνει τη θεσμική περιοριστική κατανόηση της γνώσης ως «δεξιότητας» και εστιάζει στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της μάθησης. Με την προσέγγιση του κουκλοθεάτρου επιτεύχθηκε η ενίσχυση της κοινοτικής συμμετοχής, της συλλογικής σκέψης, της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης. Θεωρούμε ότι αυτή η μορφή παιδαγωγικής προσέγγισης συνάδει άμεσα με την πρόκληση που θέτουν οι Ball & Collet-Sabé (2022) για μια διαρκή ηθική και πολιτική πράξη εντός της εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που παρουσιαστήκαν συνοπτικά σε αυτό το κείμενο, ενισχύουν την κριτική προς την τυπική εκπαίδευση ως πειθαρχικό μηχανισμό που ενσωματώνει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε αντιπαραβολή αναδεικνύουν την ανάγκη μετάβασης σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ευνοούν τη βιωματική και κοινοτική μάθηση, την κοινωνική συμμετοχή και τη συλλογική πολιτική και ηθική δράση. Η εκπαίδευση για καταστροφές δύναται να γίνει πεδίο πραγμάτωσης των ιδεών αποσχολειοποίησης, επαναπροσδιορίζοντας το σχολείο ως κοινό και κοινοτικό αγαθό και χώρο ουσιαστικής δημοκρατικής εκπαίδευσης.

4. Συμπερασματικά

Η εκπαίδευση για καταστροφές αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποσχολειοποίησης, όπου η παραδοσιακή μορφή σχολείου αμφισβητείται και αντικαθίσταται από πιο ευέλικτες και κοινωνικά προσανατολισμένες πρακτικές. Σε αυτή την προσέγγιση, η μάθηση αποσυνδέεται από το αυστηρό σχολικό πλαίσιο και ενσωματώνεται σε τοπικές κοινωνικές υποδομές, με έμφαση στη συλλογική φροντίδα του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση για καταστροφές καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι εναλλακτικές παιδαγωγικές μπορούν να συμβάλλουν στη συνάφεια της εκπαίδευσης με τις αξίες της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, προσφέροντας παράλληλα εργαλεία συλλογικής δράσης και ενδυνάμωσης των πολιτών απέναντι στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του παρόντος. Η παρούσα προσέγγιση υπερβαίνει τα παραδοσιακά μοντέλα μετάδοσης γνώσης και αναδεικνύει την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού, που προάγει την υπευθυνότητα και τη συμμετοχή.

Βιβλιογραφία

Βίτσου, Μ., Τασιός, Α., Κολοκυθά, Μ., (2026). «Εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο για την κατανόηση φυσικών καταστροφών παιδιών προσχολικής ηλικίας», 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ με διεθνή συμμετοχή *«Αναλυτικό Πρόγραμμα στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Έρευνα, Πολιτικές και Εκπαιδευτική Πράξη»*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κολοκυθά, Μ., & Τασιός, Α. (2026). Ετοιμότητα μαθητών/τριών και γνώση για καταστροφές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Πεδίο.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και εκτός των «τειχών»*. Gutenberg.

Ball, S., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: An epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 43*(6), 985–999. https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780

Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harrow books.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2010). *Glossary of basic terminology on disaster risk reduction.* https://unesdoc.unesco.org/query?q=Corporate:%20%22UNESCO%20Office%20Bangkok%20and%20Regional%20Bureau%20for%20Education%20in%20Asia%20and%20the%20Pacific%22

Υπαίθριες Δραστηριότητες στην Πρώτη Αγωγή και Εκπαίδευση...και όχι μόνο

Λοϊζος Συμεού,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, L.Symeou@euc.ac.cy

Περίληψη

Η υπαίθρια εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το παγκόσμιο ενδιαφέρον της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντάς την ως μια αυθεντική, εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία για τα παιδιά, η οποία επιτελείται εκτός της σχολικής αίθουσας και συνδέεται συνήθως με το ελεύθερο παιχνίδι. Η φυσική αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων, καταδεικνύεται ευεργετική για την ολιστική τους ανάπτυξη, προάγοντας ταυτόχρονα την υγεία και την ευημερία τους. Η παρούσα εργασία συζητά το πώς η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων υπαίθριας εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να προσφέρει πλαίσιο για εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην αποσχολειοποίηση και την ισότιμη και ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Η διερεύνηση του ζητήματος, αντλεί από τα ευρήματα του προγράμματος OUTDOOR4MI *«Μάθηση για, με και στη φύση»* (Αριθμός Έργου: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), που χρηματοδοτήθηκε από το Erasmus+, με τη συμμετοχή επτά εταίρων. Στο άρθρο αυτό, παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της υπαίθριας εκπαίδευσης στη βάση των αρχών της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας, και ακολούθως αναλύονται τα ευρήματα της υλοποίησης του Έργου στις χώρες εταίρους. Το άρθρο ολοκληρώνεται με εισηγήσεις για την προοπτική που προσφέρει η υπαίθρια εκπαίδευση για το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην σύγχρονη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα.

Το πλήρες κείμενο έχει δημοσιευθεί στο ειδικό τεύχος του περιοδικού ΚΤΕ.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 2

—

Μορφές ανάλυσης λόγου στη μετανεωτερική εκπαιδευτική έρευνα

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία ως πανοπτική πειθαρχική πρακτική

Κρίστι Καραμπατζάκη,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, kristikarampatzaki@gmail.com

Περίληψη

Το νεωτερικό πανεπιστήμιο αποτελεί τόσο τόπο συγκρότησης των πανεπιστημιακών ταυτοτήτων όσο και διαπραγμάτευσής τους μέσω της καθημερινής χρήσης του χώρου, του χρόνου καθώς και μέσω της συναίνεσης ή της αντίστασης των υποκειμένων στις διδακτικές πρακτικές του. Αξιοποιώντας την φουκωϊκή πρόσληψη της πειθαρχικής εξουσίας η πανεπιστημιακή διδασκαλία προσεγγίζεται ως πειθαρχική πρακτική σε εναρμόνιση με τους λόγους της εκπαιδευτικής πολιτικής του νεωτερικού πανεπιστημίου που στοχεύουν στον κοινωνικό έλεγχο και την επιστημονική ηγεμόνευση. Συγκεκριμένα σκοπός της παρουσίασης είναι η ανάλυση της πανεπιστημιακής τάξης ως πανοπτικής δίνοντας έμφαση στη διάταξη και την οργάνωση των αιθουσών αλλά και στον στατικό/κινούμενο χώρο των υποκειμένων κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μαθημάτων. Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η δυνατότητα άρθρωσης λόγων αντίστασης στον βιωμένο χώρο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Η έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού και στο πεδίο της μετανεωτερικής εκπαιδευτικής έρευνας. Μεθοδολογικά ο χωροχρόνος της πανεπιστημιακής διδασκαλίας προσεγγίζεται ως λόγος και η ανάλυση των κειμένων ως μια δυναμική διαδικασία ανάμεσα στο μικροεπίπεδο και το μακροεπίπεδο. Στο μικροεπίπεδο αναλύονται στιγμές από πανεπιστημιακά μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στο Α.Π.Θ. και καταγράφηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης. Ενώ στο μακροεπίπεδο αξιοποιούνται το σχήμα γνώση-εξουσία και οι λειτουργίες της πειθαρχικής εξουσίας του Foucault.

Λέξεις-κλειδιά: *Πανεπιστημιακή Διδασκαλία, Ανάλυση Λόγου, Πειθαρχικές Πρακτικές, Foucault.*

1. Εισαγωγή

Το ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία αποτελεί μια πανοπτική πειθαρχική πρακτική είναι μια φράση που ακούγοντας τήν οι περισσότεροι θα τη θεωρούσαν κοινοτοπία, ωστόσο εντυπωσιακά λιγότεροι ασχολούνται με την ανάλυσή της. Όπως μπορεί να φανταστεί κανείς από τα δύο επίθετα (πανοπτική και πειθαρχική) εστιάζουμε σε ζητήματα επιτήρησης, ελέγχου και εξουσίας. Και πιο συγκεκριμένα με ποιους τρόπους η διδασκαλία στο πανεπιστήμιο έχει συγκροτηθεί με βάση αυτές τις λειτουργίες ως μια κατεξοχήν πειθαρχική πρακτική. Το κεντρικό επιχείρημα της ανάλυσης είναι ότι ο κυρίαρχος χωροχρόνος των πανεπιστημιακών μαθημάτων, δηλαδή ο καταμερισμός του χρόνου ανά εβδομάδα και σε βάθος εξαμήνου, η διάταξη του χώρου, δηλαδή η αρχιτεκτονική δομή και τα έπιπλα, όπως και η κίνηση των παιδαγωγικών υποκειμένων μέσα στην αίθουσα, συναρθρώνουν την πανεπιστημιακή διδασκαλία

Τα κεντρικά ερωτήματα της ανάλυσης είναι τα εξής:

α) ποια είναι η κυρίαρχη διάταξη του χώρου της πανεπιστημιακής διδασκαλίας; Στην παρούσα μελέτη η εστίαση είναι στα προπτυχιακά μαθήματα κορμού ή αλλιώς γενικής επιλογής τα οποία λόγω της υποχρεωτικότητας και του μεγάλου αριθμού φοιτητών και φοιτητριών συνήθως γίνονται σε μεγάλα αμφιθέατρα,

β) με ποιους τρόπους τα παιδαγωγικά υποκείμενα διαπραγματεύονται τον χώρο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας; Σε αυτό το σημείο ανάλυσης εξετάζονται δύο διαφορετικά στοιχεία. Ένα που έχει να κάνει με τις λειτουργικές θέσεις που καταλαμβάνουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα στον χώρο. Για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες προορίζονται τα αμφιθεατρικά έδρανα και για τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες η έδρα, το βάθρο και το μικρόφωνο. Και ένα άλλο στοιχείο που έχει να κάνει με την κίνηση στον χώρο. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναμένεται να μην κινούνται και να καθηλώνονται στη θέση που επιλέγουν εξαρχής ενώ οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες έχουν την ελευθερία να κινούνται στον χώρο. Εδώ παρατηρούμε την εκ προοιμίου ηγεμονική ανισότητα δυνάμεων των παιδαγωγικών υποκειμένων,

γ) τα παιδαγωγικά υποκείμενα αρθρώνουν λόγους αντίστασης στην κυρίαρχη διάταξη του χώρου είτε μέσω της κίνησης είτε μέσω της μετακίνησης;

2. Το πανεπιστήμιο ως πειθαρχικός μηχανισμός

Πριν περάσουμε στην πανεπιστημιακή διδασκαλία θα προσπαθήσουμε με απλό τρόπο να αναδείξουμε ότι το πανεπιστήμιο είναι ένας μηχανισμός εξουσίας και ότι λειτουργεί σε αντιστοιχία με τους υπόλοιπους πειθαρχικούς μηχανισμούς και ιδρύματα όπως το νοσοκομείο, η φυλακή, το σχολείο, η ψυχιατρική κλινική, ο στρατός. Το απόσπασμα του Foucault από το βιβλίο Επιτήρηση και Τιμωρία βοηθάει σε αυτή την προσπάθεια «Ο συνεχής διαχωρισμός κανονικού και μη κανονικού, στον οποίο εμπίπτει κάθε άτομο, αναπαράγει μέχρι τις μέρες μας τον δυαδικό χαρακτήρα και την εξορία του λεπρού. Η ύπαρξη ενός συνόλου τεχνικών που αναλαμβάνουν να μετρήσουν, να ελέγξουν και να διορθώσουν τους μη κανονικούς, θέτουν σε λειτουργία τους πειθαρχικούς μηχανισμούς» (Foucault, 2011: 228).

Πρώτο σημαντική λειτουργία είναι αυτή της διάκρισης του κανονικού από το μη κανονικό, του υγιή από τον άρρωστο, της επιμελούς φοιτήτριας από τον τεμπέλη φοιτητή. Δεύτερο σημαντική λειτουργία είναι η εφαρμογή τεχνικών που βοηθούν σε αυτή τη διάκριση: η μέτρηση, ο έλεγχος και η διόρθωση. Με αυτές τις λειτουργίες το νεωτερικό πανεπιστήμιο στοχεύει στην ιεράρχηση των υποκειμένων με κριτήριο την αριστεία σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Όσες και όσοι δε συμμορφώνονται μένουν εκτός των επιστημονικών πεδίων και ταξινομούνται ως αποτυχημένες και

αποτυχημένοι. Στόχος είναι η επίτευξη της ομογενοποίησης της γνώσης με όρους αλήθειας και η τυποποίηση της εξουσίας με όρους γνώσης, δηλαδή το πανεπιστήμιο ως πειθαρχικός μηχανισμός να επιτυγχάνει τον έλεγχο τόσο των δράσεων των υποκειμένων όσο και της νομιμοποίησης του αποδεκτού συνόλου γνώσεων.

Στο πανεπιστήμιο παρατηρούνται και οι τρεις κύριες πρακτικές που εντοπίζει ο Foucault (2011) σε όλους τους πειθαρχικούς μηχανισμούς: το ιεραρχικό βλέμμα, τις κανονικοποιητικές κυρώσεις και την εξέταση. Βασικό στοιχείο της πειθαρχικής εξουσίας είναι ότι δεν τιμωρεί ούτε επιβάλλεται άμεσα όπως η κυριαρχία αλλά εκγυμνάζει τα άτομα με τις πρακτικές της πολλές φορές χωρίς να το συνειδητοποιούν. Λίγα στοιχεία για το καθένα θα βοηθήσουν την προσέγγιση του ερευνητικού θέματος:

α) *το ιεραρχικό βλέμμα* προϋποθέτει μια χωρική διάταξη που θα εξαναγκάζει σε ένα παιχνίδι του βλέμματος. Η επίγνωση ότι ένα κεντρικό μάτι τα παρακολουθεί όλα και όλα στρέφονται προς αυτό λ.χ. ο διδάσκων στο κεντρικό σημείο του αμφιθεάτρου που όλοι και όλες τον κοιτάζουν και όλα τα κοιτάζει,

β) *οι κανονικοποιητικές κυρώσεις* αναφέρονται στην ύπαρξη ενός μικρού ποινικού μηχανισμού σε κάθε πειθαρχικό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο αποδεκτών και μη αποδεκτών στάσεων και συμπεριφορών λ.χ. στα πανεπιστημιακά μαθήματα είναι αποδεκτό στα μεγάλα ακροατήρια οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έρχονται και να φεύγουν όποτε θέλουν αλλά δεν είναι αποδεκτό να μετακινούνται ελεύθερα στον χώρο, να αλλάζουν θέσεις και να κάθονται πάνω στα έδρανα. Υπάρχει μια μικροποινικότητα στον χρόνο (καθυστερήσεις), στις δραστηριότητες (μη συμμετοχή), στη συμπεριφορά (ψιθύρισμα, φασαρία), στον λόγο (φλυαρία, αυθάδεια), στο σώμα (απρεπείς στάσεις),

γ) *η εξέταση*, η οποία συνδυάζει τις τεχνικές της ιεραρχίας που επιτηρεί με τις τεχνικές της κύρωσης που κανονικοποιεί. Το πανεπιστήμιο όπως και το σχολείο γίνεται ένα είδος μηχανισμού αδιάκοπης εξέτασης και ταξινόμησης καθόλο το εύρος της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Η εξέταση ως πρακτική επιτρέπει στους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες την ίδια στιγμή που μεταδίδουν γνώσεις, να εδραιώνουν ένα ολόκληρο πεδίο αλήθειας και να κανονικοποιούν τη γνώση.

Επομένως, πολύ άμεσα και εύκολα ο πανεπιστημιακός θεσμός φαίνεται να λειτουργεί σε αντιστοιχία με τους υπόλοιπους πειθαρχικούς μηχανισμούς, καθώς αξιοποιεί και τις τρεις πρακτικές εξουσίας. Επιπρόσθετα, το πανεπιστήμιο μπορεί να ασκεί μεγαλύτερη εξουσία, καθώς πλέον όλο και περισσότεροι άνθρωποι φοιτούν κάποια χρόνια σε αυτό.

Στην ανάλυση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, στο συμβάν του πανεπιστημιακού μαθήματος και στη διάταξη του χώρου, δε θα μπορούσαμε να μην αξιοποιήσουμε το αρχιτεκτονικό σχήμα του Πανοπτικού. Ο Foucault το εντόπισε στα σχέδια ενός Άγγλου ωφελιμιστή φιλοσόφου και κοινωνικού αναμορφωτή του 18ου αιώνα του Τζέρεμι Μπένθαμ. Τα σχέδια αυτά προορίζονταν για την κατασκευή φυλακών και την επίτευξη αποτελεσματικότερου ελέγχου. Εν τάχει το αρχιτεκτονικό σχέδιο του Μπένθαμ αποτελείται από ένα κεντρικό πύργο ελέγχου, τα κελιά σε ημικυκλική διάταξη γύρω από τον πύργο και το μόνο τους άνοιγμα με κατεύθυνση προς τον πύργο. Το σημαντικότερο στοιχείο του Πανοπτικού είναι η δυνατότητα συμβολικού ελέγχου που προσφέρει. Με την εν λόγω διάταξη, οι φυλακισμένοι νιώθουν διαρκώς υπό επιτήρηση ακόμα και όταν δεν υπάρχει κανείς στον πύργο ελέγχου να τους επιτηρεί· η δυνατότητα είναι πάντοτε ενεργή. Αυτή η διαφάνεια, η έλλειψη σκοτεινών σημείων, η διαρκής έκθεση και η επίγνωση της διαρκούς επιτήρησης είναι που ασκούν τη σκληρότερη εξουσία πάνω στα σώματα των επιτηρούμενων. Ο Foucault εντυπωσιάστηκε από αυτή τη λειτουργία του πανοπτικού μηχανισμού –με τον λεπτομερή σχεδιασμό των σημείων ελέγχου– και προσπάθησε να εντοπίσει αν ισχύει και σε άλλα ιδρύματα πέραν των φυλακών όπως στα εργοστάσια, τα νοσοκομεία και τα σχολεία.

Σκεφτείτε πώς αυτό εφαρμόζεται σε μια αμφιθεατρική πανεπιστημιακή αίθουσα όπου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες υποχρεωτικά κοιτάζουν προς την ίδια κατεύθυνση, ενώ ο διδάσκων ή η διδάσκουσα λόγω της αρχιτεκτονικής διάταξης είναι σε θέση να παρατηρεί τα πάντα και να κινείται στον χώρο για να βλέπει όποια σημεία επιθυμεί. Σκεφτείτε πόσο ενισχύεται η ανισότητα δυνάμεων των σχέσεων εξουσίας μεταξύ φοιτητών, φοιτητριών, διδασκόντων και διδασκουσών λόγω των λειτουργικών τους θέσεων, δηλαδή πού κάθονται και πώς κινούνται.

Αν διαβάζοντας το παρακάτω απόσπασμα, φέρετε στο μυαλό σας ένα αμφιθέατρο πανεπιστημίου, θα δείτε αν και κατά πόσο ισχύει η περιγραφή: «Αυτός ο περίκλειστος και τεμαχισμένος χώρος, ο οποίος επιτηρείται απ› άκρου εις άκρον, όπου τα άτομα τοποθετούνται σε μια καθορισμένη θέση, όπου οι παραμικρές κινήσεις ελέγχονται, όπου όλα τα συμβάντα καταγράφονται, όπου μια αδιάκοπη εργασία γραφής συνδέει το κέντρο με την περιφέρεια, όπου η εξουσία ασκείται αδιαμοίραστη, σύμφωνα με μια συνεχή ιεραρχική μορφή, όπου κάθε άτομο εντοπίζεται μονίμως..» (Foucault, 2011: 225). Συνεπώς, ο πανοπτισμός εκγυμνάζει πειθήνια σώματα μέσω της διαρκούς έκθεσης στο πειθαρχικό βλέμμα και του φόβου της διαφοροποίησης από το ομοιογενές σύνολο. Είναι η γενική αρχή μιας πολιτικής ανατομίας όπου ο έλεγχος της σκέψης περνάει πρώτα από τον έλεγχο και τη πειθαρχία του σώματος.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα αποτελεί μια εκπαιδευτική εθνογραφική μελέτη περίπτωσης και συναρθρώνει στοιχεία από διαφορετικά πεδία όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία και η πολιτική επιστήμη (Καραμπατζάκη, 2023). Το πεδίο της εθνογραφίας τις τελευταίες δεκαετίες έχει διευρυνθεί και αξιοποιείται σε πληθώρα ερευνών, καθώς προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των ερευνητών και των ερευνητριών που παρατηρούν και θέτουν στο επίκεντρο της ανάλυσης τους τρόπους λειτουργίας μιας ομάδας. Η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην έρευνα των ομάδων, καθώς οι ερευνητές και οι ερευνήτριες ασχολούνται με το άρρητο, το περιθώριο, τη λεπτομέρεια και την καθημερινή αλληλεπίδραση (Garcez, 2017).

Ειδικότερα, αναλύουμε τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας –φοιτητές, φοιτήτριες, διδάσκοντες, διδάσκουσες– που διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους στον χωροχρόνο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας εστιάζοντας σε δύο σημεία ανάλυσης: α) σε αυτό που δίνει έμφαση στον λόγο, στις κοινωνικές δράσεις και στο συλλογικό και β) σε εκείνο που εστιάζει στο υποκείμενο και στο πώς αυτό συγκροτείται και λειτουργεί μέσα στο συλλογικό (Baker και Green, 2007). Επομένως, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μικροεθνογραφική μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη σε επιλεγμένα πανεπιστημιακά μαθήματα του Α.Π.Θ. και όχι στο σύνολο των πανεπιστημιακών τμημάτων και ιδρυμάτων της χώρας αναγνωρίζοντας και στοχεύοντας στην τοπικότητα και την αποφυγή γενικεύσιμων αποτελεσμάτων.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με την πρακτική της παρατήρησης, δηλαδή με τη μαγνητοφώνηση των διαλέξεων των πανεπιστημιακών μαθημάτων και την ταυτόχρονη καταγραφή σημειώσεων πεδίου (field notes). Το μικροεπίπεδο των μαθημάτων συναρθρώνεται με το μακροεπίπεδο των ρυθμιστικών κειμένων σε μια ανάλυση λόγου αξιοποιώντας τόσο τα αρχαιολογικά στοιχεία του Foucault όσο και τα γενεαλογικά που οδηγούν στη σύγχρονη κυβερνολογική του πανεπιστημίου (Foucault, 2011, Foucault, 2017).

4. Τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως χώρος πειθαρχίας

Στα μαθήματα που καταγράψαμε, η αρχιτεκτονική διάταξη του χώρου λειτουργεί ενισχύοντας την ηγεμονική εξουσία του πανεπιστημιακού θεσμού, καθώς εν πολλοίς τα αμφιθέατρα είναι πανομοιότυπα στο σύνολο των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων. Πιθανόν να υπάρχουν εξαιρέσεις, αλλά δεν φαίνεται να είναι αρκετές, για να μετασχηματίσουν τους κυρίαρχους λόγους. Επομένως, ήδη από την είσοδο τους στον χώρο τα υποκείμενα καλούνται να επιτελέσουν τις ταυτότητές τους και να αναλάβουν τις αντίστοιχες με αυτές θέσεις τους.

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα από την παρατήρηση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος. Η αίθουσα που διεξάγεται το μάθημα είναι ένα αμφιθέατρο χωρητικότητας διακοσίων ατόμων, χωρίς φυσικό φως με ξύλινα έδρανα και καθίσματα. Αρχικά, η χρήση μεγάλων αιθουσών φαίνεται να ενισχύει τη διδακτική μορφή της διάλεξης και να διατηρεί την απόσταση στις αλληλεπιδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων, ενώ ο μεγάλος αριθμός ακροατηρίου δυσκολεύει την οικειότητα των φοιτητών και των φοιτητριών με τον διδάσκοντα θέτοντάς τους/τις σε θέση κοινού. Η έλλειψη φυσικού φωτός ως πειθαρχική τεχνολογία ελέγχου δημιουργεί αποσύνδεση από την έξω δραστηριότητα και εξασφαλίζει την ομαλή πορεία της έσω διαδικασίας χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα. Θυμίζει τιμωρητικούς μηχανισμούς ιδρυμάτων κράτησης και ασκεί αόρατη εξουσία στα παιδαγωγικά υποκείμενα τόσο στους φοιτητές και τις φοιτήτριες όσο και στους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες.

Αντίστοιχα λειτουργεί η χρήση των ξύλινων εδράνων και καθισμάτων δημιουργώντας άβολες θέσεις που ενισχύουν την πειθαρχία των σωμάτων, οδηγούν στην πειθαρχία του νου και τη σαφή ταξινόμηση των υποκειμένων στις καταστατικές θέσεις τους – σαφής διαχωρισμός εξουσίας των φοιτητών, των φοιτητριών και των διδασκόντων. Μέσα σε αυτόν τον τόπο τον πειθαρχικά οριοθετημένο, τα υποκείμενα (φοιτητές και φοιτήτριες) συγκροτούν μια ενότητα, ένα συλλογικό αντικείμενο χωρίς να μπορούν να διαπραγματευτούν τα όρια τους, καθώς τα όρια της δράσης τους επιβάλλονται από τον ηγεμονικό πανεπιστημιακό χώρο.

Ο προσωπικός χώρος των φοιτητών και των φοιτητριών είναι οριοθετημένος μετά βίας σε ένα τετραγωνικό μέτρο και εύκολα παρατηρήσιμος από τον διδάσκοντα. Η αμφιθεατρική κλίση της αίθουσας επιτρέπει τη διαρκή παρατήρηση και τον έλεγχο των κινήσεών τους. Καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δε μετακινούνται εκτός από την έναρξη, τη λήξη και το διάλειμμα του μαθήματος έπειτα από επιλογή του διδάσκοντα. Η ύπαρξη μιας μόνο πόρτας δίπλα στο κεντρικό έδρανο δυσκολεύει τις κινήσεις και εκθέτει άμεσα όποιον ή όποια αποφασίσει να μετακινηθεί. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρατηρείται ότι καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου τείνουν να επιλέγουν τις ίδιες θέσεις πιθανόν σε μια προσπάθεια εξοικείωσης με τον χώρο και δημιουργίας σταθερής αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα.

Στα πανεπιστημιακά μαθήματα, αν και υπάρχει εξ΄ ορισμού η ελευθερία εισόδου και εξόδου των φοιτητών και των φοιτητριών στην αίθουσα, ωστόσο, ο πειθαρχικός μηχανισμός λειτουργεί μέσω του φόβου της διαφοροποίησης από το σύνολο και δεν παρατηρούνται μετακινήσεις, ενισχύοντας την εξουσία των διδασκόντων και των διδασκουσών. Αντίθετα, ο διδάσκων μετακινείται μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος γύρω από το κεντρικό έδρανο και κατά μήκος της κεντρικής κλίμακας. Ακόμα, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει εάν θα σταθεί ή θα καθίσει σε διαφορετικά έδρανα λαμβάνοντας κάθε φορά και διαφορετική θέση εποπτείας του χώρου. Ωστόσο, και ο διδάσκων περιορίζεται από τη διάταξη της αίθουσας, καθώς πρέπει να είναι κοντά στον υπολογιστή και να αλλάζει διαφάνειες, ενώ περιορίζεται παράλληλα και από την ακουστική της αίθουσας που είναι περιορισμένη στα περισσότερα σημεία. Επομένως, παρόλο που η διαφορά ανάμεσα στη μηδαμινή κίνηση των φοιτητών και των φοιτητριών και τη σχετική ελευθερία

κίνησης του διδάσκοντα είναι διακριτή, η πειθαρχική εξουσία του χώρου ασκείται στα σώματα όλων των παιδαγωγικών υποκειμένων συμπεριλαμβανομένου του διδάσκοντα που ταυτόχρονα παρατηρεί και παρατηρείται.

Όπως προκύπτει, κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω των πειθαρχικών μηχανισμών του χώρου και του χρόνου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συγκροτούνται ως πειθήνια σώματα που περιορίζουν τις κινήσεις τους και καταπιέζουν τη στάση τους. Η παραδοσιακή φοιτητική ταυτότητα διατηρείται έχοντας φυσικοποιήσει τις τεχνολογίες του χώρου και του χρόνου της πανεπιστημιακής διδασκαλίας προβάλλοντας ασθενή σημεία αντίστασης. Ο μόνος τρόπος διαπραγμάτευσης του χώρου που έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είναι αυτός της δημιουργίας αναταραχής-μικροφασαρίας, ως ένδειξη κούρασης ή ως σήμα ότι πλησιάζει η ώρα για τη λήξη του μαθήματος.

Ο διδάσκων του συγκεκριμένου μαθήματος προσπαθεί να αξιοποιήσει τον χώρο προκειμένου να αλληλεπιδράσει με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και αυτή είναι μια παιδαγωγική επιλογή που ενισχύει τη διαπραγμάτευση με τους παραδοσιακούς λόγους. Συγκεκριμένα ο διδάσκων: α) χρησιμοποιεί την κίνησή του, για να ενεργοποιήσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, συνδυάζοντας την με τη χρήση της βλεμματικής επαφής και β) για τη δημιουργία φιλικότερου κλίματος, κάθεται πάνω στα έδρανα, δε χρησιμοποιεί την καρέκλα και κινείται για να δημιουργήσει μεγαλύτερη οικειότητα, και ενδεχομένως εμπλοκή, των φοιτητών και των φοιτητριών.

Αυτή η πολιτική της ανατομίας του πανοπτισμού πηγαίνει αρκετά πίσω στα πρώτα βιώματα που έχουν τα υποκείμενα από τα σχολικά τους χρόνια, όπου έμαθαν να πειθαρχούν στον χώρο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι το οποίο συνεχίζεται στο πανεπιστήμιο και ισχυροποιείται αντίστοιχα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Επομένως, ο πανεπιστημιακός θεσμός ως πειθαρχικός μηχανισμός συμμετέχει σημαντικά τόσο στην ενίσχυση όσο και στη συγκρότηση της ανατομοπολιτικής ταυτότητας των υποκειμένων. Σε συνδυασμό με την κυριαρχία του αφηγήματος της διάκρισης των μορφωμένων και μη υποκειμένων ισχυροποιείται κοινωνικά το κύρος των πειθήνιων σωμάτων και των πειθαρχημένων υποκειμένων. Τα σημεία αντίστασης είναι υπόρρητα και σθεναρά.

Η διαπραγμάτευση του χώρου και του χρόνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αποτελεί το δυσκολότερο σημείο αντίστασης των υποκειμένων, καθότι η μορφή της πανεπιστημιακής διάλεξης είναι συνδεδεμένη με την ηγεμονική συγκρότηση των νεωτερικών πανεπιστημίων. Η πανεπιστημιακή διδασκαλία είναι συνυφασμένη με τη διάλεξη στα αμφιθέατρα και οι κοινωνικοπολιτικές συνδηλώσεις είναι τόσο ισχυρές που τα αμφιθέατρα έχουν γίνει ανά περιόδους σύμβολο και πεδίο δράσης των φοιτητικών κινημάτων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια στους λόγους των μετανεωτερικών πανεπιστημίων εμφανίζονται μαθήματα που διεξάγονται με μικρότερα ακροατήρια, σε αίθουσες διαφορετικής διάταξης, πιο μικρές και ευέλικτες, καθώς και με διαφορετικές μορφές διαχείρισης του χρόνου και πρακτικές, όπως η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) στον σχεδιασμό των οποίων συμμετέχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, και μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία αντίστασης. Οι διαφορετικές χρήσεις του χώρου μπορούν να αποτελέσουν σημεία αντίστασης, καθώς οι κτιριακές εγκαταστάσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν είναι εύκολο να τροποποιηθούν.

5. Διαπιστώσεις

Τόσο από την παρατήρηση των πανεπιστημιακών μαθημάτων όσο και από την ανάλυσή τους (υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης) προκύπτει ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία είναι μια πανοπτική πρακτική άμεσα ορατή. Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, η διάταξη των εδράνων, καθώς και το φυσικό/τεχνητό φως είναι στοιχεία που καθορίζουν τον χωροχρόνο της πανεπιστη-

μιακής διδασκαλίας και εγκαλούν τα παιδαγωγικά υποκείμενα να λάβουν τις λειτουργικές θέσεις τους και να επιτελέσουν τις ταυτότητες για τις οποίες προορίζονται. Η ανάλυση του πανεπιστημιακού χωροχρόνου με φουκωϊκά εργαλεία αναδύει την αναγκαιότητα προσέγγισης των εξουσιών και των συστημάτων αλήθειας στην εκπαίδευση (Ball, 2012) που εν πολλοίς είναι κανονικοποιημένα και συναρθρώνουν τον ηγεμονικό πανεπιστημιακό λόγο. Πιο απλά, το πανεπιστήμιο όπως το ξέρουμε!

Η εκγύμναση των πειθήνιων πανεπιστημιακών σωμάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών των παιδαγωγικών υποκειμένων συντελείται με την αξιοποίηση του χώρου, ώστε άλλες μορφές εξουσίας όπως η ποιμαντική και η κυβερνησιμότητα να βρίσκουν ένα καλοδουλεμένο έδαφος, μια προεργασία επιτυχημένη, για να προχωρήσουν στην άρθρωση και εδραίωση συστημάτων γνώσης και αλήθειας (Howley & Hartnett, 1992). Η πειθαρχία και οι πειθαρχικές πρακτικές λειτουργούν στην εκπαίδευση ως το πρώτο επίπεδο συγκρότησης των υποκειμενικοτήτων (Grant, 1997) και μέσα από την επαναλαμβανόμενη επιτέλεση παγιώνονται οι ταυτότητες τόσο των φοιτητών και των φοιτητριών όσο και των διδασκόντων και των διδασκουσών. Με άλλα λόγια, η καταστατική θέση, ο ρόλος, η ιδιότητα με την όποια μπαίνει κανείς στον χωροχρόνο του πανεπιστημιακού μαθήματος είναι και αυτή από την οποία διαπραγματεύεται τη θέση του και η θέση αυτή είναι σαφώς διατυπωμένη στον χώρο.

Τα σημεία αντίστασης που αρθρώνονται από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες αλλά και από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες φαίνεται προς το παρόν να μην έχουν την ένταση και την ορμή που θα μπορούσε να φέρει ένα μετασχηματισμό. Δεν υποτιμούμε τις μικρές ρωγμές και τα θραύσματα σε καμία περίπτωση τουναντίον ψάχνουμε τρόπους να μεγαλώσουν, να βαθύνουν, να προκαλέσουν συντριπτικά κατάγματα. Επομένως, στόχος των μετανεωτερικών ερευνών στο πανεπιστήμιο, λ.χ με την αξιοποίηση των φουκωϊκών εργαλείων, είναι να αναδυθούν νέα σημεία αντίστασης, η ανάλυση των οποίων θα οδηγήσει στην αλλαγή των πανεπιστημιακών λόγων και των πανεπιστημιακών πρακτικών. Ο Foucault ασχολήθηκε με την εκπαίδευση (Deacon, 2006) και είδε σε βάθος που οι περισσότεροι δε θέλησαν να δουν, όχι σε επίπεδο θεωρίας αλλά στο πλέγμα των εξουσιών, των συναρθρώσεων και της κυβερνησιμότητας. Παρόλο που δεν ασχολήθηκε επισταμένα με το πανεπιστήμιο στις μελέτες του –κάτι που έκανε, όμως, με τη στάση του ως πανεπιστημιακός δάσκαλος– είναι βέβαιο ότι δεν το διαχωρίζει από τους υπόλοιπους πειθαρχικούς μηχανισμούς. Και αν είχε προλάβει να δει το νεοφιλελεύθερο εταιρικό ακαδημαϊκό πρότυπο της αριστείας και του τεχνοκαπιταλισμού στα πανεπιστήμια, μάλλον θα είχε προσπαθήσει να το κουνήσει συθέμελα.

Βιβλιογραφία

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.*. Τ. Μπέτζελος (μτφ.). Πλέθρον.

Foucault, M. (2017). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Κ. Παπαγιώργης (μτφ.). Πλέθρον.

Καραμπατζάκη, Χ. (2023). *Λόγοι των πανεπιστημιακών μαθημάτων στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.

Baker, W. D. και Green, L. J. (2007). Limits to Certainty in Interpreting Video Data: Interactional Ethnography and Disciplinary Knowledge. *Pedagogies: An International Journal*, *2(3)*. DOI:10.1080/15544800701366613

Ball, S. J. (2012). *Foucault, Power and Education*. Routledge.

Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*. 26 (2). https://hdl.handle.net/10520/EJC32083

Garcez P. M. (2017). Microethnography in the classroom. In King K. A., Hornberger N. H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education*. *10*. Springer.

Grant, B. (1997). Disciplining Students: the construction of student subjectivities. *British Journal of Sociology of Education*. *18(1).* DOI:10.1080/0142569970180106

Howley, A. & Hartnett, R. (1992). Pastoral power and the contemporary university: a foucauldian analysis. *Educational theory. 42(3).* https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1992.00271.x

Κατασκευάζοντας πλουραλιστικές ταυτότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών

Ανθή Παπαδοπούλου,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, anthi.pap@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση των ταυτοτήτων που άρθρωσαν και των πρακτικών που εφάρμοσαν ο συντονιστής και η διευκολύντρια στην 3η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προωθώντας την κατασκευή της ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως στοχαστικών πλουραλιστριών και πλουραλιστών εκπαιδευτικών. Αντλώντας από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα: 1) Πώς πραγμάτωναν ο συντονιστής και η διευκολύντρια τις ταυτότητές τους; και 2) Ποιες πρακτικές αξιοποιούσαν στο πλαίσιο αυτής της πραγμάτωσης των ταυτοτήτων τους; Πρόκειται για μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης το υλικό της οποίας συνελέχθη με την αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών συλλογής υλικού και συνίσταται από τις εννέα ανατροφοδοτικές συναντήσεις που διεξήχθησαν κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021. Το υλικό αναλύεται με το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Η έρευνα αναδεικνύει ότι ο συντονιστής και η διευκολύντρια προωθούσαν την ταυτότητα της στοχαστικής πλουραλίστριας και του στοχαστικού πλουραλιστή εκπαιδευτικού πρωτίστως αρθρώνοντας αυτήν την ταυτότητα οι ίδιοι, προσφέροντας το πεδίο συνεχώς στις φοιτήτριες και στους φοιτητές, οι (διδακτικές) εμπειρίες των οποίων συνιστούσαν το περιεχόμενο των συναντήσεων και στη συνέχεια προτείνοντας πρακτικές, όπως ο (κριτικός) αναστοχασμός και η πολυφωνία, και μεθόδους, όπως η παρατήρηση και το ημερολόγιο.

Λέξεις-κλειδιά: *Πρακτική Άσκηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Ταυτότητες, Μετανεωτερικότητα.*

1. Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση (στο εξής ΠΑ) είναι μία σύνθετη, δυναμική, συγκειμενική, διαλογική και πολυφωνική διαδικασία, η οποία καλεί τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να μετασχηματίσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στο Τμήμα σε δράση και αποβλέπει στην υποκειμενοποίησή (subjectivation) τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Οι Λόγοι (Discourses) που αρθρώνει η ΠΑ, τα ιστορικά, δηλαδή, κατασκευασμένα ρεπερτόρια αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελούν ισχυρό συγκειμενικό πόρο στην κατασκευή των (διδακτικών) ταυτοτήτων και στον μετασχηματισμό τους. Η κατασκευή των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων συνιστά εξίσου μία μακρόχρονη, σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, ενώ στη συγκρότησή της συνδράμει μία σειρά από συγκειμενικούς πόρους που συσχετίζονται και επενεργούν διαλεκτικά (Παπαδοπούλου 2023).

1.1. Το μακρο-επίπεδο της έρευνας

Σε μία μετανεωτερική εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και στην ΠΑ τόσο η διδασκαλία όσο και οι ποικίλες διαστάσεις της και τα συστατικά της στοιχεία επαναπροσδιορίζονται και απέχουν αισθητά από αυτό που παραδοσιακά θεωρείται διδασκαλία. Βασικά χαρακτηριστικά μίας μετανεωτερικής εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν τα ακόλουθα:

- Κεντρική είναι η έννοια των ταυτοτήτων. Η ταυτότητα δε θεωρείται σταθερή και ενιαία, αλλά ρευστή και άμεσα συνδεδεμένη με τα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία κινείται ο άνθρωπος.
- Συνδεδεμένη με την έννοια των ταυτοτήτων είναι και η διαδικασία υποκειμενοποίησης των φοιτητριών και των φοιτητών ως εκπαιδευτικών. Η υποκειμενοποίηση είναι μία συνεχής και διαλεκτική, με το περιβάλλον συγκείμενό της, διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής του εαυτού.
- Το μάθημα με την παραδοσιακή του έννοια αντικαθίσταται από ανατροφοδοτικές συναντήσεις, οι οποίες λειτουργούν ως 3ος χώρος (βλ Παπαδοπούλου, 2022). Πρόκειται για έναν σύνθετο, πολυδιάστατο και πολυφωνικό χώρο, καθώς σε αυτόν συναντώνται διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα που διέπονται από διαφορετική κουλτούρα εργασίας.
- Σε ένα μετανεωτερικό πλαίσιο η γνώση κατασκευάζεται και συνδέεται άμεσα με το συγκείμενο και τις οπτικές των ανθρώπων. Ο προσανατολισμός πλέον βρίσκεται στην ποιοτική εμπειρία των παιδαγωγικών υποκειμένων· το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η γνώση που κατασκευάζεται συνδέεται με το συγκείμενο της δικής τους εμπειρίας και (εκπαιδευτικής) ζωής.
- Αντλώντας από τον κονστρουκτιβισμό μία μετανεωτερική εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (Vygotsky, 1978) σε συνάρτηση με την οποία βρίσκεται η ταυτότητα της συντονίστριας ή του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως *σκαλωσιάς*.
- Το παραπάνω μοντέλο μάθησης συνάδει με ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτό των κοινοτήτων μάθησης, που αποτελούν μία αναδυόμενη από τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές παραδοχές της μετανεωτερικότητας ανάγκη, καθώς η διδακτική πράξη ως κοινωνική διαδικασία συγκροτείται μαζί με άλλους, προς τους άλλους και σε σχέση με τους άλλους.
- Ο (ανα)στοχασμός αποτελεί βασικό και ουσιαστικό στοιχείο της μετανεωτερικής διδασκα-

λίας στην ΠΑ. Το αποτέλεσμα του (ανα)στοχασμού αποτελεί μία μεταγνωστική φαρέτρα απαραίτητη, για να τροποποιήσει κάποια/κάποιος τις μελλοντικές της/του ενέργειες και να οδηγηθεί σε έναν ταυτοτικό μετασχηματισμό.

- Το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών καθορίζεται από τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των φοιτητριών και των φοιτητών, που προέρχονται από την καθημερινή τους παρουσία και εργασία στο σχολείο και στην τάξη.
- Σε μία μετανεωτερική εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγονται πρακτικές, όπως η παρατήρηση στην τάξη, ο (ανα)στοχασμός και η άσκηση σε αυτόν, η παραγωγή (ανα)στοχαστικών κειμένων, οι ομαδικές συζητήσεις, η έρευνα-δράση, οι μελέτες περίπτωσης και η ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, το ημερολόγιο, η ομότιμη ανατροφοδότηση και ο φάκελος εργασιών των υποψηφίων εκπαιδευτικών (portfolio).
- Οι σχέσεις αναδιανέμονται και αναδομούνται. Σε μία κοινότητα μάθησης η πολυφωνία και η ισότητά της, οι υποκειμενικές οπτικές, οι δημοκρατικές διαδικασίες, οι από κοινού αποφάσεις και ρυθμίσεις είναι διακριτό χαρακτηριστικό και απαραίτητο συστατικό, προκειμένου αυτή να λειτουργήσει εποικοδομητικά και προς όφελος όλων των παιδαγωγικών εμπλεκόμενων υποκειμένων. Οι φωνές τους όχι μόνο πρέπει να ακούγονται, αλλά και να συνδιαλέγονται, να αναδομούνται, να ανακατασκευάζονται και να αρθρώνονται ισότιμα.

1.2. Η 3η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής

Το πρόγραμμα της ΠΑ του Τμήματος φέρει τον τίτλο «Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του κριτικο-αναστοχαστικού "φιλολόγου" εκπαιδευτικού σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και διακρίνεται σε τρεις σπείρες. Η 3η σπείρα συνιστά εργασία πλήρους απασχόλησης σε δευτεροβάθμιο σχολείο με 200 ώρες δράση στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Στη σπείρα αυτή οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παρατηρούν τις διδασκαλίες των μεντόρων τους, κάνουν αυτόνομη διδασκαλία σχεδιάζοντας δικά τους σενάρια, συμμετέχουν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες, επιτελούν διοικητικό έργο, διεξάγουν έρευνα δράσης και συγκροτούν ένα portfolio της 3μηνης εργασίας τους στο σχολείο, που αποτελεί και το παραδοτέο.

2. Το μικρο-επίπεδο της έρευνας

2.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των ταυτοτήτων που πραγμάτωσαν και των πρακτικών που εφάρμοσαν ο συντονιστής και η διευκολύντρια στην 3η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προωθώντας την κατασκευή της ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως στοχαστικών πλουραλιστριών και πλουραλιστών εκπαιδευτικών.

Ερωτήματα της έρευνας:

1) Πώς πραγμάτωναν ο συντονιστής και η διευκολύντρια τις ταυτότητές τους;

2) Ποιες πρακτικές αξιοποιούσαν στο πλαίσιο αυτής της πραγμάτωσης των ταυτοτήτων τους;

2.2. Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής μου έρευνας που συνιστά μία μελέτη περίπτωσης της 3ης σπείρας της ΠΑ που διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του 2020-2021

στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του ΑΠΘ. Το υλικό της έρευνας –οι μαγνητοφωνημένες ανατροφοδοτικές συναντήσεις, η παρατήρηση και οι σημειώσεις πεδίου– συγκέντρωσα με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής υλικού και ανέλυσα με το *Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου*, το οποίο έχω συγκροτήσει η ίδια (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου 2019).

2.3. Το προφίλ του συντονιστή και της διευκολύντριας

Συντονιστής των εν λόγω ανατροφοδοτικών συναντήσεων υπήρξε ο καθηγητής Κυριάκος Μπονίδης, ο οποίος ήταν υπεύθυνος όλου του προγράμματος της ΠΑ στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, αλλά και σχεδιαστής του. Οι σπουδές του είναι παιδαγωγικές και έχει εργαστεί στο παρελθόν και ως δάσκαλος.

Η ίδια λειτούργησα ως διευκολύντρια. Η εμπειρία μου στην 3η σπείρα ήταν πολύχρονη, καθώς εμπλεκόμουν σε αυτή από την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε. Στις υπό έρευνα ανατροφοδοτικές συναντήσεις έφερα επιπλέον και την εμπειρία μου από την εργασία μου, την περίοδο εκείνη, ως Ειδικός Επιστήμονας Διδασκαλίας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στη Σχολική Εμπειρία, που εμπλούτιζε τις συζητήσεις.

3. Διαπιστώσεις

Ποικίλες ήταν οι ταυτότητες που κατασκευάσαμε ο συντονιστής και η διευκολύντρια κατά τη διάρκεια των εννέα (9) ανατροφοδοτικών συναντήσεων. Οι ταυτότητές μας υπήρξαν ρευστές και συνεχώς υπό κατασκευή αντλώντας από τον μετανεωτερικό Λόγο.

Ο συντονιστής απέρριψε από την 1η κιόλας ανατροφοδοτική συνάντηση την ταυτότητα του διδάσκοντα, λέγοντας πως «[...] *σε αυτό το μάθημα δεν έχουμε διδάσκοντα*» (1η/512) (Ο αριθμός πριν την κάθετο δηλώνει την ανατροφοδοτική συνάντηση και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης ανατροφοδοτικής συνάντησης). Σπάνια πραγμάτωνε την ταυτότητα του ρυθμιστή της ανατροφοδοτικής συνάντησης. Αυτό συνέβαινε κυρίως στις περιπτώσεις διευθέτησης των διαδικαστικών ζητημάτων που προέκυπταν και ενίοτε στον καθορισμό του περιεχομένου της ανατροφοδοτικής συνάντησης και της πορεία της. Ακόμα, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις ενεργοποιούσε γλωσσικές επιλογές που υβριδοποιούσαν τον λόγο του και τον απομάκρυναν από την παραδοσιακή ταυτότητα του διδάσκοντα.

Επρόκειτο για έναν δημοκράτη συντονιστή, ο οποίος πραγμάτωνε την ταυτότητα του πλουραλιστή συντονιστή κάποιες φορές και με τη χρήση της σχετικής μεταγλώσσας: «*Και εγώ εκεί είμαι* (ενν. στην ταυτότητα του πλουραλιστή εκπαιδευτικού)*, αλλά εννοείται ότι δεν μπορώ να επιβάλω σε κανέναν να πάει εκεί. Γιατί αυτό είπαμε, πλουραλισμός είπαμε.*» (2η/1231-1233). Πολύ σπάνια κατασκεύαζε και την ταυτότητα του ακαδημαϊκού δασκάλου που βρίσκεται στον αντίποδα των φοιτητριών και των φοιτητών. Η απόσταση πραγματωνόταν με τη χρήση του β΄ πληθυντικού προσώπου που δημιουργεί το δίπολο «εγώ»-«εσείς».

Προσωπικά άρθρωσα την ταυτότητα της αναστοχαστικής πλουραλίστριας εκπαιδευτικού, αλλά και αυτήν της Ειδικού Επιστήμονα Διδασκαλίας. Αξιοποιώντας την εμπειρία μου ως Ειδικού Επιστήμονα Διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου με τις εκεί φοιτήτριες και τους εκεί φοιτητές μου, πρότεινα πρακτικές που είχαμε δοκιμάσει κατά τη διδακτική πράξη, ενώ ενίοτε κατασκεύαζα και την ταυτότητα της Φιλολόγου.

Από την 1η ήδη ανατροφοδοτική συνάντηση ο συντονιστής κατασκεύασε για εμάς την ταυτότητα της κριτικής φίλης και του κριτικού φίλου. Παράλληλα, βέβαια, πραγματώναμε και την ταυτότητα των εμψυχωτών, καθώς και των βοηθών. Τις ταυτότητες αυτές αρθρώναμε τόσο μέσω

της παράθεσης της σχετικής θεωρίας όσο και κυρίως μέσω των πρακτικών που υιοθετήσαμε και εφαρμόσαμε.

Σε μία μετανεωτερική διδασκαλία κεντρική θέση έχει η έννοια της κατασκευής που παραπέμπει στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό: *«Συντονιστής: Ενώ εδώ έχουμε τον κονστρουξιονισμό στην τελευταία περίπτωση. Δηλαδή, την παραδοχή ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν υφίσταται αντικειμενικά και δεν υπάρχει μια αλήθεια. Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται, καθώς μιλούμε και εμείς κατασκευαζόμαστε, καθώς μιλούμε. Κάθε φορά λοιπόν που μιλούμε, που μιλούμε στα παιδιά, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε, ο τρόπος με τον οποίο κινούμαστε, ο τρόπος με τον οποίο ντυνόμαστε, είναι και η ταυτότητα μας, την κατασκευάζουμε για τον εαυτό μας κάθε φορά. Δεν υπάρχει έξω από αυτό η κοινωνική πραγματικότητα.»* (2η/1643-1650). Ο συντονιστής παρέπεμψε στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό και την έννοια της κατασκευής, συνδέοντας την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας με την κατασκευή της ταυτότητας. Η αόριστη αντωνυμία «*κάθε*» (=για επανάληψη σε τακτά διαστήματα) που προσδιορίζει το ουσιαστικό «*φορά*» φανερώνει τη διαρκή επαναληψιμότητα της κατασκευής. Οι αναφορικές προτάσεις (*που μιλούμε στα παιδιά, με τον οποίο διδάσκουμε, με τον οποίο κινούμαστε, με τον οποίο ντυνόμαστε*) αποτυπώνουν την ολιστικότητα αυτής της κατασκευής στις διάφορες πτυχές του εαυτού μας. Σε κάθε ανατροφοδοτική συνάντηση υπογραμμιζόταν η κατασκευή της ταυτότητας αποδεικνύοντας τη βαρύτητα που δίνεται σε αυτή τη διαδικασία και τη σημασία της σε μία μετανεωτερική διδασκαλία.

Συνεχώς γινόταν λόγος για τις πολλαπλές ταυτότητες που πραγματώνουν τα υποκείμενα τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικού και σχολικού πλαισίου. Γινόταν σαφές στις φοιτήτριες και στους φοιτητές πως κατά την εκπαιδευτική δράση οι ταυτότητες της/του εκπαιδευτικού εναλλάσσονται, μεταβάλλονται και είναι ρευστές. Η καθαρότητα αποδιδόταν στη θεωρία, ενώ για την πράξη υποστηριζόταν η υβριδικότητα και η πολυφωνία: *«Δεν είμαστε στα αμιγώς καθαρά. Τα αμιγώς καθαρά τα έχουμε στη θεωρία, αλλά από εκεί και πέρα είναι και πολλές οι φωνές και μέσα μας και γύρω μας όπου συνδέονται.»* (1η/998-1000)

Παρά το γεγονός ότι δηλώθηκε ρητά από τον συντονιστή πως είχαν την ελευθερία να κατασκευάσουν όποια ταυτότητα επιθυμούσαν, υπήρχε μία τάση να τις/τους κατευθύνουμε σε ταυτότητες εκπαιδευτικών που αποκλίνουν από τα παραδοσιακά πρότυπα: *«Συντονιστής: //[Δεν μπορώ να σας μυήσω όλους] σε ένα μοντέλο και να σας βάλω αλυσίδες. Σίγουρα θα είναι από τα τελευταία μοντέλα. Αυτό το μοντέλο το οποίο, για το οποίο εγώ θα συζητώ εδώ και θα σας προτείνω, είναι, τουλάχιστον σε εσάς που θα πάτε στο σχολείο, είναι το τελευταίο. Πλουραλιστικού εκπαιδευτικού. Ε::: αλλά από εκεί και πέρα ο καθένας διαβάζει αυτά τα οποία του λένε οι άλλοι ή αυτά που ακούει τα διαβάζει με την/με τους δικούς του πόρους, με τις δικές του εμπειρίες, με τα δικά του θέλω και λοιπά.»* (1η/1029-1035). Αυτό συνέβαινε, καθώς αφενός, στόχος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δεν είναι η κατάρτιση μίας/ενός «ειδικού» που μεταφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία και εφαρμόζει διδακτικές συνταγές, αλλά η κατάρτιση μίας/ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού κατάλληλα προετοιμασμένης/προετοιμασμένου να σχεδιάζει και να υλοποιεί παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις (Σοφός 2015) σύμφωνες με το συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται, και, αφετέρου, η κατασκευή της ταυτότητας της ερευνήτριας και του ερευνητή εκπαιδευτικού.

Πολλαπλές ήταν και οι ταυτότητες που κατασκεύαζε ο συντονιστής και για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, καθώς απευθυνόταν σ' αυτές και σ' αυτούς, πραγματώνοντας και εντός των ανατροδοφοτικών συναντήσεων την κινητικότητα και την εναλλαγή των ταυτοτήτων. Άλλοτε τις/τους αναγνώριζε ως υποψήφιες και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, άλλοτε ως ερευνήτριες και ερευνητές, ως κριτικές φίλες και κριτικούς φίλους: *«Συντονιστής: [...] θα ήθελα να συναντιέστε, [...] στο γραφείο, στο διάλειμμα, να αναστοχάζεστε μαζί, θα είναι η μία κριτική φίλη της άλλης και όταν έχει κάποια κενό από εσάς, να μπορεί να πηγαίνει να παρατηρεί τη διδασκαλία της συμφοιτήτριας και*

να συζητούν μετά γι' αυτό.» (1η/ 291-295). Στο απόσπασμα αυτό εμφανής είναι η ταυτότητα της κριτικής φίλης· ωστόσο, δύο προτρεπτικές υποτακτικές υπαγορεύουν δύο επιπλέον ταυτότητες. Το ρήμα «*να αναστοχάζεστε*» αρθρώνει την ταυτότητα των αναστοχαστριών εκπαιδευτικών, ενώ το ρήμα «*να παρατηρείτε*» των ερευνητριών εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, αρθρώνεται η πραγμάτωση τριών ταυτοτήτων που μοιράζονται μεταξύ τους στοιχεία, ενώ το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η ταυτότητα της ενεργού εκπαιδευτικού. Η εξάρτησή τους από το ρήμα μέτριας δεοντικής τροπικότητας «*θα ήθελα*» που εκφράζει την επιθυμία του συντονιστή είναι αποκαλυπτική της προσπάθειας προσανατολισμού σε παιδαγωγικές ταυτοτικές πραγματώσεις που αντλούν από κονστρουκτιβιστικούς Λόγους. Διατηρώντας το ίδιο κοινωνικό πλαίσιο και αλλάζοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο ο συντονιστής προχώρησε σε πολλαπλές πράξεις ταυτότητας για τις φοιτήτριες.

Ενίοτε τις/τους κατασκεύαζε ως καθηγήτριες και καθηγητές, ως σκεπτόμενες και σκεπτόμενους επαγγελματίες, και όχι ως εντολοδόχους και εκτελεστές μιας διαδικασίας, αλλά και βοηθούς των εκπαιδευτικών με τις/τους οποίους συνεργάζονταν. Ο συντονιστής θεωρούσε εξαιρετικά σημαντικό οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να έχουν συνείδηση των διδακτικών ταυτοτήτων που πραγματώνουν. Επέμενε στη μεταγνώση της κατασκευής των ταυτοτήτων με τη χρήση της σχετικής επιστημονικής ορολογίας. Συνέδεε μάλιστα τη συνειδητοποίηση και την αναγνώριση των διδακτικών ταυτοτήτων με τον μετασχηματισμό τους.

Πραγματώνοντας τον μετανεωτερικό Λόγο δεν υπήρχε ο όρος «μάθημα» ούτε και τα χαρακτηριστικά του. Αυτό που συνέβαινε κάθε Παρασκευή απόγευμα ήταν ανατροφοδοτικές συναντήσεις μιας κοινότητας μάθησης, στην οποία κεντρική θέση είχαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές· βρίσκονταν στο προσκήνιο τόσο οι φωνές τους και οι εμπειρίες τους όσο και ο (ανα)στοχασμός τους, ενώ ο συντονιστής και η διευκολύντρια αποσυρόμασταν στο παρασκήνιο. Οι δικές μας παρεμβάσεις, όταν συντελούνταν, σχετίζονταν με την άρθρωση ερωτημάτων στο πεδίο που μπορούσαν να φέρουν νέες διαστάσεις στη συζήτηση και να προωθήσουν τον (ανα)στοχασμό, προτάσεων για πρακτικές και μοιράσματος εμπειριών.

Οι μετανεωτερικές ανατροφοδοτικές συναντήσεις αντλούσαν από τον κονστρουκτιβισμό. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δε θεωρούνταν ένα αντικείμενο στρατηγικών a priori προθέσεων του συντονιστή, ως ένας μηχανισμός που θα πρέπει να ρυθμιστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα στον λεπτομερειακό σχεδιασμό μίας προαποφασισμένης διδασκαλίας με καθορισμένο και σαφές περιεχόμενο γνώσης. Αντιθέτως, οι υποψήφιες και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν δρώντα υποκείμενα που δύνανται, αναστοχαζόμενες και αναστοχαζόμενοι τις πρακτικές τους, να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο (εκπαιδευτικό) τους περιβάλλον.

Η γνώση λογιζόταν ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή περισσότερο παρά ως μη αμφισβητούμενη και πραγματική -με την παραδοσιακή έννοια- αλήθεια. Χαρακτηριστικό αυτού είναι το γεγονός ότι η γνώση που κατασκεύαζαν τα παιδαγωγικά υποκείμενα ήταν αντικείμενο μεταξύ τους διαπραγμάτευσης μέσω μίας πορείας αλληλεπιδράσεων, που μόνο προδιαγεγραμμένη δεν μπορεί να είναι. Η γνώση, λοιπόν, ήταν κατασκευή των ενεργών αλληλεπιδράσεων της κοινότητας μάθησης που είχαν συγκροτήσει τα παιδαγωγικά υποκείμενα.

Η γνώση και η μάθηση κατασκευάζονταν στον χώρο της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό ο συντονιστής και η διευκολύντρια λειτουργούσαμε ως σκαλωσιά (scaffolding), όταν κρίναμε ότι θα ήταν χρήσιμο να προσφέρουμε μία άλλη οπτική των (εκπαιδευτικών) πραγματικοτήτων στη συζήτηση, που θα προκαλούσε επιπλέον προβληματισμό ή να τις/τους παραπέμψουμε σε σχετική έρευνα και μελέτη.

Το περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων καθοριζόταν από τις ίδιες τις φοιτήτριες και τους ίδιους τους φοιτητές. Ως εκ τούτου, το περιεχόμενο των συζητήσεων ήταν μεστό νοή-

ματος για τις ίδιες και τους ίδιους, καθώς ήταν σαφές για εμάς πως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έρχονταν σε αυτή τη διαδικασία ως ενεργά υποκείμενα, για να ενδυναμώσουν τη γνώση, την ταυτότητα και την αναστοχαστική τους συνείδηση. Ο συντονιστής συνεχώς τις/τους παρότρυνε να φέρουν στο πεδίο τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους: *«Συντονιστής: [...] η συζήτηση μας να είναι κυρίως παιδαγωγική, να αφορά κυρίως τις εμπειρίες σας, τον προβληματισμό σας, τις ανησυχίες σας, τις δυσκολίες σας.»* (6η/80-81).

Τα παιδαγωγικά υποκείμενα που εμπλεκόμασταν στην όλη διαδικασία συνιστούσαμε μία κοινότητα μάθησης, καθώς η μεταξύ μας διάδραση συγκροτούνταν γύρω από την εμπειρία που προέκυπτε από την εργασία των φοιτητριών και των φοιτητών στο σχολείο αποβλέποντας σε αναστοχασμό και σε σχεδιασμό δράσεων με απώτερο σκοπό την (επαγγελματική) εξέλιξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την κατασκευή των ταυτοτήτων τους.

Η θεώρηση και αποδοχή της γνώσης ως κατασκευής συνεπάγεται μια παιδαγωγική έμφαση στον διάλογο, στη συνεργασία και στη διαπραγμάτευση (Ernest, 1995). Παράλληλα, η ποιότητα των ανταλλαγών στις κοινότητες μάθησης διασφαλίζεται, σε σημαντικό βαθμό, από τις συνομιλιακές δραστηριότητες των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων σε αυτές (Φρυδάκη, 2009). Ως εκ τούτου, ο διάλογος επιδιωκόταν να είναι η βασική πρακτική στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις. Ο συντονιστής προέτρεπε σε συνεχή διάλογο επαναλαμβάνοντας τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του διαλόγου, όταν διαπίστωσε πως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένες και εξοικειωμένοι με τον διάλογο, αλλά τον αντιλαμβάνονταν ως μία διαδικασία ερωταποκρίσεων ή άσκησης κριτικής.

Για να λειτουργήσει μία κοινότητα μάθησης και να υπάρχουν ισότιμες ανταλλαγές, απαιτείται ρήξη των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας μεταξύ του συντονιστή, της διευκολύντριας και των φοιτητριών και φοιτητών (*«Συντονιστής: Έχουμε ίδια δικαιώματα όλοι σε αυτήν τη συζήτηση»*, 8η/1325-1326) και σεβασμός όλων των απόψεων (*«Συντονιστής: Εσείς που δε μιλήσατε. Σίγουρα έχετε άποψη, αλλά ενδεχομένως να διαφωνείτε με αυτά τα οποία λέμε εδώ, ενδεχομένως να λέτε ότι/ να θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει πειθαρχία, ότι θα πρέπει να υπάρχει ιεραρχία, τάξη και λοιπά. Σεβαστές οι απόψεις, να τις ακούσουμε..»*, 9η/1198-1201). Άλλες πρακτικές που ενίσχυαν τη λειτουργία των μελών ως κοινότητας μάθησης ήταν η συζήτηση γυάλας και η πρακτική του World Café.

Ένα άλλο, λοιπόν, στοιχείο που νομιμοποιούσε τα μετανεωτερικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις ήταν η επαναοριοθέτηση των σχέσεων. Ένα χαρακτηριστικό που ενίσχυε την αναδόμηση των σχέσεων και τη συγκρότηση της κοινότητας ήταν η κατασκευή ενός συλλογικού «εμείς». Αυτό πραγματωνόταν κυρίως με τη χρήση του α΄ πληθυντικού προσώπου στον λόγο μας δημιουργώντας μία αμεσότητα και φανερώνοντας μία ενσυναίσθηση που συντελούσε στη διαμόρφωση της αίσθησης της ομάδας, της κοινότητας.

Καθώς σημαντικό στοιχείο μιας κοινότητας μάθησης είναι η λήψη δημοκρατικών αποφάσεων, συχνά καλούσαμε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να αποφασίσουν για την πορεία του μαθήματος ή τη λήξη του. Άλλες φορές μέσω ψηφοφορίας αποφάσιζαν για τις υπό συζήτηση θεματικές: *«Συντονιστής: Αυτά είναι τα ζητήματα, τώρα από που θα θέλατε να ξεκινήσουμε; Ποιο θεωρείτε εσείς ότι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να το συζητήσουμε παιδαγωγικώς [...] δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα. Πείτε εσείς. Παιδιά, ας πούμε ότι 1) είναι "συζητούμε τα θέματα" 2) είναι η έρευνα δράσης. Γράψτε ένα ή δύο στο chat. [...] Όλοι θα το κάνετε και όλες αυτό. (22) Για να δω, ψηφίσατε, βλέπω.»* (6η/951-960).

Ο αναστοχασμός αποτελεί μία πρόσθετη πρακτική που κυριαρχούσε στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις. Η αναψηλάφιση της εμπειρίας ήταν αυτό στο οποίο καλούσαμε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές υπογραμμίζοντας πως είναι πολύ σημαντική διαδικασία για τη δράση τους ως

εκπαιδευτικών, αλλά και για τις ταυτότητες που κατασκευάζουν. Ο αναστοχασμός μάλιστα προτεινόταν από πλευράς μας με όρους επιστημονικούς, οι οποίοι αφενός, αυξάνουν τη μεταγνώση της δράσης, και, αφετέρου, συντελούν στην ανάπτυξη και βελτίωση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Στενά συνδεδεμένη με τον αναστοχασμό είναι η έννοια του μετασχηματισμού των ταυτοτήτων. Η παρότρυνση για αναστοχασμό έχει ως στόχο την επανεξέταση των δράσεων, των πρακτικών, των εργαλείων, των ταυτοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό τους, την αποφυσικοποίησή τους. Μεταξύ των πρακτικών που εφαρμόζαμε για τον αναστοχασμό ήταν η ανάλυση λόγου και η ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών.

4. Αντί επιλόγου

Κατά τη διάρκεια των ανατροφοδοτικών συναντήσεων πραγματώσαμε πολλαπλές και σύνθετες ταυτότητες, ρευστές και υπό συνεχή κατασκευή και μετασχηματισμό. Οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις υπήρξαν ένας χώρος όπου διαφορετικές ταυτότητες με διαφορετικές βιογραφίες άρθρωσαν τις φωνές τους, που παραδοσιακά ηγεμονικά αποσιωπώνται. Λειτουργήσαμε ως μία κοινότητα μάθησης που διερευνούσε τις δράσεις και τις πρακτικές της σε ένα συνεχές συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού (ανα)στοχασμού και προχωρήσαμε στην παραγωγή γνώσης με συλλογικό, ζωντανό και ενεργό τρόπο. Διαμορφώσαμε μία κουλτούρα μάθησης και αλληλεπίδρασης που οδήγησε στη δημιουργία και στον μετασχηματισμό των σχέσεων και αξιοποιήσαμε τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού της διαδικασίας καταφέρνοντας να καταρρίψουμε τη μοναξιά μέσα στην ομάδα που υπαγορεύουν οι παραδοσιακές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Παπαδοπούλου, Α. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Εθνικό Καταθετήριο Διατριβών.

Παπαδοπούλου, Α. (2022). «Λόγοι» στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *10* (3), 308-329.

Παπαδοπούλου, Α. (2023). Γιατί θέλω να γίνω εκπαιδευτικός..., *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *11* (2), 321-338.

Σοφός, Αλ. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.

Ernest, P. (1995). The one and the many. Στο L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (459-486). Lawrence Eribaum Associates, Inc.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 3

—

Μεθοδολογικές και παιδαγωγικές όψεις του προγράμματος VOLARE (Voice Labs Repository, Erasmus+)

Μεθοδολογικές, παιδαγωγικές και πολιτικές όψεις του προγράμματος «Voice Labs Repository» (VOLARE by Erasmus+)

Αλεξάνδρα Ανδρούσου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, alandr@ecd.uoa.gr
Άννα Αποστολίδου,
Ιόνιο Πανεπιστήμιο, apostolidou@ionio.gr
Νέλλη Ασκούνη,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, naskouni@ecd.uoa.gr
Ειρήνη Κουμπαρούλη,
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, koubarouli@yahoo.gr
Χρήστος Στεφάνου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, christef@gmail.com
Ελίνα Τσιρόγκα,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, elina.tsiroga@gmail.com
Ματούλα Παπαδημητρίου,
Συνήγορος του Πολίτη, matoulap@yahoo.co.uk
Δέσποινα Αποστολίδου,
VOLARE project, focusdespocus@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει το έργο VOLARE (Voice Lab Repository: Experiences, Tools, and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant, and Refugee Education, https://volare-project.eu/), ένα διεπιστημονικό εγχείρημα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Erasmus+ και εστιάζει στη μαρτυρία ως παιδαγωγικό και πολιτικό γεγονός. Στόχος του VOLARE είναι η δημιουργία ενός ψηφιακού αποθετηρίου με μαρτυρίες γύρω από τον εκτοπισμό και τη μεταναστευτική εμπειρία που δεν περιορίζεται στη συλλογή και αρχειοθέτηση υλικού, αλλά προτείνει μια πολυτροπική, αισθητικά ανήσυχη και παιδαγωγικά ενεργή εμπειρία. Μέσα από βιντεοσκοπημένες μαρτυρίες, τραγούδια σε διαφορετικές γλώσσες και υλικά πολλαπλών μορφών, το αποθετήριο αναδεικνύει την πολυφωνία των εκτοπισμένων και των μειονοτικών ομάδων, αντιστεκόμενο στη λογική της ψηφιακής τυποποίησης που ισοπεδώνει την ψυχοκοινωνική εμπειρία ώστε να την καταστήσει αναζητήσιμη και καταναλώσιμη. Η μεθοδολογία του στηρίζεται στη συνεργασία ανθρωπολόγων, παιδαγωγών, καλλιτεχνών και τεχνολογικών σχεδιαστών, και προτείνει έναν νέο τρόπο ενσωμάτωσης της εμπειρίας του εκτοπισμού στην εκπαίδευση. Το VOLARE παρουσιάζεται ως μια εκπαιδευτική και πολιτική χειρονομία που, μέσω του σχεδιασμού του, ανοίγει χώρο για κριτική σκέψη, αναστοχασμό και ηθική διερώτηση.

Λέξεις-κλειδιά: *Μαρτυρία, εκτοπισμός, πολυτροπικότητα, κριτική παιδαγωγική, αισθητική της αποστασιοποίησης, ψηφιακά αποθετήρια.*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση του προγράμματος VOLARE (Voice Lab Repository: Experiences, Tools, and Inclusive Methodologies for Minority, Migrant, and Refugee Education), ενός διεπιστημονικού εγχειρήματος που φιλοδοξεί να τοποθετήσει τη «μαρτυρία» στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης. Έναυσμα του προγράμματος ήταν η επιθυμία να δημιουργηθεί ένας ψηφιακός χώρος που δεν θα περιορίζεται στη συλλογή και αρχειοθέτηση υλικού, αλλά θα επιτελεί μια σύνθετη παιδαγωγική και πολιτική λειτουργία: να ενισχύει τη φωνή των εκτοπισμένων, των μεταναστ(ρι)ών και των μελών μειονοτικών ομάδων και να την καταστήσει εκπαιδευτικά ενεργή.

Το έργο VOLARE, που χρηματοδοτήθηκε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA220, υλοποιήθηκε με τη συνεργασία τριών πανεπιστημίων και ενός τεχνολογικού εταίρου. Συμμετείχαν το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής Παρέμβασης) ως φορέας συντονισμού, το Πανεπιστήμιο της Σόφιας «St. Kliment Ohridski», το Πανεπιστήμιο Paris 8 «Université des créations» (μέσω του εργαστηρίου *Experice*) και η κολεκτίβα Sociality, με εξειδίκευση στις ψηφιακές τεχνολογίες. Το δίκτυο εμπλουτίστηκε από τρεις φορείς που ανέλαβαν το ρόλο των κριτικών φίλων. Ως συνεργαζόμενοι εταίροι λειτούργησαν τα Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), το Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, και η Ερευνητική Μονάδα Ιστορίας των Μεταναστευτικών και Προσφυγικών Μετακινήσεων του Παντείου Πανεπιστημίου. Η πολυφωνία αυτή δεν ήταν απλώς οργανωτική επιλογή ή συλλογή δυνάμεων για την ενίσχυση μιας ερευνητικής πρότασης, αλλά αποτέλεσε μεθοδολογική θέση και πολιτική δέσμευση. Ο διάλογος μεταξύ παιδαγωγών, ανθρωπολόγων, ιστορικών, καλλιτεχνών και τεχνολογικών σχεδιαστών δημιούργησε ένα περιβάλλον όπου στόχος δεν ήταν η εξομάλυνση των προφανών διαφορών, αλλά η αξιοποίησή τους ως παραγωγικών πεδίων αντίστιξης και δημιουργίας.

Η βασική υπόθεση του VOLARE είναι ότι η μαρτυρία δεν συνιστά ένα απλό «δεδομένο», αλλά ότι αποτελεί πολιτισμική γνώση, πολιτική έκφραση και -δυνάμει- παιδαγωγικό εργαλείο. Σε ένα πλαίσιο όπου η εκπαιδευτική τεχνολογία συχνά προσανατολίζεται προς την τυποποίηση, την ταξινόμηση και την αποδοτικότητα (Martinez-Maldonado et al., 2023), το VOLARE επιλέγει να κινηθεί σε μια τροχιά αντίστασης, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα, την ασυμμετρία, την αισθητική ένταση και το συναισθηματικό φορτίο που ενυπάρχει στη βιωμένη εμπειρία. Όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Stiegler, 2019), οι περισσότερες ψηφιακές πλατφόρμες στηρίζονται σε σχεδιαστικές λογικές που τείνουν να «ισοπεδώνουν» τις εμπειρίες και να τις καθιστούν μετρήσιμες και ποσοτικοποιημένες. Αντίθετα, το ψηφιακό αποθετήριο του VOLARE λειτουργεί ως ένα «διαρρέον αντικείμενο» (Pink et al., 2016), ένα ανοιχτό και ημιτελές περιβάλλον που επιτρέπει την αμφισημία και τις πολλαπλές αναγνώσεις, αποφεύγοντας να μετατρέψει τη μαρτυρία σε καταναλώσιμο περιεχόμενο.

Όπως υποστηρίζει το παρόν κείμενο, η εκπαιδευτική αξία του εγχειρήματος έγκειται ακριβώς σε αυτή την εύθραυστη δυνατότητα: στο να προσφέρει στοχαστικό χώρο στο ανολοκλήρωτο, στο αβέβαιο, στο «δυσάρεστο» της ανθρώπινης εμπειρίας. Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτήτριες/φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με την πλατφόρμα δεν καλούνται να «μάθουν πληροφορίες για τη μετανάστευση», παρ' ότι ασφαλώς προσφέρεται πλήθος πληροφοριακών πόρων, αλλά πρωτίστως να βιώσουν μια παιδαγωγική εμπειρία που απαιτεί από πλευράς τους αναστοχαστική διάθεση, συναισθηματική εμπλοκή και ηθική τοποθέτηση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η παιδαγωγική και πολιτική διάσταση της πλατφόρμας

Η εκπαιδευτική αφετηρία της ομάδας του VOLARE ήταν η παραδοχή ότι ο εκτοπισμός και η μετανάστευση δεν μπορούν να διδαχθούν ως «κεφάλαια» ενός συγγράμματος ή ως «θεματικές» ενός πανεπιστημιακού μαθήματος. Πρόκειται για εμπειρίες κατακερματισμένες, πολυεπίπεδες, γεμάτες σιωπές και ρήξεις που είναι συχνά αόρατες και άρρητες. Για το λόγο αυτό και το ίδιο το αποθετήριο που τις φιλοξενεί χρειάζεται να οργανωθεί μη γραμμικά και εναρμονισμένα με το περιεχόμενο των μαρτυριών. Ο/η επισκέπτης/επισκέπτρια δεν ακολουθεί μία προδιαγεγραμμένη πορεία στο ψηφιακό αποθετήριο, αλλά πλοηγείται σε πολλαπλές διαδρομές, βιώνοντας έτσι σε έναν ορισμένο βαθμό την ίδια την πολυπλοκότητα της εμπειρίας.



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα με μαρτυρίες στο ψηφιακό αποθετήριο Voice Lab Repository (VOLARE)

Αυτή η παιδαγωγική επιλογή συνδέεται με την άποψη του Paulo Freire (1970, 2015), καθώς και άλλων εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, όπως είναι η bell hooks (1994), που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως πολιτική πράξη και το μάθημα ως χώρο χειραφέτησης, διαλόγου και αμφισβήτησης. Επίσης, συνομιλεί με την ανθρωπολογική έμφαση στη μαρτυρία ως κοινωνικοπολιτισμική σχέση (Strathern, 2020), όχι ως «αντικείμενο» προς ανάλυση. Έτσι, κάθε βίντεο-μαρτυρία στο αποθετήριο του VOLARE δεν αντιμετωπίζεται ως «ψηφιακό περιεχόμενο», αλλά ως έναυσμα και παιδαγωγικό συμβάν που καλεί τον φοιτητή/εκπαιδευόμενο ή τη φοιτήτρια/εκπαιδευόμενη να λάβει μια θέση κριτικής ακρόασης και συνυπευθυνότητας.

Η απόφαση να τοποθετηθούν στο επίκεντρο του αποθετηρίου οι ίδιες οι φωνές των εκτοπισμένων ήταν μια συνειδητή πράξη μετριασμού της κανονιστικής βίας που συχνά χαρακτηρίζει την εκπαίδευση στα ζητήματα της μετανάστευσης και του αναγκαστικού εκτοπισμού. Ο σχεδιασμός του καθοδηγήθηκε από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι πάντα πολιτική (Giroux, 2011) και αυτή η δέσμευση εκδηλώθηκε με διάφορους τρόπους, όπως η απόρριψη της τυποποιημένης πλοήγησης που «εξομαλύνει» τις αφηγήσεις, η σχεδιαστική επιλογή της δυσφορίας (designing for discomfort) σε μια πλατφόρμα που δεν προσφέρει πάντα εύκολες διαδρομές, αλλά δημιουργεί στιγμές αποπροσανατολισμού, αμφισημίας και κριτικού στοχασμού. Στηρίχθηκε επίσης στην ανα-

γνώριση ότι οι ψηφιακές υποδομές, φαινομενικά απρόσωπες και κενές περιεχομένου, κάθε άλλο παρά ουδέτερες είναι. Κάθε τεχνική απόφαση (π.χ. πώς γίνεται η αναζήτηση, πώς δομείται η σελίδα, πως ιεραρχούνται οι κινήσεις των επισκεπτών αλλά και οι ίδιες οι μαρτυρίες) είναι ταυτόχρονα παιδαγωγική και πολιτική. Μάλιστα, η εμπειρία του VOLARE μας έδειξε κάτι εξαιρετικά κρίσιμο για τις προτεραιότητες της «ψηφιακής εποχής»: ότι στις ψηφιακές πλατφόρμες, η υποδομή κατά κανόνα προηγείται της παιδαγωγικής. Αν δεν υπάρξει προσεκτικός σχεδιασμός, οι τεχνολογικές δομές (λέξεις-κλειδιά, κατηγορίες, φίλτρα) μπορούν να επιβάλουν μια λογική τυποποίησης που αναιρεί την εκπαιδευτική πρόθεση, όσο συγκροτημένη και ριζοσπαστική κι αν επιθυμεί να είναι η τελευταία. Η απόφαση της ομάδας μας ήταν να αναστρέψουμε αυτήν τη σχέση: η παιδαγωγική και η αισθητική να προηγηθούν, και η τεχνολογία να προσαρμοστεί σε αυτές. Αυτό οδήγησε σε γόνιμες ενδοομαδικές συγκρούσεις, καθώς οι προτεραιότητες του τεχνολογικού σχεδιασμού (σαφήνεια, ταξινόμηση, ομοιομορφία) συχνά αντιτίθεντο στην παιδαγωγική πρόθεση για αμφισημία και πολυφωνία. Ορισμένες από αυτές τις δυσκολίες δεν ήταν απλώς λειτουργικές· ήταν οντολογικές. Αντικατόπτριζαν δύο διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της γνώσης: η τεχνική λογική ήθελε την πληροφορία καθαρή και οργανωμένη, ενώ η παιδαγωγική/ανθρωπολογική λογική ήθελε τη μαρτυρία θραυσματική, συναισθηματικά φορτισμένη, ανοιχτή σε ερμηνείες. Η λύση προέκυψε μέσα από τον διαρκή διάλογο και τελικά από την αποδοχή ότι η πλατφόρμα δεν θα ικανοποιούσε πλήρως καμία πλευρά. Αντίθετα, θα αποτελούσε έναν υβριδικό χώρο – τεχνικά λειτουργικό, αλλά και παιδαγωγικά/αισθητικά ανήσυχο.



Εικόνα 2. Βίντεο-μαρτυρία στο ψηφιακό αποθετήριο Voice Lab Repository (VOLARE)

Θεωρούμε ωστόσο ότι ακριβώς αυτές οι εντάσεις κατέστησαν το VOLARE ένα πολιτικό-παιδαγωγικό εγχείρημα αντίστασης απέναντι στη λογική της απλοποίησης και η συνέργεια με τις/τους καλλιτέχνες της ομάδας, με την εικαστική και την ερμηνευτική τους δυναμική, αποδείχτηκε καθοριστική. Η συμβολή τους οδήγησε σε ένα αισθητικό και αισθητηριακό περιβάλλον με έντονη την αίσθηση του χειροποίητου, το οποίο πραγματώνει την αρχή της «αισθητικής της αποστασιοποίησης» (Rancière, 2009), σύμφωνα με την οποία οι μαρτυρίες δεν επιδιώκουν να «απορροφήσουν» τον/την θεατή, αλλά να τον/την οδηγήσουν σε κριτική, ηθική και πολιτική εγρήγορση. Η «αποστασιοποίηση» εδώ δεν σημαίνει ότι ο/η θεατής αποκόπτεται παθητικά, αλλά ότι του/

της αναγνωρίζεται η χειραφετητική ικανότητα να (ξανα)συνδέει κατά βούληση εικόνες, λόγια και εμπειρίες. Η αισθητική σύμφωνα με αυτή τη θέση δε λειτουργεί ως μηχανισμός «καθοδήγησης» ή και κανονικοποίησης, αλλά ως τρόπος μετασχηματισμού της σχέσης θεατή–έργου–κοινωνίας.

3. Μεθοδολογία

3.1 Πολυτροπική και πολυσυλλεκτική μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια της διετούς διάρκειας του έργου, οι φάσεις της μελέτης διαδέχτηκαν η μία την άλλη σε έναν συνεχή κύκλο δραστηριοτήτων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία τροφοδότησε το μεθοδολογικό εργαστήριο στη Σόφια, όπου συζητήθηκαν καλές πρακτικές και σχεδιάστηκε η στρατηγική για την εργασία πεδίου. Η δεύτερη φάση επικεντρώθηκε στη συλλογή του υλικού, που περιλάμβανε βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, ακτιβιστές και νομικούς, με μεταναστευτικό ή μη υπόβαθρο, οι οποίες οργανώθηκαν στο αποθετήριο σε δύο ευρείες κατηγορίες φωνών, ως «Μαρτυρίες» και ως «Εμπειρίες από το πεδίο». Παράλληλα, επιδιώξαμε την συστηματική συγκέντρωση κειμενικών, ακουστικών και οπτικών τεκμηρίων για την πολιτισμική και νοηματική πλαισίωση των αφηγήσεων που συλλέχθηκαν. Συνολικά, καταγράφηκαν δεκάδες ώρες οπτικοακουστικού υλικού, δημιουργώντας ένα πολύτροπο σώμα μαρτυριών.



Εικόνα 3. Βίντεο-μαρτυρία στο ψηφιακό αποθετήριο Voice Lab Repository (VOLARE)

Παράλληλα, συνεχίστηκε η συλλογή βιβλιογραφικού και πολυτροπικού υλικού και οργανώθηκε εργαστήριο εκπαιδευτικού και ψηφιακού σχεδιασμού στο Παρίσι σχετικά με την ανάπτυξη του αποθετηρίου. Η τρίτη φάση αφορούσε την επεξεργασία και την ένταξη του υλικού στην πλατφόρμα. Το υλικό υποβλήθηκε σε μοντάζ και επιμέλεια με στόχο τη διατήρηση της συνοχής κάθε αφήγησης. Πραγματοποιήθηκε υποτιτλισμός και μετάφραση, κατά περίπτωση, από ελληνικά, γαλ-

λικά, βουλγαρικά στην αγγλική γλώσσα. Κάθε μαρτυρία συνδέθηκε με εκπαιδευτικά υλικά, όπως βίντεο, podcast, παιχνίδια, μαρτυρίες και θεωρητικά κείμενα. Μια πρώτη μορφή του αποθετηρίου δοκιμάστηκε πιλοτικά και αναθεωρήθηκε βάσει ανατροφοδότησης από διαφορετικές δεξαμενές ενδιαφερόμενων (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μικτά ακροατήρια σε διεθνή συνέδρια κ.ο.κ.). Η καμπάνια ευαισθητοποίησης σε σχολεία στην Ελλάδα, τη Γαλλία και τη Βουλγαρία έλαβε χώρα τους τελευταίους μήνες του έργου και στόχευσε στην ευρεία διάχυση του αποθετηρίου. Τέλος, προέκυψαν δημοσιεύσεις γύρω από διαφορετικές όψεις του έργου, η συγγραφή ενός συλλογικού τόμου σε μορφή e-book και η διοργάνωση του διεθνούς συνεδρίου «Ψηφιακές πολυτροπικές αφηγήσεις: Από τις μαρτυρίες του εκτοπισμού στην κριτική παιδαγωγική διαδικασία» που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στα τέλη Νοέμβρη του 2025.

Ένα από τα πιο καινοτόμα στοιχεία του VOLARE είναι η πολυτροπική προσέγγιση (multimodality) που υιοθέτησε. Όπως αναφέρουν οι Apostolidou & Androusou (2025), η εμπειρία του εκτοπισμού δεν μπορεί να περιοριστεί στο γραπτό κείμενο: είναι κατακερματισμένη, ηχητική, ενσώματη, γεμάτη παύσεις και θραύσματα εικόνων. Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, δεν είναι «διακοσμητική επιλογή», αλλά αναγκαία μεθοδολογία για να αποδοθεί η πολυπλοκότητα της εμπειρίας. Με τη χρήση βίντεο, ήχου, τραγουδιών, εικόνων και διαδραστικών εργαλείων, το VOLARE δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική, αλλά και συναισθηματική και αισθητηριακή εμπλοκή.

Ένα κρίσιμο θεωρητικό σημείο που ανέδειξε η εμπειρία μας είναι ότι η τεχνολογία δεν είναι ποτέ απρόσωπη ή ουδέτερη. Όπως δείχνουν οι Pink et al. (2016), κάθε ψηφιακή υποδομή ενσωματώνει ανθρώπινες προθέσεις, τεχνικούς περιορισμούς και αξίες που συχνά παραμένουν υπόρρητες και γι' αυτό ενδεχομένως πολύ πιο ισχυρές. Έτσι, το ερώτημα δεν ήταν απλώς «πώς θα φτιάξουμε μια πλατφόρμα», αλλά «τι αξίες ενσωματώνει αυτή η πλατφόρμα» και τι στάση γύρω από τη μάθηση υιοθετεί. Το VOLARE αρνήθηκε την τυποποιημένη λογική του «μαθήματος-αντικειμένου» (learning object) και σχεδιάστηκε ως «διαρρέον αντικείμενο»: ένα περιβάλλον που παραμένει ανοιχτό, ημιτελές, ευάλωτο, και γι' αυτό παιδαγωγικά ζωντανό. Αυτό μας έφερε σε επαφή με τις σπουδές των υποδομών (infrastructure studies) (Star, 1999, Niewöhner, 2015), που τονίζουν ότι η υποδομή δεν είναι απλό υπόβαθρο, αλλά μια πανίσχυρη παράμετρος που δομεί τις ίδιες τις μορφές γνώσης και τις σχέσεις εξουσίας. Η επιλογή μας να αντισταθούμε στην «εξομάλυνση» των μαρτυριών ήταν μια ανθρωπολογική και πολιτική χειρονομία απέναντι στη λογική της ψηφιακής τυποποίησης και της ταξινομικής λογικής.

4. Αποτελέσματα

4.1 Θεωρητικές αφετηρίες και προκλήσεις του έργου Voice Lab Repository

Η μεθοδολογική εργασία στηρίχθηκε σε τέσσερις κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις. Η πρώτη ήταν, όπως προαναφέρθηκε, η Κριτική Παιδαγωγική που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση σαν ένα πεδίο αμφισβήτησης των σχέσεων εξουσίας. Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά την ανθρωπολογία της εκπαίδευσης, με εναύσματα από το έργο του Tim Ingold, που θεωρεί τη γνώση ως μια ενσώματη και αφηγηματική πρακτική και της Sarah Green, η οποία προτείνει την ανθρωπολογία ως «κόμβο» σχέσεων και εντάσεων που χρειάζεται την επιστράτευση της μεθοδολογικής μας φαντασίας. Όπως τονίζει η ανθρωπολόγος Marilyn Strathern (2020), η πολιτισμική μαρτυρία δεν αντιμετωπίζεται ως «δεδομένο», αλλά ως σχέση και αυτό που μας απασχολεί είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται όταν διαφορετικά πλέγματα νοήματος συναντώνται και αλληλοδιαπερνιούνται.



Εικόνα 4. Πλέγμα σχέσεων μεταξύ των μαρτυριών και των εμπειριών από το πεδίο

Αυτή η προσέγγιση βρίσκει άμεση εφαρμογή στο VOLARE: η μαρτυρία ενός εκτοπισμένου δεν είναι απλώς «πληροφορία» για τη ζωή του· είναι κόμβος σχέσεων· με το παρελθόν του, με την κοινότητα, με τους θεσμούς που τον περιθωριοποιούν ή τον υποδέχονται. Όταν εντάσσεται στο αποθετήριο, η μαρτυρία αυτή συνδέεται με άλλες φωνές, με άλλα κείμενα, με δραστηριότητες, παιχνίδια, εικαστικές εκθέσεις κλπ. Γίνεται έτσι μέρος ενός δυναμικού πλέγματος, όπου η γνώση δεν είναι ποτέ μια κλειστή δομή με στοιχεία προς οικοδόμηση, αλλά είναι μια διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή ροή.

Η τρίτη θεωρητική κατεύθυνση αφορά τις σπουδές της μεταναστευτικής αφηγηματικότητας, με αναφορές στον Peter Gatrell, ο οποίος απορρίπτει την εικόνα του πρόσφυγα ως παθητικού θύματος και τον/την αναγνωρίζει ως υποκείμενο ιστορίας. Εξίσου σημαντική είναι η παρατήρηση του Shahram Khosravi (2019), που χρησιμοποιεί την αυτο-εθνογραφία του «παράνομου ταξιδιώτη» και μας καλεί να «δούμε από την άλλη πλευρά του συνόρου». Το VOLARE επιδιώκει ακριβώς αυτό: να αναστρέψει την οπτική γωνία, ώστε οι φωνές των εκτοπισμένων να μην είναι αντικείμενα μελέτης αλλά υποκείμενα δυναμικής διαμόρφωσης γνώσης.

Επιπλέον, ο σχεδιαστικός προβληματισμός εμπλουτίστηκε από τις ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες, που προσεγγίζουν την κατασκευή της γνώσης ως συνεργατική πράξη και τα ψηφιακά περιβάλλοντα ως ζωντανά πεδία και όχι ως κλειστά αντικείμενα, ούτως ώστε να αποφεύγεται, στην προκειμένη περίπτωση, η αισθητικοποίηση του πόνου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιβλιογραφία δεν χρησιμοποιήθηκε για να «ερμηνεύσει» τις μαρτυρίες, αλλά λειτούργησε ως μεθοδολογικός δείκτης για την καλύτερη ανάδειξη των φωνών που φιλοξενούνται στην πλατφόρμα. Όπως τονίζει ο Khosravi, το ζητούμενο δεν είναι να αναλύσουμε τους εκτοπισμένους, αλλά να ακούσουμε πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν την εμπειρία τους. Η πλατφόρμα, επομένως, δεν αποτελεί τόπο όπου η θεωρία εξηγεί την εμπειρία, αλλά έναν χώρο όπου θεωρία και εμπειρία συναντιούνται και αλληλομετασχηματίζονται. Ούτως ή άλλως, το εγχείρημα του VOLARE δεν περιορίστηκε στη συλλογή υλικού, αλλά αποτέλεσε για τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες μια αναστοχαστική πράξη. Οι ομάδες των ερευνητ(ρι)ών βρέθηκαν συχνά αντιμέτωπες με τα όρια των μεθόδων τους, αναρωτώμενες για το αν μια κάμερα μπορεί να αποτυπώσει την αμηχανία της σιωπής, πώς μεταφράζεται ένα νεύμα ή μια παύση σε υπότιτλους, ή τι σημαίνει η ενσωμάτωση ενός τραγουδιού στο πλαίσιο

μιας εκπαιδευτικής περίστασης. Αυτά τα ερωτήματα ενσωματώθηκαν στη μεθοδολογία, καθώς η τεχνική διαδικασία δεν ήταν ποτέ απροβλημάτιστη· κάθε επιλογή στη διάταξη της οθόνης, στο μοντάζ ή στον υποτιτλισμό μας απασχόλησε έντονα ως πολιτική και παιδαγωγική τοποθέτηση.

Μία από τις πρώτες και πιο απαιτητικές προκλήσεις του VOLARE ήταν η επιλογή συνομιλητών. Η έρευνα βασίστηκε σε βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις και αφηγήσεις ζωής, αλλά το ερώτημα ήταν: *ποιοι θα μιλήσουν*; Η έννοια του «αντιπροσωπευτικού δείγματος» αποδείχτηκε προβληματική. Στην ποσοτική έρευνα, η αντιπροσωπευτικότητα έχει σαφή κριτήρια· στην εθνογραφία, όμως, όπου το ζητούμενο είναι η πολυφωνία και όχι η στατιστική κανονικότητα, το δείγμα δεν μπορεί ποτέ να είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό. Οι ομάδες εκτοπισμένων και μεταναστών είναι ετερογενείς: άνθρωποι που ήρθαν λόγω πολέμου, άλλοι λόγω φτώχειας ή πολιτικής καταπίεσης, πρόσφατοι νεοεισερχόμενοι και παλαιότεροι που έχουν ήδη αποκτήσει καθεστώς πρόσφυγα, μέλη μειονοτικών κοινοτήτων (π.χ. Ρομά στη Βουλγαρία, μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη). Η επιλογή συνομιλητών ήταν επομένως μια μέση λύση ανάμεσα στη θεωρητική επιθυμία για πολυφωνία και στις πρακτικές δυνατότητες πρόσβασης. Έτσι, η ομάδα αποφάσισε να αντιμετωπίσει τη «μη αντιπροσωπευτικότητα» όχι ως έλλειμμα, αλλά ως παιδαγωγικό στοιχείο: η πλατφόρμα δεν παρουσιάζει «τη φωνή» των μεταναστών και των προσφύγων ή των εκτοπισμένων ως μια ενιαία κατηγορία, αλλά ως πολλαπλές, συχνά αντιφατικές, φωνές που αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα της εμπειρίας του εκτοπισμού. Αποφασίσαμε η επιλογή μαρτυριών να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις παιδαγωγικές σχέσεις που είχαν αναπτύξει μέλη της ομάδας μας με τα άτομα που κατέθεσαν τις μαρτυρίες τους. Αυτή η επιλογή που δεν βασίστηκε στη συγκυρία ενός ερευνητικού προγράμματος αλλά στην μακρόχρονη σχέση, έδωσε ιστορικότητα και βάθος στις μαρτυρίες. Η εμπιστοσύνη είχε επιτευχθεί πριν τη συνέντευξη. Τα περισσότερα άτομα που συναίνεσαν στην συμμετοχή τους αντιμετώπισαν το έργο ως μια συλλογική πράξη και μια αναστοχαστική συνάντηση για αυτά που ζήσαμε μαζί.

Η δεύτερη μεγάλη δυσκολία ήταν το μοντάζ. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε από 40 λεπτά έως και 2 ή 3 ώρες. Για να ενταχθεί στο αποθετήριο έπρεπε να συμπυκνωθεί σε βίντεο διάρκειας 10–15 λεπτών για διευκόλυνση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης, χωρίς όμως να χαθεί το συναισθηματικό ή αφηγηματικό περιεχόμενο. Τα διλήμματα σε αυτό το επίπεδο ήταν πολλαπλά και η λύση που δόθηκε ήταν να δουλεύουμε με το ελάχιστο δυνατό μοντάζ, αφήνοντας την αφήγηση να ξεδιπλώνεται με τις ασυνέχειες και τις αμφισημίες της σε μια σύντομη φόρμα, ενώ ταυτόχρονα στο αποθετήριο είναι διαθέσιμη και η πλήρης εκδοχή κάθε μαρτυρίας που διαρκεί πολύ περισσότερο από τη συνεπτυγμένη, ως έναν τρόπο εμβάθυνσης στην κάθε εμπειρία αλλά και ως μια πρόταση διαφάνειας του τρόπου που επεξεργαστήκαμε την κάθε συνέντευξη.

Ένα τεχνικό αλλά παιδαγωγικά κρίσιμο ζήτημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η σύνδεση των μεταδεδομένων. Κάθε βίντεο έπρεπε να συνοδεύεται από λέξεις-κλειδιά, θεματικές ενότητες, κατηγορίες. Αυτό όμως επανέφερε το πρόβλημα της «ισοπέδωσης»: πώς να κατηγοριοποιήσεις μια αφήγηση που κινείται ανάμεσα στο τραύμα, το χιούμορ, τη μνήμη και την καθημερινότητα; Η πρώτη προσέγγιση ήταν να χρησιμοποιηθούν συμβατικά μεταδεδομένα που προέρχονται από δημογραφικές και θεματικές κατηγοριοποιήσεις: χώρα προέλευσης, ηλικία, φύλο, θεματική ενότητα (π.χ. εκπαίδευση, εργασία, οικογένεια). Γρήγορα όμως συνειδητοποιήσαμε ότι αυτά δεν αρκούν, γιατί «παγιδεύουν» τη μαρτυρία σε τυποποιημένα κουτάκια. Η τελική μας επιλογή ήταν να δημιουργήσουμε ένα υβριδικό σύστημα μεταδεδομένων: συνδυασμό τυπικών κατηγοριών (για να υπάρχει δυνατότητα αναζήτησης), και «ανοικτές ετικέτες» (tags) που προέκυπταν από τις ίδιες τις αφηγήσεις, όπως π.χ. «διαμεσολάβηση», «τραγούδι», «αναμονή». Αυτό το σύστημα δεν απέδιδε μια ψευδή συνοχή, αλλά άφηνε χώρο στην αμφισημία. Πρόθεσή μας είναι να αμβλύνουμε την τυποποίηση της ταξινόμησης, μετατρέποντας τα metadata σε προ(σ)κλήσεις για πλοήγηση που



Εικόνα 5. Δυνατότητες ακρόασης της μαρτυρίας και πολυτροπικά υλικά

καθοδηγούν μεν τη θεματική αναζήτηση, αλλά αντανακλούν ταυτόχρονα την πολυπλοκότητα του υλικού.

4.2 Ο ρόλος της τέχνης στον παιδαγωγικό σχεδιασμό

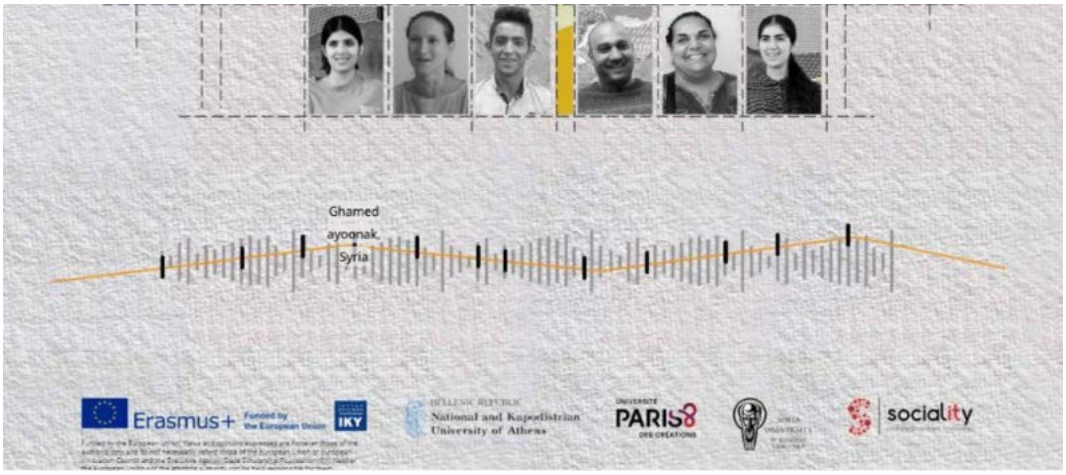
Από την αρχική σύλληψη του VOLARE, η αισθητική θεωρήθηκε αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής εμπειρίας και όχι διακοσμητικό στοιχείο. Το στάδιο της εικαστικής μετάπλασης της ψηφιακής πλατφόρμας ήταν καθοριστικό, καθώς σχεδιάστηκε ένα περιβάλλον που διαφοροποιείται ριζικά από τα τυπικά διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Το περιβάλλον αυτό βασίστηκε σε χειροποίητα κολλάζ, ακανόνιστες διαδρομές πλοήγησης, παύσεις και κενά, δημιουργώντας μια εμπειρία που δεν είναι γραμμική αλλά απαιτεί ενεργή εμπλοκή από τον επισκέπτη. Η πλοήγηση στην πλατφόρμα δεν οδηγεί την επισκέπτρια σε ένα κλειστό και προδιαγεγραμμένο σύνολο, αλλά της επιτρέπει να συγκροτήσει τη δική της διαδρομή. Η αντιπαράθεση προσώπων και ακουστικών στοιχείων, η δημιουργία δικτύων και η αναζήτηση με τον κέρσορα πάνω σε διαφορετικά υλικά συγκροτούν μια εμπειρία ανακάλυψης. Η μεθοδολογία του σχεδιασμού στηρίχθηκε στην ιδέα της μετάβασης από τον «χρήστη» στον «επισκέπτη-περιηγητή», με στόχο να σπάσει η κανονικοποίηση που χαρακτηρίζει τις περισσότερες ψηφιακές υποδομές. Έτσι, η αισθητική γλώσσα διαμόρφωσε «χώρο ανάμεσα», όπου η πλοήγηση δεν υπακούει στους κανόνες της συνήθειας αλλά τους μετατοπίζει.

Μια βασική πρόκληση ήταν να αποφευχθεί η αισθητικοποίηση του πόνου, δηλαδή η μετατροπή του τραύματος σε θέαμα που προκαλεί συγκίνηση χωρίς κριτική σκέψη (Köhn, 2016). Η ομάδα επέλεξε να κινηθεί ανάμεσα σε δύο άκρα: να μην αποστειρώσει τις μαρτυρίες από το συναισθηματικό τους φορτίο, αλλά και να μην τις παρουσιάσει ως συγκινησιακό προϊόν. Η λύση βρέθηκε στην αισθητική του «ανολοκλήρωτου»: εικόνες που διακόπτονται, ήχοι που χάνονται, σιωπές που παραμένουν. Ο επισκέπτης δεν λαμβάνει μια ολοκληρωμένη αφήγηση, αλλά θραύσματα που τον καλούν να συμπληρώσει και να αναστοχαστεί, μετατρέποντας έτσι την ίδια την αίσθηση της έλλειψης σε παιδαγωγικό εργαλείο.

Σε αυτό το σημείο, η υλικότητα των επιλογών υπήρξε επίσης κρίσιμη. Χειροποίητες υφές,

χάρτινα κολλάζ και φωτεινές επιφάνειες με ζεστά χρώματα αποτέλεσαν μια σκόπιμη προσπάθεια να διασαλευτεί η σκληρότητα του πλαισίου της οθόνης και να αναδειχθεί η μοναδικότητα κάθε πορτραίτου. Η εικαστική επεξεργασία τόνισε τα πρόσωπα των μαρτυριών, δίνοντάς τους προτεραιότητα σε σχέση με τα λόγια των ειδικών, και έτσι υπογράμμισε τη σημασία της διαφορετικότητας έναντι της τυποποίησης. Με αυτό τον τρόπο, ο/η επισκέπτης/επισκέπτρια δεν περιορίζεται σε μια γραμμική λήψη πληροφοριών, αλλά συμμετέχει σε μια διαδικασία αναστοχασμού όπου η αισθητική λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο.

Ανάμεσα στα ποικίλα υλικά του αποθετηρίου, το τραγούδι ως συμπύκνωση της φωνής απέκτησε έναν ιδιαίτερο ρόλο. Στο πλαίσιο του VOLARE καταγράφηκαν 12 τραγούδια προερχόμενα από 12 διαφορετικές γλώσσες και μουσικές παραδόσεις, καθένα από τα οποία συνδέεται με μια διαφορετική πτυχή της εμπειρίας του εκτοπισμού (απώλεια, νοσταλγία, επιμονή, ελπίδα) και διαφορετικό ιστορικό συγκείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα στους επισκέπτες να ακούσουν όχι μόνο λέξεις αλλά και μελωδίες που φέρουν πολιτισμικά και συναισθηματικά αποθέματα, αποδίδοντας ό,τι συχνά διαφεύγει από τον λόγο ή την ευθεία κατανόηση. Όπως συχνά καταγράφεται στις εθνογραφίες της αναγκαστικής μετακίνησης, οι εκτοπισμένοι μπορεί να φέρνουν μαζί τους ελάχιστα υλικά αντικείμενα, αλλά κουβαλούν ένα μεγάλο απόθεμα από τραγούδια, όπως νανουρίσματα, θρησκευτικούς ύμνους, λαϊκές μελωδίες. Η επιλογή της οργανικής ενσωμάτωσης των τραγουδιών στην πρώτη σελίδα του ψηφιακού αποθετηρίου ήταν συνειδητά παιδαγωγική με έμφαση στην πολιτισμική έκφραση, καθώς το τραγούδι λειτουργεί ως κιβωτός μνήμης και μαρτυρίας, σφυρηλατώντας χώρους συμμετοχής χωρίς γλωσσικά ή γνωστικά εμπόδια. Στη σχολική τάξη ή στο αμφιθέατρο, η ακρόαση ή η εκτέλεσή τους καλλιεργεί μια κοινή εμπειρία που δεν εξαλείφει τη διαφορά αλλά προσφέρει ένα έδαφος συνάντησης μέσα από αυτήν. Η πολιτική τους διάσταση είναι επίσης κρίσιμη: σε αντιδιαστολή με την εθνική ιδεολογία που χρησιμοποιεί τη μουσική για να επιβάλει ομοιομορφία, τα τραγούδια του VOLARE αναδεικνύουν την πολυφωνία και την υβριδικότητα που κατοικούν μέσα στο σώμα του σύγχρονου έθνους-κράτους. Από ένα κουρδικό νανούρισμα που ακούγεται στη Γαλλία μέχρι ένα ελληνικό ρεμπέτικο που τραγουδιέται από Σύρο πρόσφυγα, τα παραδείγματα δείχνουν ότι η μουσική είναι ταυτόχρονα χώρος μνήμης και μορφή αντίστασης. Στο αποθετήριο, τα τραγούδια καταλαμβάνουν μια δική τους περιοχή (πχογραμμή) κάτω από το πλέγμα των μαρτυριών και δεν λειτουργούν ως



Εικόνα 6. Τα δώδεκα τραγούδια του VOLARE

«υποστηρικτικό» υλικό, αλλά ως ισότιμες μαρτυρίες που φέρνουν στον εκπαιδευτικό χώρο τη δύναμη της φωνής και του ήχου ως φορείς ιστορίας και κοινωνικής εμπειρίας. Με τον ίδιο τρόπο αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε δεκαπεντάλεπτα podcasts όπου συνομιλήσαμε με επιλεγμένους ακτιβιστές, ακαδημαϊκούς και καλλιτέχνες που «συνέδεσαν» το έργο με τις δικές τους ιδέες και προκλήσεις σε άλλους επιστημονικούς και καλλιτεχνικούς χώρους. Μέσα από αυτές τις δύο επιλογές (τραγούδια και podcasts) εκτός από μια ακόμη εκδοχή να συνδεθούν τα βιώματα και οι μαρτυρίες με άλλους χώρους, παιδαγωγικά προτείνεται ένα σύνθετο τοπίο συνδέσεων και νημάτων που ανοίγουν το περιεχόμενο σε διαρκείς συνομιλίες με τους «άλλους».

5. Εν κατακλείδι: το VOLARE σαν μια πρόταση αντίστασης

Η τελική μορφή του αποθετηρίου του Voice Lab Respository επιβεβαιώνει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν λειτουργεί αναγκαστικά ως εργαλείο ορθολογιστικής ταξινόμησης και τυποποίησης αλλά ως ένα πεδίο δυνάμει δημιουργικής αντίστασης. Σε μια εποχή όπου οι ψηφιακές πλατφόρμες συνήθως οργανώνονται γύρω από κατηγορίες, φίλτρα και ευκολία πλοήγησης, το VOLARE προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο κατανόησης: ένα περιβάλλον που αφήνει χώρο στην αμφισημία, που προκαλεί την/τον επισκέπτρια/επισκέπτη να εμπλακεί ενεργά, που δεν «καταναλώνεται» εύκολα αλλά απαιτεί αναστοχασμό και ηθική διερώτηση. Η μεθοδολογική του πρόταση –συλλογή, επιμέλεια και διάχυση μαρτυριών μέσω μιας πολυτροπικής, αισθητικά «απαιτητικής» πλατφόρμας– αναδεικνύει τη μαρτυρία ως παιδαγωγικό γεγονός και όχι απλώς ως πληροφοριακό δεδομένο.

Σε κοινωνικό επίπεδο, το VOLARE φιλοδοξεί να διατηρήσει ανοιχτό έναν χώρο για τις φωνές που συχνά αποσιωπούνται ή παρουσιάζονται μέσα από στερεότυπα. Το πολυτροπικό υλικό και κυρίως τα πολύγλωσσα τραγούδια που πλαισιώνουν τις μαρτυρίες δεν αποτελούν διακοσμητικά στοιχεία, αλλά ισότιμα τεκμήρια που μεταφέρουν πυκνή πολιτισμική γνώση και διεκδικούν να ακουστούν και να ενταχθούν στον δημόσιο και εκπαιδευτικό λόγο. Έτσι, το έργο συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής της πολυφωνίας, που αντιμετωπίζει την ετερότητα όχι ως πρόβλημα προς επίλυση ή ενσωμάτωση αλλά ως πηγή γνώσης και δημιουργικότητας. Η εκπαιδευτική του σημασία έγκειται ακριβώς στη δυνατότητά του να καλλιεργεί κοινές εμπειρίες μέσα από τη διαφορά, να ενεργοποιεί τη φαντασία και να προωθεί τη δημοκρατική συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, το VOLARE αποτελεί και μια πολιτική χειρονομία σε μια ιστορική στιγμή που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενες μορφές θεσμικής βίας, από τον κίνδυνο εργαλειοποίησης της προσφυγικής και μεταναστευτικής εμπειρίας και από παιδαγωγικές αναγνώσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης που επιδιώκουν τη συρρίκνωση της βιωμένης εμπειρίας σε ψηφιακό «δεδομένο» ή «τεκμήριο». Σε ένα περιβάλλον όπου οι κυρίαρχοι λόγοι συχνά απλουστεύουν, κανονικοποιούν ή αποσιωπούν τις φωνές των εκτοπισμένων, το VOLARE αντιστέκεται στην ομογενοποίηση, δηλαδή στην τάση να εξουδετερώνονται οι διαφορές, οι ιστορίες και τα συναισθήματα που συγκροτούν την εμπειρία του εκτοπισμού, προτείνοντας έναν χώρο όπου η μαρτυρία παραμένει πολύσημη και ανήσυχη, τόσο αισθητικά όσο και πολιτικά. Η επιλογή να προηγηθεί η παιδαγωγική και η αισθητική από την τεχνική υποδομή συνιστά πράξη αντίστασης απέναντι στη λογική της τυποποίησης που κυριαρχεί στην ψηφιακή εκπαίδευση και αποτελεί ισχυρή ένδειξη της ευρύτερης τάσης για αυτοματοποίηση, η οποία τείνει να αποκρύψει ότι συνιστά παγίως μια πολιτική απόφαση για το ποιος μιλά και ποιος ακούγεται. Σε αυτό το πλαίσιο, το VOLARE δεν αποτελεί μόνο ένα εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά ένα κοινωνικό και επιστημονικό πείραμα που συνδυάζει ανθρωπολογία, παιδαγωγική και τέχνη, προσφέροντας μια πρόταση για το πώς μπορούμε να ξανασκεφτούμε τη σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το πολιτικό στη σημερινή συγκυρία (Αποστολίδου κ.ά., 2025).

6. Χρηματοδότηση

Το έργο χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ της ΕΕ «Συνεργασίες για την ανώτατη εκπαίδευση KA220-HED». Μπορείτε να αποκτήσετε πρόσβαση στο ψηφιακό αποθετήριο του VOLARE (https://repository.volare-project.eu/). Το ερευνητικό έργο διήρκεσε από το 2023 έως το 2025 υπό τον ακαδημαϊκό συντονισμό της Καθηγήτριας Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού Αλεξάνδρας Ανδρούσου (Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και της Επίκουρης Καθηγήτριας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Άννας Αποστολίδου (Ιόνιο Πανεπιστήμιο).

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Α., Ανδρούσου, Α., Laffitte, J.-P., & Iliev, I. (2025) (επιμ.). *Εκτοπισμένες Φωνές: Πολυτροπικές Παιδαγωγικές γύρω από τη Μαρτυρία*. Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Apostolidou, A., & Androusou, A. (2025). Multimodality in Higher Education: A Methodological Proposition. In A. Apostolidou, A. Androusou, I. Iliev & J.-P. Laffitte (eds.), *Voices of Displacement: Testimony-based Multimodal Pedagogies*. NKUA Publications.

Freire, P. (1970/2015). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Gatrell, P. (2013). *The Making of the Modern Refugee*. Oxford University Press.

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Khosravi, S. (2010). *Illegal Traveller: An Auto-Ethnography of Borders*. Palgrave Macmillan.

Köhn, S. (2016). *Mediating Mobility: Visual Anthropology in the Age of Migration*. Wallflower Press.

Martinez-Maldonado, R., et al. (2023). *Learning Analytics for Learners*. Springer.

Niewöhner, J. (2015). "Infrastructural Anthropology." In *The Routledge Handbook of Anthropology and the City*. Routledge.

Pink, S., Ardévol, E., & Lanzeni, D. (2016). *Digital Materialities: Design and Anthropology*. Bloomsbury.

Rancière, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. Verso.

Star, S. L. (1999). "The Ethnography of Infrastructure." *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377–391.

Stiegler, B. (2019). *The Neganthropocene*. Open Humanities Press.

Strathern, M. (2020). *Relations: An Anthropological Account*. Duke University Press.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 4

—

Οικογένεια, εκπαιδευτικές πρακτικές και σχολείο: όψεις της κοινωνικής ανισότητας

Οικογένεια, εκπαιδευτικές πρακτικές και σχολείο: όψεις της κοινωνικής ανισότητας

Νέλλη Ασκούνη,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, naskouni@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το κείμενο είναι μια σύντομη εισαγωγή στη θεματική του στρογγυλού τραπεζιού, δηλαδή το ερευνητικό πεδίο που συγκροτούν οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχέσης οικογένειας – σχολείου και των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που χαρακτηρίζουν τις γονικές εκπαιδευτικές πρακτικές και την επιτέλεση του γονικού ρόλου. Αναφέρεται στις κοινωνικές αλλαγές, στο πλαίσιο των οποίων συγκροτείται αυτό το ερευνητικό πεδίο, αλλά και στις θεωρητικές μετατοπίσεις που συνεπάγεται και παρουσιάζει σύντομα το συνδετικό νήμα των κειμένων του στρογγυλού τραπεζιού που είναι η μελέτη της πολυμορφίας των οικογενειακών στρατηγικών στη σχέση με το σχολείο και των μηχανισμών (ανα)παραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: *οικογένεια, σχολείο, εκπαιδευτικές πρακτικές, ανισότητες.*

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις σχολικές πορείες των παιδιών αποτελεί έναν από τους βασικούς ερευνητικούς άξονες στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η στατιστική συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση των παιδιών και το κοινωνικό-μορφωτικό προφίλ της οικογένειας εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται μέχρι σήμερα στις δυτικές κοινωνίες, παρά τις σημαντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που έχουν μεσολαβήσει από τη δεκαετία του ΄60, οπότε και ήρθε στο φως για πρώτη φορά. Αν και η πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες έχει διευρυνθεί σημαντικά, στα σχολικά αποτελέσματα εξακολουθούν να αντανακλώνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό οι ταξικές διαφορές των οικογενειών όχι μόνο ως προς τις οικονομικές, αλλά κυρίως τις πολιτισμικές τους διαστάσεις.

Όμως παρά το γεγονός ότι βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες συνδέουν άμεσα τις ανισότητες ως προς τη σχολική επίδοση με τις κοινωνικά διαφοροποιημένες οικογενειακές πρακτικές, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η έρευνα σπάνια εστιάζει στη συστηματική εμπειρική διερεύνηση αυτών των πρακτικών. Μέχρι τότε η οικογένεια εξετάζεται μέσα από ένα γενικό πρίσμα, κυρίως ως φορέας δομικών καθορισμών που ενσωματώνει τις πολιτισμικές και γλωσσικές προδιαθέσεις της κοινωνικής τάξης προέλευσης ή τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής θέσης. Η έμφαση δίνεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και όχι στις διεργασίες και τη δράση στο εσωτερικό της οικογένειας, μέσω των οποίων συγκροτούνται και αναπαράγονται διαφορετικοί τύποι σχέσης με την εκπαίδευση και κατ' επέκταση διαφορετικοί μορφωτικοί και κοινωνικοί πόροι (Terrail 1997, Lareau 2002).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 όμως το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται με όλο και μεγαλύτερη ένταση στη μελέτη της σχέσης οικογένειας – σχολείου και στη δράση των ίδιων των γονέων. Η έρευνα εστιάζει στο νόημα και τις μορφές της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση, στις κοινωνικές λογικές των γονικών εκπαιδευτικών πρακτικών και στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις ως προς την επιτέλεση του γονικού ρόλου. Η στροφή αυτή συνδέεται με μετατοπίσεις στο θεωρητικό επίπεδο. Η μελέτη των συγκεκριμένων συνθηκών της οικογενειακής καθημερινότητας επιτρέπει μια πληρέστερη κατανόηση της κοινωνικής πολυμορφίας και των διαφοροποιήσεων όχι μόνο μεταξύ, αλλά και στο εσωτερικό των κοινωνικών τάξεων. Ταυτόχρονα η εστίαση στις πρακτικές των μελών της οικογένειας ως κοινωνικών υποκειμένων διερευνά τα περιθώρια εμπρόθετης δράσης, αμφισβητώντας τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα κυρίαρχων ερμηνευτικών σχημάτων που αναδεικνύουν κυρίως το βάρος των δομικών καθορισμών.

Εκτός όμως από τις θεωρητικές μετατοπίσεις, το διαρκώς αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις οικογενειακές εκπαιδευτικές πρακτικές αποτυπώνει σημαντικές κοινωνικές αλλαγές. Οι βαθιές δομικές και πολιτισμικές αλλαγές της ύστερης νεωτερικότητας, η μετάβαση στη μεταβιομηχανική κοινωνία, η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίοι ψηφιακοί μετασχηματισμοί όλων των πτυχών της κοινωνικής ζωής, η αποδιάρθρωση του κράτους πρόνοιας, δημιουργούν συνθήκες επισφάλειας όχι μόνο για τα χαμηλά αλλά και για μεγάλο μέρος των μεσαίων στρωμάτων. Ταυτόχρονα η κυριαρχία νεοφιλελεύθερων πολιτικών αλλάζει καθοριστικά το εκπαιδευτικό πεδίο. Η σημασία της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού υποχωρεί, όπως και η ευθύνη του κράτους για την χρηματοδότηση και την παροχή της σε όλους. Η λογική της ελεύθερης αγοράς διεισδύει στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, υποκαθιστώντας τους μορφωτικούς στόχους από μετρήσιμους δείκτες ποιότητας και εισάγοντας τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τη διεκδίκηση πόρων, οικονομικών και ανθρώπινων. Σε αυτές τις συνθήκες όπου η εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο αναγκαία, αλλά όλο και λιγότερο επαρκής προϋπόθεση για την επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία, οι γονείς καλούνται να εμπλακούν όλο και πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να υποστηρίξουν τη σχολική φοίτηση, να διαμορφώσουν στρατηγικές, να κάνουν αποδοτικές εκπαιδευτικές επιλογές. Η εμπλοκή αυτή θεωρείται μέρος της γονικής ευθύνης, προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας και καθοριστική για την μελλοντική κοινωνική

πορεία. Η εκπαίδευση λοιπόν γίνεται βασικό μέρος του γονικού ρόλου, ενώ η οργάνωση και το περιεχόμενο της οικογενειακής ζωής επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές απαιτήσεις.

Μεγάλος αριθμός ερευνών σε πολλές χώρες φέρνει στο φως την εντεινόμενη πίεση στους γονείς και τις πολλαπλές μορφές που παίρνει η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση: την επιλογή σχολείου ως κοινωνική στρατηγική (Ball 2003, van Zanten 2001), τις άμεσες ή έμμεσες παρεμβάσεις τους στη σχολική ζωή (Crozier 1999, Lareau 2000, Symeou 2007), την ανάπτυξη πλήθους υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πρακτικών και εξωσχολικών μορφωτικών δραστηριοτήτων (Lareau 2003, Lahire 2019, Vincent & Ball 2007, Φάκου 2017). Ταυτόχρονα όμως οι έρευνες αναδεικνύουν ότι η δράση των οικογενειών δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικό προϊόν ατομικών ελεύθερων επιλογών, αλλά αποτυπώνει τους δομικούς περιορισμούς των κοινωνικών διαιρέσεων, έμφυλων, ταξικών, εθνοφυλετικών, και είναι μέρος των μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μηχανισμοί αυτοί όμως δεν δρουν ευθύγραμμα και ομοιόμορφα. Οι γονικές επιλογές και πρακτικές συνδέονται συστηματικά με τους άνισους κοινωνικούς και μορφωτικούς πόρους των οικογενειών, όμως η ενεργοποίηση αυτών των πόρων δεν είναι ίδια σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Vincent 2001). Έχει λοιπόν ιδιαίτερη σημασία η σε βάθος διερεύνηση των διεργασιών στο εσωτερικό της οικογένειας, προκειμένου να κατανοήσουμε την πολλαπλότητα των δυναμικών που αναπτύσσονται, αναζητώντας έτσι και τις προϋποθέσεις άμβλυνσης των ανισοτήτων.

Τα κείμενα που ακολουθούν αντλούν από αυτή την ερευνητική προοπτική και εξετάζουν πώς συγκροτείται, αλλά και διαφοροποιείται κοινωνικά, η σχέση οικογένειας και σχολείου στο ελληνικό πλαίσιο. Η σχετική ερευνητική παραγωγή στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένη, παρά το γεγονός ότι η μεγάλη οικογενειακή επένδυση στην εκπαίδευση, ακόμη και στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εμφανίζεται από πολύ νωρίς ως σημαντική ιδιαιτερότητα της ελληνικής κοινωνίας. Τα κείμενα αυτής της ενότητας βασίζονται σε εμπειρικές έρευνες που μελετούν όψεις των οικογενειακών εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο να κατανοήσουν τις κοινωνικές λογικές που τις διέπουν, τους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινται, αλλά και τις αντίρροπες δυναμικές διαχείρισης αυτών των περιορισμών. Επιχειρούν λοιπόν να συμβάλουν στη μελέτη των μηχανισμών (ανα)παραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, φωτίζοντας παράλληλα την πολυμορφία των οικογενειακών στρατηγικών στη σχέση με το σχολείο.

Η Βάσω Σολτάτου αναλύει τη συμμετοχή των γονέων στην καθημερινή σχολική ζωή σε τρία γειτονικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας, σε περιοχή με μεγάλη πληθυσμιακή ανομοιογένεια. Αντλεί από έρευνα η οποία λαμβάνει υπόψη τον χώρο ως κοινωνικό μέγεθος και δείχνει ότι η διαφορετική κοινωνική και εθνοτική σύνθεση των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων - προϊόν σε μεγάλο βαθμό άτυπων στρατηγικών επιλογής από την πλευρά των γονέων- παράγει ένα είδος κοινωνικού διαχωρισμού και συνοδεύεται αντίστοιχα από ιεραρχημένες ταυτότητες των σχολείων. Η συμμετοχή των γονέων διαφέρει σημαντικά από σχολείο σε σχολείο. Η διαφοροποίηση αυτή όμως δεν καθορίζεται μόνο από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Διαμορφώνεται, και ταυτόχρονα διαμορφώνει, αυτή την ιεράρχηση στο τοπικό σχολικό επίπεδο.

Η Μίννη Καρρά αναφέρεται στην κοινωνική κατασκευή, την επιτέλεση και τον έμφυλο χαρακτήρα του γονικού ρόλου. Παρά τις αργές αλλαγές που παρατηρούνται στον οικογενειακό καταμερισμό εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, όλα δείχνουν ότι τα ζητήματα εκπαίδευσης των παιδιών εξακολουθούν να είναι «γυναικεία υπόθεση». Το κείμενο παρουσιάζει μέρος των ευρημάτων εμπειρικής έρευνας με θέμα την «εντατική μητρότητα», τις πολλαπλές δηλαδή καθημερινές ευθύνες και την εντατική εργασία που συνεπάγεται για τις μητέρες η υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών. Εξετάζει κριτικά τις κοινωνικές παραδοχές που ορίζουν τη νόρμα της «καλής μητέρας», και αναλύει τη συναισθηματική ένταση κατά την επιτέλεση του μητρικού ρόλου

ως προϊόν της εσωτερίκευσης αυτού του κανονιστικού προτύπου.

Η Γεωργία Δημοπούλου εστιάζει το ενδιαφέρον σε ένα συναφές με την εκπαίδευση, αλλά διακριτό πεδίο, τα ψηφιακά μέσα, η ταχύτατη ανάπτυξη των οποίων επιφέρει ραγδαίες και βαθιές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Η προσέγγιση που προτείνει εξετάζει τη σχέση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα ως συνιστώσα του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας, και συνδέει τις οικογενειακές ψηφιακές πρακτικές με τους οικονομικούς και μορφωτικούς πόρους και, επομένως, με την ανισότητα. Υπογραμμίζει λοιπόν τον κοινωνικό χαρακτήρα της τεχνολογίας και επιχειρεί, μέσα από τη μελέτη των ψηφιακών πρακτικών στο οικογενειακό πλαίσιο, να δείξει πώς διαπλέκονται οι ψηφιακές με τις κοινωνικές ανισότητες.

Στο τελευταίο κείμενο η Ιωάννα Χαλβατζή μετατοπίζει το σημείο εστίασης από την οικογένεια στο σχολείο. Εξετάζει με ποιους τρόπους μπορεί το σχολείο να δημιουργήσει προϋποθέσεις ενεργού και ισότιμης συμμετοχής των γονέων, και ιδίως εκείνων που προέρχονται από τις πιο αδύναμες κοινωνικά κατηγορίες, όπως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες. Παρουσιάζει το παράδειγμα ενός δημόσιου σχολείου με μεγάλους αριθμούς παιδιών μεταναστών, το οποίο εδώ και πάνω από δύο δεκαετίες υιοθετεί συλλογικές πρακτικές ενίσχυσης της σχέσης με τους γονείς και έχει καταφέρει να δημιουργήσει μία συμπεριληπτική δυναμική σχολική κοινότητα. Παρά το ότι το συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί εξαίρεση, κάτι που δείχνει τη δυσκολία του εγχειρήματος, η παραδειγματική του αξία είναι μεγάλη, γιατί αποδεικνύει ότι η υπέρβαση των κοινωνικών εμποδίων είναι εφικτή.

Βιβλιογραφία

Φάκου, Αι. (2017). *Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας. Ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών.* Πολύτροπον.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.

Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315–328.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.

Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman & Littlefield Publishers.

Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families. *American Sociological Review,* 67: 747–776.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

Symeou, L. (2007) Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), 347–364.

Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). `Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.

Γονική συμμετοχή στη σχολική ζωή και κοινωνική ταυτότητα του σχολείου

Βάσω Σολτάτου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, vasilikisoltatou@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση διερευνά πώς κατασκευάζονται κοινωνικά διαφοροποιημένες εκδοχές γονικής συμμετοχής στη σχολική καθημερινότητα. Αντλεί το περιεχόμενό της από τα ευρήματα έρευνας που εξετάζει, μέσα από κοινωνιολογικό πρίσμα, τη σχέση της οικογένειας με τον σχολικό θεσμό. Η έρευνα τοποθετείται σε περιοχή του κέντρου της Αθήνας με έντονη κοινωνική και εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια. Εστιάζει σε τρία όμορα δημόσια δημοτικά σχολεία με διαφορετικό κοινωνικό προφίλ, λόγω της ασύμμετρης κατανομής των μαθητών ως προς τα εθνοτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά και των σημαντικών διαφορών τους ως προς τη διάσταση του χώρου. Μέσα από συνεντεύξεις με γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία μελέτης, αναδεικνύονται ανόμοιες οικογενειακές εκπαιδευτικές πρακτικές (συμμετοχή στο σύλλογο γονέων, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς). Όπως προκύπτει, ο τρόπος που συμμετέχουν στη σχολική ζωή παρουσιάζει ομοιότητες μεταξύ γονέων που μοιράζονται κοινό ταξικό και εθνοτικό υπόβαθρο. Καθοριστική στη δράση των γονιών, ωστόσο, είναι η ταυτότητα του σχολείου που διαμορφώνει τρόπους γονικής συμμετοχής (Crozier κ.α. 2011), και την ίδια στιγμή (ανα)διαμορφώνεται από αυτούς.

Λέξεις-κλειδιά: *γονική συμμετοχή, ταυτότητα του σχολείου, εκπαιδευτικές πρακτικές, χώρος*.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνικά διαφοροποιημένη κατανομή μαθητών σε σχολεία της ίδιας περιοχής (που σε ακραίες περιπτώσεις μεταφράζεται σε σχολικό διαχωρισμό), είναι εκπαιδευτικό φαινόμενο πολυπαραγοντικό, που συγκεντρώνει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον (Wilson& Bridge, 2019). Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε την διαφορετική κοινωνική σύνθεση όμορων σχολείων αφενός ως αποτέλεσμα κοινωνικών διαφοροποιήσεων όπως αυτές αποτυπώνονται στον χώρο της γειτονιάς, αφετέρου ως αποτέλεσμα επιλογών (ή μη επιλογών) από την πλευρά των γονέων, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνονται, εν μέρει, από τους κοινωνικούς καθορισμούς του χώρου και τις κατηγοριοποιήσεις των σχολείων. Οι εκπαιδευτικές επιλογές των γονιών και ο τρόπος που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους εξετάζονται σε συνάρτηση με το εθνοτικό και το ταξικό υπόβαθρο των οικογενειών.

Ειδικότερα εδώ εστιάζουμε στον τρόπο και το βαθμό που οι σχολικές διαφοροποιήσεις και το κοινωνικό προφίλ του σχολείου επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Το κείμενο αντλεί το περιεχόμενο από τα ευρήματα έρευνας με συνεντεύξεις που έγινε σε γονείς τριών γειτονικών δημοτικών σχολείων του κέντρου της Αθήνας στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής.

2. Κοινωνικές παράμετροι των οικογενειακών εκπαιδευτικών πρακτικών: Θεωρητικό πλαίσιο

Για τη θεωρητική πλαισίωση αξιοποιούνται οι έννοιες του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu 2014) αλλά και οι «πόροι» (πολιτισμικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί) ως εφόδια και εργαλεία που εσωτερικεύονται και θα εξωτερικευτούν εκ νέου μέσα από κοινωνικές πρακτικές (Raveaud & van Zanten 2007).

Η ερευνητική επισκόπηση σχετικά με την παρέμβαση των γονέων στη σχολική ζωή των μαθητών μαρτυρά σύνδεση της εκπαιδευτικής στρατηγικής με την ταξική και εθνοτική ταυτότητα των γονιών. Η γονική εμπλοκή μεθοδεύεται είτε άμεσα, με φυσική παρουσία στο χώρο του σχολείου (π.χ. μέσω συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, σχολικών φόρουμ, εθελοντικών δράσεων κ.α.), είτε έμμεσα, χάρη στην επικοινωνία που χτίζουν οι συγκεκριμένοι γονείς με τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς (Crozier κ.α. 2008; 2011, Kroeger 2005). Αυτές οι γονικές πρωτοβουλίες ερμηνεύονται ως ευκαιρία για ενεργή συμμετοχή τους ως πολίτες, μια έκφραση της «δημοκρατίας του καθημερινού» (Phillips στο Vincent & Martin 2000, σ. 460). Την ίδια στιγμή βέβαια, φαίνεται ότι γονείς από τα μεσαία στρώματα συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα επιδιώκοντας να ελέγξουν ή και να προωθήσουν το συμφέρον του δικού τους παιδιού: η επιτήρηση της σχολικής πραγματικότητας διασφαλίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει το παιδί (Vincent & Martin, 2000). Παράλληλα, η οργανωμένη και συλλογική γονική συμμετοχή (π.χ. ένας δραστήριος σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) φαίνεται πως «συσπειρώνει» κοινωνικά όμοιους γονείς, οι οποίοι επενδύουν κεφάλαιο (οικονομικό, κοινωνικό, μορφωτικό) με στόχο να υποστηρίξουν/ αναβαθμίσουν την λειτουργία του σχολείου. Οι πρωτοβουλίες αυτές, σύμφωνα με τις Cucchiara και Horvat (2009) στοχεύουν και καταλήγουν στην «ανάπλαση»/ αναδιοργάνωση του σχολείου με όρους της μεσαίας τάξης.

Η εντατική μελέτη των εκπαιδευτικών στρατηγικών από τη σκοπιά της μεσαίας τάξης, αφήνει κενό στην έρευνα σχετικά με τις μεθοδεύσεις των γονιών από τα λαϊκά στρώματα και τις μειονότητες (Byrne & De Tona, 2019). Συχνά η δράση τους αναλύεται μόνο στα σημεία που αποκλίνει από τις επιλογές των γονιών των μεσαίων στρωμάτων· σε αυτούς αποδίδεται ελλιπής συμμετοχή,

σιωπή, απουσία και «αδιαφορία» (Lareau 1989). Βέβαια, οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων παρόλο που αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην εκπαίδευση, στερούνται κεφαλαίων υψηλής απόδοσης στην εκπαιδευτική τους «επένδυση» (Reay 2001).

Παράλληλα με την κοινωνική τάξη, καθοριστική είναι η σημασία του χώρου στη συγκρότηση εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ο χώρος διαθέτει κοινωνικό περιεχόμενο, ταξινομεί και κατασκευάζει την εικόνα του σχολείου, του εαυτού και του «άλλου», υποδεικνύει επιλογές και ενεργοποιεί συμπεριφορές που σε άλλο χωρικό πλαίσιο ενδεχομένως δεν θα ενεργοποιούνταν. Ο Boterman κ.α. (2019) -διερευνώντας ζητήματα σχολικών ανισοτήτων και διαφοροποιήσεων- προτείνει να μελετήσουμε τη «γεωγραφία της εκπαίδευσης» μιας περιοχής: δεδομένα σχετικά με την εθνοτική/ταξική σύνθεση των σχολείων, πληροφορίες σχετικά με την φήμη, τις χωρικές διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες που εντοπίζουμε στη γειτονιά που βρίσκεται κάθε σχολείο. Η «γεωγραφία της εκπαίδευσης», διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας: ο χώρος συναρτάται με κοινωνικές ιεραρχήσεις και αποτελεί πλαίσιο συγκρότησης και επιτέλεσης των γονικών πρακτικών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα μεταξύ Νοεμβρίου 2019 και Ιουνίου 2021.

3.1. Η περιοχή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχή του κέντρου της Αθήνας με έντονη κοινωνική και εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια. Ορίζοντας ως σύνορο την κεντρική οδό που διασχίζει την περιοχή της έρευνας, εντοπίζουμε δύο γειτονιές, από τη μία πλευρά, μια ιστορικά αστική περιοχή με πλατείες, χώρους πράσινου, μονοκατοικίες κ.α., η οποία διατηρεί μέχρι σήμερα αυξημένο κόστος κατοικίας και κατά συνέπεια η κοινωνική σύνθεση των κατοίκων δεν άλλαξε σημαντικά στο πέρασμα των χρόνων. Μια νησίδα της μεσαίας τάξης, η οποία σε δημοσιογραφικά άρθρα και άλλες πηγές αναφέρεται ως «συνοικία», όρο που υιοθετήσαμε. Από την άλλη πλευρά, συναντάμε μια πιο συνηθισμένη εκδοχή του αθηναϊκού κέντρου: πυκνή δόμηση και πολυκατοικίες, κτηριακά δεδομένα (ισόγεια, υπόγεια) που προσέφεραν ευκαιρίες για φτηνή στέγη και επέτρεψαν τη διαταξική συγκατοίκηση ανθρώπων με διαφορετική κοινωνική και εθνοτική προέλευση. Η πραγματική αλλά και συμβολική απόσταση μεταξύ των δύο γειτονιών αποτυπώνεται στα λόγια της Μαίρης (μητέρα που ζει και δραστηριοποιείται επαγγελματικά ως μεσίτρια στην «συνοικία») και της Μαγδαληνής (υποδιευθύντρια σε σχολείο της κοινωνικά ανάμεικτης γειτονιάς).

> «Στη ‘συνοικία’ οι ιδιοκτήτες δεν τα πουλάνε [τα σπίτια], τα μεταβιβάζουν στα παιδιά τους και στα εγγόνια τους. Κι έτσι, όπως καταλαβαίνεις, διατηρεί επίπεδο. Επίπεδο. Δεν υπάρχουν ας πούμε αλλοδαποί, χωρίς αυτό να θεωρηθεί ρατσισμός.»
>
> (Μαίρη, μεσίτρια, 1ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

> «[Η ‘συνοικία’] είναι αστική περιοχή, πάντα ήταν. Αστική. Ενώ εδώ, πόσο κόσμο και τι κόσμο κράτησαν αυτά τα υπόγεια; Αυτές οι πολυκατοικίες με τα υπόγεια, ήταν μια φτηνή στέγη, για πόσο κόσμο; Θα ήταν τελείως διαφορετική η κατάσταση αν έλειπαν αυτά τα υπόγεια.»
>
> (Μαγδαληνή, υποδιευθύντρια σχολείου της περιοχής)

3.2 Τα σχολεία της έρευνας

Ανομοιογενής είναι και ο σχολικός χάρτης της περιοχής. Στην έρευνα εστιάζουμε σε τρία δημόσια δημοτικά σχολεία. Αν και όμορα, διαφέρουν σημαντικά ως προς τα κοινωνικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (αναλογία Ελλήνων και μεταναστών μαθητών), τη φήμη καθώς και τη φυσιογνωμία της γειτονιάς όπου βρίσκονται.

Το πρώτο σχολείο, γνωστό μεταξύ των γονιών ως «κολέγιο», βρίσκεται στη «συνοικία» και διαθέτει πολύ καλή φήμη, η οποία ξεπερνά τα όρια της περιοχής, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Έχει κοινωνικά και εθνοτικά ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, Έλληνες μαθητές κυρίως μεσαίων στρωμάτων. Στεγάζεται σε σχετικά πρόσφατο κτήριο με ιδιαίτερα φροντισμένες εγκαταστάσεις και διαθέτει πολύ δραστήριο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Είναι σχολείο μαγνήτης χάρη στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, στο κοινωνικά ομοιογενές μαθητικό πληθυσμό και τον δραστήριο διευθυντή του. Πολλοί γονείς το αξιολογούν ως το καλύτερο σχολείο της περιοχής. Ο διευθυντής σχολιάζοντας την ανομοιογένεια του σχολικού χάρτη της περιοχής επισημαίνει:

> «Δεν είναι όμοια τα σχολεία. Εμείς θέτουμε στόχους, τώρα είδατε. Εκεί [εννοεί στα γειτονικά σχολεία] είναι επιβίωση».
>
> (Παναγιώτης, διευθυντής 1ου σχολείου)

Εξακόσια μέτρα μακριά, είναι το δεύτερο σχολείο της έρευνας. Αντιμετωπίζει σοβαρό στεγαστικό πρόβλημα, καθώς βρίσκεται στο ισόγειο και τον πρώτο όροφο μιας πολυκατοικίας, με προαύλιο τον ακάλυπτο χώρο της. Στους άλλους ορόφους στεγάζονται γραφεία εταιρίας. Είναι σχολείο πολυπολιτισμικό με ποσοστό παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης, που κυμαίνεται ανά χρονιά μεταξύ 60-80%, «ανεπιθύμητο» και «δαιμονοποιημένο», σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Στα λόγια των γονιών αναφέρθηκε ως «κουβούκλιο», «φυλακή», «σχολείο των ξένων» και «κλουβί». Είδε, σύμφωνα με τους υπεύθυνους, τον μαθητικό πληθυσμό να μειώνεται σημαντικά καθώς αντιμετώπισε -και αντιμετωπίζει- μαθητική διαρροή, «χάνει» Έλληνες μαθητές. Οριακά συγκροτεί την πενταμελή επιτροπή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων: πρακτικοί λόγοι, όπως η έλλειψη χρόνου και ο μη σταθερός χαρακτήρας της εργασίας (μεροκάματα) είναι συχνά σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για τους γονείς. Η υποδιευθύντρια, συνδέει την χαμηλή συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με μια ακόμη παράμετρο: το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών.

> «Είναι ένα σχολείο όπου οι γονείς δουλεύουν, είναι ένα σχολείο με πολύ υψηλό ποσοστό αλλοδαπών, όπου οι γονείς δεν μπορούν να χάσουν μεροκάματο. Δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι, εργάτες και οικιακοί βοηθοί είναι οι περισσότεροι, οπότε δεν θέλουν να αυξήσουν τον φόρτο από φόβο μήπως και... Από την άλλη, κάτι άλλο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έχουμε ελάχιστους γονείς που έχουν πτυχίο, που σημαίνει ότι έχουν την υποδομή και αισθάνονται σίγουροι ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το ρόλο.»
>
> (Σμαράγδα, υποδιευθύντρια 2ου σχολείου)

Τέλος, το τρίτο σχολείο, υπήρξε στο παρελθόν κοινωνικά και εθνοτικά ομοιογενές, δημοφιλές, «πρωτοπόρο» και επιλεκτικό, σύμφωνα με τους γονείς της έρευνας. Σήμερα η ταυτότητα του σχολείου αλλάζει: ο συνολικός αριθμός των μαθητών μειώνεται συνεχώς (ενδεικτικά το 2000 έγιναν 59 εγγραφές στην Α' δημοτικού, ενώ το 2022 μόλις 24) και έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών μεταναστών που αντιπροσωπεύουν 50% του πληθυσμού του σχολείου. Διαθέτει σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δραστήριο, αλλά προς άλλη κατεύθυνση από εκείνη του «κολεγίου»: η δράση του αφορά την κάλυψη βασικών λειτουργικών αναγκών του σχολείου.

> «Μεγάλο βάρος [των αναγκών] το σηκώνει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Όμως οι υπεύθυνοι θα πρέπει να αυξήσουν οπωσδήποτε τα κονδύλια για την παιδεία. Διαφορετικά, θα τελειώσουμε. Θα τελειώσει και το ενδιαφέρον από τους γονείς γιατί δεν μπορούν πια να κάνουν πολλά κι εκείνοι».
>
> (Δημήτρης, διευθυντής 3ου σχολείου)

3.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δέκα γονείς από το 1ο σχολείο, δεκατέσσερις γονείς από το 2ο σχολείο και δεκαεννέα από το 3ο σχολείο. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεντεύξεις με γονείς νηπίων οι οποίοι μεθόδευσαν διαδικασίες αποφυγής της σχολικής μονάδας στην οποία γεωγραφικά ανήκουν (2ο σχολείο). Η έρευνα περιλαμβάνει ακόμη συνεντεύξεις με εκπροσώπους (διευθυντές και υποδιευθυντές) των σχολικών μονάδων της έρευνας αλλά και με τις προϊστάμενες τριών νηπιαγωγείων που συνεργάζονται (διαθέτουν κοινή σχολική περιφέρεια) με τα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία.

4. Γονική συμμετοχή στη σχολική ζωή: όρια και κοινωνικές διαφοροποιήσεις

Στην παρούσα έρευνα, εντοπίζουμε παραδείγματα άτυπης επιλογής/ αποφυγής σχολείου από την πλευρά των γονιών. Αυτή η εκπαιδευτική στρατηγική αποτελεί βασικό εύρημα, ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι πρακτικές εκείνες που υιοθετούν οι γονείς μετά την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο. Ειδικότερα, θα αναφερθούμε στη συμμετοχή των γονιών στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και στην επικοινωνία που αυτοί διατηρούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως οι γονείς υιοθετούν ανόμοιες πρακτικές και νοηματοδοτούν διαφορετικά την συνεργασία με το σχολείο.

4.1 Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Οι γονείς που ανέφεραν πως συμμετέχουν ψηφίζουν στις εκλογές, παρακολουθούν συνελεύσεις, υποστηρίζουν τις δράσεις του συλλόγου, και κάποιοι είναι στο συμβούλιο του συλλόγου. Η συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων χαρακτηρίζει κυρίως τους Έλληνες γονείς. Στο σύνολο του δείγματος μόνο δύο μετανάστες γονείς συμμετέχουν. Ο βαθμός συμμετοχής των γονιών, ωστόσο διαφέρει στα τρία σχολεία.

Στο 1ο σχολείο, εννέα από τους δέκα γονείς του δείγματος είναι ενεργά μέλη του συλλόγου, μάλιστα οι περισσότεροι είναι γονείς με παιδιά στην πρώτη δημοτικού πρόκειται δηλαδή για πρώιμη εμπλοκή στον σύλλογο. Αντιλαμβάνονται τον ρόλο του συλλόγου (και κατ' επέκταση τον δικό τους) ως οργανικό κομμάτι του σχολείου, που συμπληρώνει και κάποιες φορές αναπληρώνει τον ρόλο του κράτους.

> «[Ο σύλλογος] αναλαμβάνει δράση για προβλήματα τα οποία δεν μπορεί να τα λύσει το κράτος. Δεν ξέρω ποιες υπηρεσίες είναι υπεύθυνες, αν είναι αρμοδιότητα του δήμου ή της περιφέρειας. Για παράδειγμα υπάρχει γυναίκα που πληρώνεται για να σερβίρει στα παιδιά. Αυτά δεν τα παρέχει ο δήμος, τα έχει σκεφτεί ο σύλλογος και πληρώνουμε ένα συμβολικό ποσό για να προσέχει τα παιδιά μας. Να μοιράζει και να μαζεύει τα φαγητά.»
>
> (Άννα, πολ. μηχανικός, 1ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Στα λόγια της μητέρας, διακρίνουμε πως η κάλυψη κενών της κρατικής μέριμνας από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων θεωρείται αυτονόητη. Ο σύλλογος στο 1ο σχολείο μπορεί να καλύψει αυτά τα κενά. Παράλληλα διοργανώνει δράσεις (μπαζάαρ, εθελοντική αιμοδοσία, επιμορφώσεις/ σεμινάρια γονέων κ.τ.λ.), αναλαμβάνει πρωτοβουλίες πολιτιστικού χαρακτήρα (συναυλίες, γιορτές, επισκέψεις σε θέατρο/ Λυρική σκηνή) αλλά και δραστηριότητες για παιδιά και γονείς (σκίτσο- κόμικς, ρητορική, σκάκι, ρομποτική, καποέιρα κ.α).

Στο 2ο σχολείο λιγότεροι από τους μισούς γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα (6 από τους 14) ανέφεραν πως υποστηρίζουν τη δράση του συλλόγου, ωστόσο μόνο ένας (ο πρόεδρος) είναι στο συμβούλιο, οι άλλοι βοηθούν αλλά δεν επιθυμούν να δεσμευτούν.

> «Δεν συμμετέχω γιατί δεν θέλω να έχω υποχρεώσεις, αλλά παίρνω μέρος εθελοντικά.»
>
> (Αργυρώ, καλλιτέχνης, 2ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Σε αυτό το σχολείο παρατηρούμε μια περιστασιακή και τυπική υποστήριξη των γονιών, παρά μια ουσιαστική συμμετοχή στο σύλλογο. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων στο συγκεκριμένο σχολείο, φαίνεται πως δεν κινητοποιεί εκείνους τους γονείς (Έλληνες από τα μεσαία στρώματα), που βάσει των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών θα περιμέναμε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή. Αυτή η αποστασιοποίηση, σε κάποιες περιπτώσεις δεν περιγράφεται ως επιλογή, αλλά ως αντίδραση.

> «Υπάρχει σύλλογος, αλλά έχω παραιτηθεί. Συμμετείχα τα δύο πρώτα χρόνια. Ήμουν πρόεδρος. Προσπάθησα πολύ και γι' αυτό παραιτήθηκα. Βρίσκανε τοίχο οι προσπάθειές μου (...) Εδώ δεν ασχολούνται.»
>
> (Ζωή, γραφίστρια, 2ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Στο 2ο σχολείο οι γονείς δεν αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες δράσεις. Οι δραστηριότητες για παιδιά (μπάσκετ, χορός) που διοργάνωνε ο σύλλογος παλιότερα, διακόπηκαν την περίοδο της πανδημίας και έκτοτε δεν επέστρεψαν.

Στο 3ο σχολείο, 5 από τους 19 γονείς της έρευνας συμμετέχουν. Περιγράφουν όμως τη δράση του συλλόγου ως εδραιωμένη και σημαντική.

> «Ο σύλλογος συντηρεί κατά κάποιο τρόπο το σχολείο. Όλα με λεφτά του συλλόγου (...) Πες μου πώς θα πάρει καθαριστικά ο διευθυντής; Στο τέλος-τέλος, δε με νοιάζει η τουαλέτα των δασκάλων, αλλά των παιδιών πρέπει να είναι καθαρή.»
>
> (Γεωργία, δημόσιος υπάλληλος, 3ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Ο σύλλογος καλύπτει υλικές ανάγκες του σχολείο (αγοράζει χλωρίνες, πλένει τις κουρτίνες των τάξεων), το συντηρεί λέει η Γεωργία, αλλά δεν αναπτύσσει δραστηριότητες πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Όπως και στο 2ο σχολείο, οι δραστηριότητες για τα παιδιά που παλιότερα διοργάνωνε σταμάτησαν λόγω πανδημίας και έκτοτε δεν επανήλθαν. Κάποιοι γονείς δήλωσαν πως θα ήθελαν μια άλλη κατεύθυνση στις δράσεις του συλλόγου, ωστόσο αυτό δεν είναι εφικτό.

> «Θα ήθελα να κάνουμε άλλου είδους πράγματα, ας μαζευτούμε να ακούσουμε έναν ψυχολόγο, μια κοινωνική λειτουργό (...). Πήγα με ιδέες και μου είπαν οι κοπέλες ότι είχαν προσπαθήσει να το κάνουν αυτό και δεν είχε πατήσει κανένας, κι όταν έστειλαν ενημέρωση για προβολή ταινίας, γέμισε το σχολείο. Αν τους πεις 'ελάτε να συζητή-

σουμε για τα παιδιά μας' δεν έρχεται κανένας, αν είναι όμως για πάρτι θα τρέξουν.»
(Λίνα, άνεργη, 3ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

4.2 Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή

Ο δεύτερος άξονας της συνεργασίας των γονιών με το σχολείο είναι η επικοινωνία που διατηρούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι γονείς επιθυμούν να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, εκείνοι όμως που περιέγραψαν μια συστηματική επικοινωνία τόσο στο πλαίσιο των μηνιαίων ενημερώσεων που προγραμματίζει η/ο εκπαιδευτικός της τάξης, όσο και με δική τους πρωτοβουλία είναι κυρίως Έλληνες γονείς που ανήκουν στα μεσαία στρώματα.

Οι γονείς αυτής της κατηγορίας δεν επισκέπτονται το σχολείο μόνο για να ενημερωθούν αλλά και για να ενημερώσουν. Εκφράζουν απόψεις και διεκδικήσεις, οι οποίες συχνά αφορούν σε παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και σε θέματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας: από τον χωρισμό των τμημάτων μέχρι εγκυκλίους του Υπουργείου.

«-Νιώθετε άνετα να χτυπήσετε την πόρτα του διευθυντή;
Ήδη το έκανα φέτος, να τον ενημερώσω ότι οι κόρες μου θα παίρνουν τις Παρασκευές την τσάντα στο σπίτι (...). Το συζητήσαμε, μοιράσαμε τις απόψεις μας, αιτιολόγησα τη θέση μου, γιατί πιστεύω ότι θα πρέπει να γίνει αυτό, κατανόησα τη θέση του, εφόσον πρόκειται για μια απόφαση του Υπουργείου, ήταν μια γόνιμη συζήτηση.
-Τελικά;
Τελικά άκουσα, αλλά δεν άλλαξα γνώμη. Την παίρνουμε την τσάντα.»
(Ζέτα, ψυχολόγος, 1ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Η Ζέτα αναφέρεται στη δράση «τσάντα στο σχολείο», η οποία βάσει υπουργικής απόφασης προέβλεπε την παραμονή των βιβλίων των μαθητών στο σχολείο δυο Σαββατοκύριακα το μήνα. Παρατηρούμε πως οι γονείς αυτής της ομάδας, σε ένα βαθμό, συνδιαμορφώνουν τη σχολική ζωή των παιδιών τους, και μάλιστα με σχετική άνεση.

«-Νιώθετε άνετα να επισκεφτείτε το χώρο του σχολείου; Το γραφείο του διευθυντή;
Ε ναι, είναι ορθάνοιχτη η πόρτα του.»
(Ζωή, γραφίστρια, 2ο σχολείο, ελληνικής καταγωγής)

Για τους γονείς από τα εργατικά στρώματα, τόσο Έλληνες όσο και μετανάστες, η επικοινωνία καθορίζεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

«-Αν υπάρχει πρόβλημα έρχεστε να το πείτε;
Στις ενημερώσεις το έλεγα. Εκεί. Δεν έρχομαι έτσι, χωρίς λόγο.»
(Λίζα, καθαρίστρια, 3ο σχολείο, αλβανικής καταγωγής)

Η επίσκεψη στο χώρο του σχολείου με δική τους πρωτοβουλία, γίνεται κυρίως για πρακτικούς λόγους (κάποιο έγγραφο κτλ.) ή εκτάκτως όταν προκύπτουν ζητήματα που αφορούν στην ασφάλεια του παιδιού τους (π.χ. κάποιο τραυματισμό). Η σχέση με τους εκπροσώπους του σχολείου δεν είναι δεδομένη: το γεγονός ότι στο σχολείο θα εξυπηρετηθούν δεν θεωρείται αυτονόητο δικαίωμα, αλλά ερμηνεύεται ως ένδειξη ευγένειας, καλής πρόθεσης.

«-Στο γραφείο του διευθυντή έχετε πάει;
Ήρθα μια μέρα με όλα τα χαρτιά [για την εγγραφή] και μίλησα με το διευθυντή και μου άρεσε (...). Μου μίλησε μόνη στο γραφείο, και ένιωθα ότι είναι καλύτερο σχολείο εδώ, από τον

τρόπο που με περίμενε, πώς μου μίλησε. Είναι πολύ ευγενικός.»
(Τίνα, εργαζόμενη στην εστίαση, 2ο σχολείο, αλβανικής καταγωγή)

Βασικός παράγοντας που ρυθμίζει τη σχέση τους με το σχολείο είναι ο χρόνος και η διαθεσιμότητά τους. Οι περισσότεροι εργάζονται σε θέσεις χωρίς ευέλικτο ωράριο, γονικές άδειες, επομένως η παρουσία τους στις συγκεντρώσεις δασκάλων με γονείς δεν είναι εξασφαλισμένη. Βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να ενημερωθούν: στέλνουν τα μεγαλύτερα παιδιά, συζητούν με τη δασκάλα στην πόρτα όταν παραδίδουν ή παραλαμβάνουν το παιδί κ.ά.

5. Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε διαφοροποιήσεις στις πρακτικές των γονιών οι οποίες παραπέμπουν σε κοινωνικές διαφορές που συνδέονται τόσο με το ταξικό όσο και το εθνοτικό υπόβαθρο των οικογενειών. Όπως και σε άλλες έρευνες (Lareau 1989, Ball 2003, Noreisch 2007, Rangvid 2007, Vincent 2017), στρατηγικές συμπλήρωσης και συνδιαμόρφωσης του έργου του σχολείου συναντάμε κυρίως από γονείς των μεσαίων στρωμάτων, εξακολουθούμε δηλαδή να εντοπίζουμε κάθετη διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο διακρίνουμε περιπτώσεις αυξημένης εμπλοκής από μετανάστες και Έλληνες των εργατικών στρωμάτων, κοινωνικές κατηγορίες που δεν ταυτίζονται παραδοσιακά με το πρότυπο του «ενεργού γονέα», που λόγω περιορισμού στην έκταση δεν αναλύσαμε.

Παράλληλα παρατηρούμε πως η διαφορετική κοινωνική σύνθεση των σχολείων οδηγεί σε διαφοροποιημένο βαθμό συμμετοχής στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και σε άλλο είδος παρεμβάσεων εκ μέρους του συλλόγου. Γονείς με παρόμοιο κοινωνικό προφίλ, ενεργούν διαφορετικά σε διαφορετικές σχολικές κοινότητες. Στο κοινωνικά/ εθνοτικά ομοιογενές 1ο σχολείο έχουμε μια συστηματική και οργανωμένη (μέσω συλλόγου γονέων) επένδυση οικονομικών/ πολιτισμικών πόρων. Στο 2ο σχολείο, όπου η κοινωνική σύνθεση είναι έντονα ετερογενής, δημιουργείται ένα πλαίσιο που ενισχύει την αποστασιοποίηση σε γονείς με ανόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τέλος στο 3ο σχολείο, η συμμετοχή συνοδεύεται από ανάληψη ευθυνών με στόχο την κάλυψη λειτουργικών αναγκών.

Την ίδια στιγμή οι πρακτικές των γονιών διαμορφώνουν ανόμοιες σχολικές πραγματικότητες, έτσι το δημόσιο αγαθό αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο από σχολείο σε σχολείο, ακόμη και στην ίδια περιοχή.

Βιβλιογραφία

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage.* Routledge Falmer.

Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073. https://doi.org/10.1177/0042098019868377

Bourdieu P., Passeron J. C. (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αλεξάνδρεια.

Byrne, B. & Tona, C. D. (2019) *All in the Mix: Race, Class and School Choice.* Manchester University Press, Retrieved from the Library of Congress, https://www.loc.gov/item/2020719683/

Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White Middle-Class Parents, Identities, Educational Choice and the Urban Comprehensive

School: Dilemmas, Ambivalence and Moral Ambiguity. *British Journal of Sociology of Education,* 29(3), 261–272. http://www.jstor.org/stable/30036294

Crozier, G., Reay, D., James, D. (2011). Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools. *International Studies in Sociology of Education*, 21, 199-216. https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616343.

Cucchiara, M., & Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974–1004. https://doi.org/10.3102/0002831209345791

Kroeger, J. (2005). Social heteroglossia: The contentious practice or potential place of middle-class parents in home–school relations. *The Urban Review*, 37(1), 1–30. https://doi.org/10.1007/s11256-005-3559-1.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education.* Falmer Press.

Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy*, 22, 69–90.

Rangvid, B. S. (2007). Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44, 1329–1354.

Raveaud, M. & van Zanten A. (2007). Choosing the local school: middle-class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22.

Reay, D. (2001) Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*,16(4), 333-346.

Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.12743871

Vincent, C., & Martin, J. (2000). School-based parents' groups - a politics of voice and representation? *Journal of Education Policy*, 15(5), 459–480. https://doi.org/10.1080/026809300750001649

Wilson, D., Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, *56*(15), https://doi.org/10.1177/0042098019843481

Πιο γρήγορα, πιο ψηλά, πιο δυνατά! Όψεις της εντατικής μητρότητας στην εκπαίδευση των παιδιών

Μίννη Καρρά,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, minniekarra@gmail.com

Περίληψη

Το κείμενο παρουσιάζει μέρος από τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας με θέμα το φαινόμενο της εντατικής μητρότητας στην εκπαίδευση των παιδιών καθώς και τους μηχανισμούς ενεργοποίησής της. Διερευνά τη ρητορική της «ορθής» γονεϊκότητας και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν και εστιάζει στη συναισθηματική εμπλοκή κατά την επιτέλεση του μητρικού ρόλου. Το εμπειρικό υλικό προέκυψε από ημιδομημένες σε βάθος συνεντεύξεις και από συμμετοχική παρατήρηση. Αναλύονται τα στοιχεία μητρικής έντασης που καταγράφηκαν σχετικά με τη μελέτη των μαθημάτων του σχολείου στο σπίτι, τη διεκπεραίωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων αλλά και τα θέματα φοίτησης των παιδιών όσον αφορά τη γνωστική κάλυψη και την ασφάλειά τους. Υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική ένταση που χαρακτηρίζει τις πρακτικές των μητέρων της έρευνας συνδέεται με εσωτερικευμένες επιταγές της «ορθής» άσκησης του μητρικού ρόλου.

Λέξεις-κλειδιά: *Εντατική μητρότητα, «ορθή» γονεϊκότητα, μητρική συναισθηματική εμπλοκή*

1. Η νόρμα της «ορθής» γονεϊκότητας

Η εργασία αντλεί από έρευνα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής. Ο τίτλος της διατριβής είναι "Πιο γρήγορα, πιο ψηλά, πιο δυνατά. Όψεις της Εντατικής Μητρότητας στην εκπαίδευση των παιδιών", εκπονείται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Νέλλη Ασκούνη και εξετάζει πώς συγκροτείται ο μητρικός ρόλος σε θέματα εκπαίδευσης, πώς αρθρώνεται ο λόγος της «ορθής» γονεϊκότητας, ποιες είναι οι στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται για την επιτέλεση της εντατικής μητρότητας και αναζητά τους μηχανισμούς που την ενεργοποιούν. Εστιάζει στο φαινόμενο της εντατικής μητρότητας και στις κανονικοποιημένες "ορθές" μητρικές πρακτικές καθώς και σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις που συνδέουν την εντατική μητρότητα με την εξατομίκευση, την επιτελεστικότητα στην εκπαίδευση, τον "επιχειρηματικό εαυτό", την ανάδειξη της ατομικής ακαδημαϊκής αριστείας ως κυρίαρχης αξίας στην εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το φαινόμενο της εντατικής μητρότητας εμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα στον δυτικό κόσμο και διαρκεί ακόμα. Επομένως η εντατική μητρότητα αποτελεί μία σχετικά νέα προσέγγιση στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών και μια καινούργια αντίληψη για το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Πρόκειται για μία προσέγγιση επικεντρωμένη στο παιδί, σύμφωνα με την οποία η μητέρα -πολύ περισσότερο από τον πατέρα- έχει την ευθύνη να φροντίζει εντατικά και σε βάθος όλες τις πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού της, σωματικές, ηθικές, συναισθηματικές και πνευματικές. Η εντατική μητρότητα είναι παιδοκεντρική, οικονομικά ακριβή, καθοδηγούμενη από εξειδικευμένους επαγγελματίες τους οποίους η μητέρα αναζητά και συμβουλεύεται. Απαιτεί από την πλευρά της μητέρας σημαντικές συναισθηματικές επενδύσεις, κόπο και χρόνο (Hays 1996). Η έννοια "παιδί" διαστέλλεται καταλαμβάνοντας υπερμεγέθη χώρο στη ζωή της οικογένειας και η φροντίδα του αποτελεί προτεραιότητα στη ζωή της μητέρας του.

Η εντατική μητρότητα περιλαμβάνει ένα κανονικοποιημένο σύστημα αξιών το οποίο τελικά προσδιορίζει το περιεχόμενο της έννοιας της "ορθής" γονεϊκότητας. Ο λόγος της "ορθής" μητρικής φροντίδας, παρότι αρχικά αναδύθηκε από την κουλτούρα της μεσαίας τάξης, στη συνέχεια φυσικοποιήθηκε και κυριάρχησε ως καθολικό κανονιστικό πρότυπο. Η ρητορική αυτής της φροντίδας και οι πρακτικές που τη συνοδεύουν έπαψαν να συνδέονται με μία κοινωνική ομάδα, αλλά ορίζουν τι "πρέπει" να κάνουν όλες οι μητέρες (Vincent et al. 2013, Gillies 2005, Reay 2000).

Στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί ιδιαίτερα διαδεδομένη πρακτική η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι αφενός υπάρχει ευθύγραμμη σχέση μεταξύ κοινωνικής κινητικότητας και εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων και αφετέρου ότι η μόρφωση του παιδιού αποτελεί εξαιρετικά διαδεδομένη οικογενειακή, διαγενεακή, ανταποδοτική στρατηγική η οποία στοχεύει στην ανοδική κινητικότητα. Όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση αλλά και τον συνεχώς διευρυνόμενο τομέα της εξωσχολικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι ο ρόλος των γονιών είναι ιδιαίτερα ενεργητικός. Οι γονείς εμφανίζονται βασικοί και ικανοί παίκτες στο ακαδημαϊκό παιχνίδι των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη 2004, Μαλούτας & Παντελίδου Μαλούτα 2006).

Ένα ζήτημα που μοιάζει να συνδέεται με την εντατική μητρότητα σε θέματα εκπαίδευσης είναι η άνθιση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η ανάπτυξη εξωσχολικών μαθημάτων για όλες τις βαθμίδες. Παρότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν θεωρείται ελληνική ιδιοτυπία, αλλά ανήκει σε μία παγκόσμια αγορά, η Ελλάδα αναφέρεται ως χώρα με εντυπωσιακά μεγάλη παρουσία μορφών και δομών εκπαίδευσης παράλληλων με το εκπαιδευτικό της σύστημα, γεγονός που αποτυπώνεται και στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ. Τα συμπληρωματικά μαθήματα δεν

στοχεύουν μόνο στην κάλυψη γνωστικών κενών, αλλά κυρίως στη διασφάλιση υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και στην κατοχύρωση ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων των μαθητών/τριών (Katartzi 2017, Θεοχάρη 2023, OECD 2018)

2. Πρακτικές εντατικής μητρότητας: Μεθοδολογικές επιλογές

Τα γενικά ερωτήματα και οι προβληματισμοί της έρευνας που υλοποιήσαμε σχετικά με το φαινόμενο της εντατικής μητρότητας συνοψίστηκαν σε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς συγκροτείται ο γονικός ρόλος όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών; Η επιτέλεση του μητρικού ρόλου έχει στοιχεία εντατικής μητρότητας;
- Εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στις μητρικές στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται και εάν ναι, βάσει ποιων κοινωνικών χαρακτηριστικών;
- Ποιοι μηχανισμοί ενεργοποιούν την εντατική μητρότητα όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2019 σε μια γειτονιά της Αθήνας η οποία επιλέχθηκε με κριτήριο την έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση. Το δείγμα αναζητήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας μεταξύ γονιών παιδιών που φοιτούσαν σε τρία Δημοτικά σχολεία της περιοχής. Συνολικά συμμετείχαν 28 άτομα εκ των οποίων οι 26 είναι μητέρες, ένας πατέρας και μία γιαγιά που έχει αναλάβει "να διαβάζει" τα εγγόνια της. Η έρευνα ολοκληρώθηκε μέσα από 19 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, μία συζήτηση σε focus group και συμμετοχική παρατήρηση στο σπίτι μιας οικογένειας που ολοκληρώθηκε σε τέσσερις πολύωρες επισκέψεις. Το εμπειρικό υλικό κατηγοριοποιήθηκε βάσει των κριτηρίων που ορίζουν τη μητρότητα ως εντατική και ακολούθησε θεματική ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου υλικού σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων που είχε προηγηθεί.

Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού έγινε βάσει των κριτηρίων που θεωρούνται "εγγενή συστατικά" της εντατικής μητρότητας Οι αναφορές των συνομιλητριών μου κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι υποκατηγορίες:

- Έμφυλη διάσταση γονεϊκότητας: Σύμφωνα με τον πατριαρχικό λόγο περί "ιδανικής μητέρας" καμία γυναίκα δεν μπορεί να νιώσει πλήρης εάν δεν αποκτήσει τα δικά της παιδιά, οι γυναίκες παραμένουν οι πλέον κατάλληλες για τη φροντίδα του παιδιού και η "καλή μάνα" αφιερώνει το σύνολο του χρόνου και της ύπαρξής της, σωματικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και πνευματικά στα παιδιά της (McHenry & Schultz 2014). Από τα πρώτα στάδια της διεξαγωγής της έρευνας αναδείχτηκε ο έμφυλος χαρακτήρας της γονεϊκότητας στη φροντίδα των παιδιών. Παρότι το φύλο του γονιού δεν είχε τεθεί ως κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα, οι συμμετέχουσες ήταν αποκλειστικά μητέρες θεωρούμενες ως πλέον «αρμόδιες» σε θέματα φροντίδας παιδιών. Επιπλέον οι αφηγήσεις των γυναικών αναφέρονταν κατά κύριο λόγο στο γυναικείο υποκείμενο ως (σχεδόν) αποκλειστικά υπεύθυνο.
- Προτεραιοποίηση των αναγκών του παιδιού και η έννοια της "θυσίας": Η απεριόριστη μητρική διαθεσιμότητα αποτελεί σημείο-κλειδί της εντατικής μητρότητας (Johnston & Swanson 2004, Reay 2017) ενώ η αφιέρωση μητρικού χρόνου στη φροντίδα του παιδιού αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της «ορθής» άσκησης του μητρικού ρόλου. Συγκεντρώθηκαν αφηγήσεις που αναδεικνύουν πώς οι προσωπικές ανάγκες της μητέρας παραμερίζονται εν είδει «θυσίας» αναδεικνύοντας το μοντέλο της «ολικής αφοσίωσης» στις ανάγκες του παιδιού.

- Πρώιμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε πολύ μικρή ηλικία: Οι πρώιμες παρεμβάσεις αναφέρονται στη διαδικασία που στοχεύει στον όσο το δυνατόν νωρίτερα εντοπισμό ικανοτήτων ή/και «ταλέντων» του παιδιού, στην ανάδειξη και ανάπτυξή τους έτσι ώστε από την πολύ μικρή ηλικία να ξεκινήσει ο εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας, να αρχίσει η δημιουργία ενός ενισχυμένου ακαδημαϊκού χαρτοφυλακίου (academic portfolio) (Rose 1989, Ball 2003, Tan 2017) και να ενισχυθεί η πιστοποιημένη συσσώρευση πολιτισμικού κεφαλαίου.
- Αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς παιδικής ηλικίας: Η αναζήτηση συμβουλών των ειδικών αποτελεί συστατικό του μοντέλου της εντατικής μητρότητας και λειτουργεί ως μηχανισμός "ορθής" διαχείρισης της φροντίδας του παιδιού. Συγκεντρώθηκαν αναφορές σχετικά με απευθύνσεις στους ειδικούς όχι για τη θεραπεία ασθενειών, αλλά για τη σωστή διαχείριση της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με το πρωτόκολλο της «ορθής» μητρικής φροντίδας.
- Εντατική καθημερινή φροντίδα κάθε πτυχής ανάπτυξης του παιδιού: Η εντατική μητρότητα συνδέεται με την αυξανόμενη απόδοση σημασίας των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Brown 1990, Ball 2003, Nogueira 2010) η οποία εκφράζεται με μία σειρά ιδιαίτερα διαδεδομένων πρακτικών και στρατηγικών, όπως για παράδειγμα ανάληψη ευθύνης για τη μελέτη των μαθημάτων του σχολείου, οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, επιλογή σχολείου κ.α. Συγκεντρώθηκαν αφηγήσεις σχετικά με την επιτέλεση των μητρικών «καθηκόντων» τόσο όσον αφορά τη σχολική όσο και την εξωσχολική εκπαίδευση των παιδιών.
- Συναισθηματική εμπλοκή της μητέρας: Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hays 1996, Reay 2000, Gillies 2005) η συναισθηματική εμπλοκή της μητέρας αποτελεί συστατικό της εντατικής μητρότητας γεγονός που φάνηκε και στις αφηγήσεις των συνομιλητριών. Από τις αφηγήσεις αυτές φάνηκε η έντονη συναισθηματική εμπλοκή σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών και περιλαμβάνουν μεγάλη γκάμα εκφρασμένων συναισθημάτων, όπως αναφορές στην ένταση του καθημερινού προγράμματος, στις ανεπάρκειες ή ενοχές που νιώθουν σχετικά με το πώς οι ίδιες ανταποκρίνονται στις φυσικοποιημένες υποχρεώσεις της «ορθής» μητρότητας αλλά και σε ταξικά προσδιορισμένα συναισθήματα ντροπής ή περηφάνιας στην αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο. Φαίνεται πως η στερεοτυπική εικόνα της "καλής" μητέρας που ανταποκρίνεται σε κάθε ανάγκη του παιδιού, εναποθέτει μεγάλα βάρη στην πλάτη της κάθε "συνηθισμένης" μητέρας. Από τις αφηγήσεις των γυναικών προκύπτουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα έντασης και ενοχής στην επιτέλεση του μητρικού ρόλου ιδιαίτερα σε θέματα εκπαίδευσης.

3. Από τα ευρήματα της έρευνας: η ένταση της εντατικής μητρότητας

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου δεν είναι εφικτή μια εκτενής αναφορά στο ερευνητικό υλικό και γι' αυτό θα παραλείψω τις αφηγήσεις σχετικά με το πώς περιγράφουν οι γυναίκες τις καθημερινές ευθύνες τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις προσπάθειες να τα διδάξουν αγγλικά από το βρεφικό καρεκλάκι, πώς στριμώχνουν συχνά τις προσωπικές υποχρεώσεις σε εξαντλητικά νυχτερινά ωράρια για να είναι διαθέσιμες τα απογεύματα για τις ατελείωτες σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους, πώς ο λόγος των ειδικών καθοδηγεί και νομιμοποιεί κάθε παρέμβαση που προσβλέπει στην "ευτυχία" του παιδιού και πώς αφηγούνται μία συνθήκη διαρκούς επαγρύπνησης είτε αυτή αφορά στα μαθήματα της επόμενης ημέρας, στο πώς διδάχθηκε στο σχολείο ένα γραμματικό φαινόμενο, πώς επιβράβευσε ή τιμώρησε ο/η δάσκαλος/α

άλλο παιδί ή πόσο έχει προχωρήσει στην ύλη το διπλανό σχολείο.

Εδώ θα περιοριστώ σε μία κατηγορία, τη "συναισθηματική εμπλοκή της μητέρας". Η μητρική συναισθηματική εμπλοκή εμφανίζεται σταθερά ως επαναλαμβανόμενο στοιχείο στο πλαίσιο της εντατικής μητρότητας. Ερευνήτριες όπως οι Reay, Vincent, Gillies κ.α., αναδεικνύουν τη σημασία των συναισθημάτων στο πλαίσιο των μητρικών πρακτικών και πώς αυτά λειτουργούν κατά την άσκηση της μητρότητας. Η μητρική φροντίδα άλλωστε είναι μια δύσκολη και επίπονη δουλειά, κατά τη διάρκεια της οποίας τα συναισθήματα εναλλάσσονται. Δεν υπάρχει ένα μοναδικό συναίσθημα -η αγάπη- που εμπνέουν τα παιδιά στις μητέρες, αλλά πληθώρα συναισθημάτων που εξαρτώνται από δεκάδες παράγοντες και συνθήκες μεταξύ άλλων και των διαθέσιμων πόρων, του χρόνου, του χώρου, των παροχών, των διαπροσωπικών σχέσεων κ.α.

Ο όρος "συναισθηματική εμπλοκή" όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών και την άσκηση της μητρότητας, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα από συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, που εκφράζουν οι μητέρες στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά ή τους/τις εκπαιδευτικούς στην "αρένα" της σχολικής ή εξωσχολικής εκπαίδευσης (Reay 2000: 569). Σε αντίθεση με την εξιδανικευμένη, στερεοτυπική εικόνα της γεμάτης θετικά συναισθήματα "καλής" μητέρας, η μητρική εμπλοκή συχνά φορτίζεται με έντονα αρνητικά συναισθήματα. Διαφαίνεται μία ρωγμή στην εικόνα της φαντασιακά εξιδανικευμένης "καλής" μητέρας που πλημμυρίζει από θετικά συναισθήματα προς το παιδί και την εκπαίδευσή του (π.χ. αγάπη, στοργή κ.α.), η συναισθηματική της εμπλοκή είναι πάντα θετική (π.χ. δείχνει αφοσίωση, ενδιαφέρον, κατανόηση κ.α.) και το συναισθηματικό κεφάλαιο που κατέχει και μεταβιβάζει είναι επενδυμένο με πολύτιμα στοιχεία, υψηλής συναισθηματικής αξίας, ένα "απόθεμα" από το οποίο το παιδί της "σωστής" μητέρας μπορεί διαρκώς να αντλεί καλά αισθήματα. Αντίθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι αυξημένες υποχρεώσεις της μητέρας ώστε να πληροί τις απαιτήσεις της "ορθής" μητρότητας, προκειμένου να κάνει τις σωστές επιλογές για την εκπαίδευση, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα όπως ανησυχία, ένταση, αγωνία, στρες (Reay 2000, Ball 2003, Ennis 2014).

Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις συνεντεύξεις ήταν το στοιχείο της μεγάλης έντασης στις καθημερινές αφηγήσεις των συνομιλητριών μου. Η ένταση αυτή φάνηκε να έχει πολλές όψεις. Άλλοτε εμφανίζεται στον τρόπο που η μητέρα περιγράφει την αλληλεπίδρασή της με το παιδί της την ώρα της μελέτης, άλλοτε αναφέρεται στο ασφυκτικά πιεσμένο δικό της πρόγραμμα, άλλες φορές απευθύνεται νοερά στο σχολείο εκφράζοντας έντονα συναισθήματα και άλλες φορές εκφράζει άγχος και ανησυχία για το μέλλον ή ενοχή και ένα διάχυτο αίσθημα ανεπάρκειας για όσα δεν έχει καταφέρει να προσφέρει. Παρότι η ένταση ως στοιχείο συναισθηματικής εμπλοκής της εντατικής μητρότητας δεν μπορεί παρά να είναι αναμενόμενη, ακόμα και από την ίδια την ονομασία του φαινομένου -"εντατική" μητρότητα- ωστόσο εμφανίζεται στον λόγο των συνομιλητριών μου με αξιοσημείωτη συχνότητα, τόσο που ο γενικός τίτλος της κατηγορίας αυτής θα μπορούσε να είναι "η ένταση της εντατικής μητρότητας".

Τα παρακάτω αποσπάσματα αναφέρονται στην ένταση κατά την ώρα της μελέτης των μαθημάτων στο σπίτι όπου καταγράφονται αναφορές καθημερινών εντάσεων:

"Νευριάζω, θυμώνω, γιατί μη νομίζεις, δεν είναι ότι κάθονται ρομποτάκια! Θα σηκωθούνε δέκα φορές. Εκεί νευριάζω! Εκεί θα πετάξω και κανά βιβλίο." (Τζένη, δημόσιος υπάλληλος)

"Θα τσακωθούμε πολλές φορές για το διάβασμα. Δύσκολο πολύ, κλάματα..." (Νατάσα, λογίστρια)

"...Εκβιάζω, αρχίζω να ουρλιάζω και αρχίζω να απειλώ... γίνεται ένα μπάχαλο" (Αθανασία, ιδιωτική υπάλληλος)

Άλλη όψη της έντασης αφορούσε το καθημερινό πρόγραμμα σχετικά με τις σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις. Η Τζένη εδώ περιγράφει ένα συνηθισμένο απόγευμα της καθημερινότη-

τάς της:

"Έρχομαι τέσσερις η ώρα από 'δω, σχολάω δηλαδή τρεις η ώρα, έρχομαι, τα παίρνω , έχουμε ποδαρόδρομο γύρω στο ένα τέταρτο, αφήνουμε τσάντες, τέσσερις και είκοσι φτάνουμε στο σπίτι, εκεί τέταρτο με εικοσάλεπτο, αφήνουμε τις τσάντες, ***τρέεεεχοντας*** *πρέπει να φάνε κάτι στο πόδι, γιατί πρέπει να ετοιμαστεί ο Νίκος για το Κουνγκ φου, γιατί* ***πέντε*** *η ώρα ξεκινάει. Η μικρή, εεε αν δεν έχει Κουνγκ φου εκείνη την ημέρα, την ώρα που θα μπει μέσα, μέχρι τις πέντε και τέταρτο* ***πρε-πει-να έ-χει-κά-νει-τ'αγγλι-κά-της****! Αυτά που της έχουνε μείνει. Πεντέμισι ξεκινάει τους Υπολογιστές, στα Αγγλικά. Κάνουν και Υπολογιστές, μια φορά την εβδομάδα. Θα τελειώσει εφτάμισι ώρα. Από τα Αγγλικά, ναι, εεε με το που θα φτάσουμε πέντε η ώρα, ε συγγνώμη, πεντέμισι ώρα που ξεκινάει, εγώ φεύγω κατευθείαν να πάρω τον Νίκο απ' το Κουνγκ φου. Τελειώνει έξι η ώρα. Με το που τελειώνει λοιπόν το Κουνγκ φου ο Νίκος πρέπει να πάει στα Αγγλικά. Και θα περιμένω να τελειώσουν στις εφτάμισι η ώρα... Με το που γυρίζουμε στις εφτάμισι, πρέπει να ξεκινήσουμε το διάβασμα αμέσως, να φάνε κάτι στο πόδι, (αναστεναγμός) και μέχρι τις δέκα διαβάζουμε!* ***Αυτό γίνεται σχεδόν κάθε μέρα****! Είναι πολύ πράμα, ναι. Εγώ κοιμάμαι κάθε μέρα στις μιάμιση και σηκώνομαι στις εξίμισι για να πάω στη δουλειά"* (Τζένη, δημόσιος υπάλληλος)

Οι αναφορές των συνομιλητριών μου στη φοίτηση των παιδιών τους συχνά μαρτυρούν φορτισμένη συναισθηματική εμπλοκή:

"Έχω τρελαθεί από το άγχος μου κι εγώ και ο άντρας μου σε ποιο γυμνάσιο θα πάνε. Δεν υπάρχει περίπτωση ούτε μία στο εκατομμύριο να πάνε εκεί [εν. το γυμνάσιο της περιοχής]*. Κυκλοφορούνε μαχαίρια, βγάζει μαχαίρι να σου πάρει λεφτά και κινητό"* (Τζένη, δημόσιος υπάλληλος).

"Εντάξει πιο πολύ το γυμνάσιο και το λύκειο με αγχώνουν. Να πάει κάπου να μην είναι ***πολύ χύμα****!.* ***Το γυμνάσιο και το λύκειο με φοβίζει.*** *Να έχει ένα καλό επίπεδο βασικά.* ***Να μάθει*** *πράγματα"* (Ιωάννα, επιχειρηματίας)

"Με τα μαθήματά της μόνο [αγχώνομαι] *μην απογοητευτεί η ίδια και νιώσει ότι δεν είναι καλή και δεν θέλει μετά να προσπαθεί... Αυτό."* (Ματίνα, δικηγόρος)

Πρόκειται για αναφορές φορτωμένες με άγχος, ανασφάλεια και αβεβαιότητες που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της ζωής, όπως είναι η σωματική ασφάλεια του παιδιού στο σχολείο, η κάλυψη των γνωστικών αναγκών αλλά και η ενδεχόμενη οικονομική αδυναμία η οποία ίσως σταθεί εμπόδιο για τις σπουδές τους. Μιλώντας για το μέλλον των γιων της η Φανή συνοπτικά αναφέρει:

"Με αγχώνει το αύριο. Το μετά" (Φανή, οικιακή εργασία)

Τα υψηλά επίπεδα άγχους απορρέουν από το γεγονός ότι οι μητέρες εσωτερικεύουν (λιγότερο ή περισσότερο) αυτή την κοινωνική νόρμα της εντατικής μητρικής φροντίδας και ορίζουν τον ρόλο τους σε σχέση με αυτήν.

Τέλος, εδώ παρατηρείται μια άλλη πτυχή της συναισθηματικής εμπλοκής με έντονα ταξικό χαρακτήρα. Η Γιάννα, καθαρίστρια στο επάγγελμα, κάνει συνεχείς αναφορές στην ντροπή που νιώθει για τις χαμηλές επιδόσεις της κόρης της τις οποίες εισπράττει ως "μητρικό ρεζιλίκι".

"*...ντροπιάστηκα, μάνα είμαι!*"

"*...κι όταν όμως δεν τα πάει καλά, πας και σου το ντροπιάζουνε! Σου τη λέεεεεενε ότι δεν ασχολείσαι με το παιδί!*"

"*...είχαμε φτάσει στο σημείο να μην την έχω στείλει σχολείο γιατί ήταν αδιάβαστη (παράπονο) γιατί ντρέεεπεσαι, θα σου πούνε στέλνεις το παιδί αδιάβαστο;*"

Οι αναφορές της Γιάννας τέμνουν την εντατική μητρότητα με τις άπιαστες απαιτήσεις της "ορθής" γονεϊκότητας. Εκπέμπει με σαφήνεια το μήνυμα ότι εκείνη, η μητέρα, είναι που έχει την ευθύνη για την εικόνα της κόρης της στο σχολείο. Η "αδιαβασιά" ενοχοποιεί τη μητέρα, αντί να

ενοχοποιήσει άλλες δομικές ανισότητες του συστήματος. Η χαμηλή επίδοση δείχνει μεμονωμένα άτομα -συνήθως τα πιο αδύναμα κοινωνικά- τα οποία σύμφωνα με τη ρητορική της "ορθής" γονεϊκότητας έχουν "περιορισμένες" γονεϊκές δεξιότητες. Πρόκειται για μετατόπιση της ευθύνης που αποτελεί κεντρικό μηχανισμό αναπαραγωγής ανισοτήτων στην εκπαίδευση και έχει ως "παράπλευρο αποτέλεσμα" την τραυματική συναισθηματική πίεση της Γιάννας.

Στις αναφορές της Γιάννας αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η ίδια έχει εσωτερικεύσει αυτή την αντίληψη και παίρνει πάνω της την "ατομική" ντροπή και ενοχή που της αποδίδει ένα σύστημα άνισης κατανομής κοινωνικών προνομίων. Μας το λέει ξεκάθαρα όταν απευθύνεται στην κόρη της λέγοντάς της παραπονιάρικα:

"...αγάπη μου, να μην γινόμαστε ρεζίλι θέλω. Όταν δεν πας εσύ διαβασμένη, λένε όλοι ορίστε, ωραία μάνα! Ντρέπεσαι, της κάνω, να πηγαίνεις..."

4. Συμπεράσματα

Η έρευνα εντόπισε στις αφηγήσεις των συνομιλητριών στρατηγικές και πρακτικές συμβατές με το φαινόμενο της εντατικής μητρότητας. Καταγράφηκαν συχνές και σταθερές αναφορές που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τη μητρότητα ως εντατική: ο έμφυλος χαρακτήρας της γονεϊκότητας, η προτεραιοποίηση των αναγκών του παιδιού, οι μαθησιακές παρεμβάσεις με στόχο τη γνωστική μεγιστοποίηση από την πολύ μικρή ηλικία, οι παρεμβάσεις των ειδικών της παιδικής ηλικίας που επιβεβαιώνουν την «ορθή» άσκηση της μητρότητας, η άγρυπνη επιτήρηση κάθε πτυχής ανάπτυξης του παιδιού και η έντονη μητρική συναισθηματική εμπλοκή. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα υψηλά επίπεδα έντασης που αναφέρθηκαν, αυτά γίνονται κατανοητά ως εσωτερικευμένη μητρική υποχρέωση ανταπόκρισης στα κανονικοποιημένα μητρικά καθήκοντα μέσα από «ορθές» πρακτικές και πρωτοβουλίες. Σύμφωνα με τη ρητορική της «ορθής» γονεϊκότητας το μεγάλωμα ενός παιδιού αποτελεί ατομική ευθύνη των γονιών του και τα όποια αποτελέσματα -θετικά ή αρνητικά- αποδίδονται σε ατομικές ιδιότητες όπως η προσπάθεια, η θέληση, η σκληρή δουλειά και όχι σε ευρύτερους κοινωνικούς μηχανισμούς που καθορίζουν σήμερα τις εκπαιδευτικές και αργότερα τις επαγγελματικές πορείες των παιδιών. Σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο, ο «ορθός» μητρικός ρόλος επιβάλλει ενεργητική στάση σε θέματα εκπαίδευσης, ενώ οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις μαρτυρούν παθητική στάση της μητέρας και υπονοούν έλλειψη ενδιαφέροντος και προσπάθειας. Η Γιάννα, όπως και οι υπόλοιπες μητέρες που ακούστηκαν εδώ, εισπράττουν τη βαριά ατομική ευθύνη που τους αποδίδεται να διαχειριστούν τη μάθηση του παιδιού τους, να το εφοδιάσουν με κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους προκειμένου να συγκροτήσουν ένα «πλούσιο βιογραφικό», ένα «χαρτοφυλάκιο» το οποίο αποτελεί αφενός σημαντική επένδυση για το μέλλον και αφετέρου ένδειξη άξιας και υπεύθυνης άσκησης του μητρικού ρόλου.

Βιβλιογραφία

Θεοχάρη, Ι. (2023). *Ο θεσμός του φροντιστηρίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μελέτη της γονεϊκής επιλογής και των γονεϊκών πρακτικών στο χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006). *Κοινωνικές δομές, πρακτικές και αντιλήψεις: Νέες παράμετροι και τάσεις μεταβολής 1980-2000*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (επιμέλεια) (2004). *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας*. Τυπωθήτω.

Ball, St. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Brown, P. (1990). The "Third Wave": Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.

Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it*?. International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238. https://doi.10.1080/09620219900200045.

Ennis, L. R. ed. (2014). *Intensive Mothering. The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter Press.

Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy'. Parenting and the individualization of Social Class. *Sociology*, Sage, 39(5). https://doi.0.1177/0038038505058368.

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale University Press.

Johnston, D., Swanson, D. (2004). Moms Hating Moms: The Internalization of Mother War Rhetoric. *Sex Roles. A Journal of Research*, 51(9-10), 497–509.

Katartzi, E. (2017). Youth, Family and Education: Exploring the Greek Case of Parentocracy. *International studies in sociology of education* 26(3), 310–325.

McHenry, K.A., Schultz, L. (2014). Skinny Jeans. Perfection and Competition in Motherhood in Ennis, L. R.(ed). *Intensive Mothering. The Cultural Contradictions of Modern Motherhood.* Demeter Press.

Nogueira, M. A. (2010). A revisited theme - middle classes and the school in Apple, M., Ball, S., Gandin, L. A. (eds). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, pp. 253-263, Routledge Taylor & Francis Group.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education.* OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page40

Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework: Emotional Capital As A Way Of Understanding Mother's Involvement In Their Children's Education. *The Sociological Review,* 48(4), 568 - 585.

Reay, D. (2017). *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Policy Press.

Rose, N. (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self*, Free Association Books.

Tan, C., (2017). Private Supplementary Tutoring and Parentocracy in Singapore. *Interchange,* 48(4), 315-329.

Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., Gillborn, D. (2013). Raising Middle-class Black Children: Parenting Priorities, Actions and Strategies. *Sociology,* 47(3), 427–442. https:// doi.10,1177/0038038512454244, soc.sagepub.com.

Οικογενειακές πρακτικές διαχείρισης της σχέσης των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα: Ψηφιακές διαστάσεις της ανισότητας

Γεωργία Δημοπούλου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, geo4gia@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη διείσδυση των ψηφιακών μέσων και την ευρεία αξιοποίησή τους σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό, τα ψηφιακά μέσα έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητα των παιδιών αποτελώντας αναπόσπαστο στοιχείο της βιωματικής τους εμπειρίας. Η υπό εξέλιξη διδακτορική έρευνα στην οποία βασίζεται το κείμενο εστιάζει σε μια κοινωνιολογική μελέτη της σχέσης των παιδιών με τη ψηφιακή τεχνολογία. Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση των ψηφιακών πρακτικών στο εσωτερικό των οικογενειών σε συνάρτηση με τους μορφωτικούς πόρους των γονιών, καθώς και η σύνδεση των κοινωνικά διαφοροποιημένων οικογενειακών πρακτικών με το ευρύτερο πλαίσιο (ανα)παραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Κομβικής σημασίας είναι οι έννοιες του ψηφιακού χάσματος, καθώς και του ψηφιακού κεφαλαίου οι οποίες δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση της τεχνολογίας αναδεικνύοντας τον τρόπο διαπλοκής μεταξύ των ψηφιακών και των κοινωνικών ανισοτήτων. Μέσω της ταυτόχρονης εστίασης στην οπτική των γονιών και των παιδιών από οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, θα προσεγγιστούν ζητήματα που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό, το περιεχόμενο των οικογενειακών ψηφιακών πρακτικών, καθώς και το είδος του γονεϊκού ελέγχου.

Λέξεις-κλειδιά: *Οικογενειακές πρακτικές, ψηφιακά μέσα, ψηφιακές ανισότητες, ψηφιακό χάσμα, ψηφιακό κεφάλαιο.*

1. Εισαγωγή

Στις σημερινές συνθήκες η κοινωνική ζωή κυριαρχείται από την παρουσία των ψηφιακών μέσων τα οποία γίνονται συχνά πεδία διεκδικήσεων, διακρίσεων και αποκλεισμών, καθώς και πεδία συγκρότησης κοινωνικών ιεραρχήσεων και σχέσεων εξουσίας. Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο, τα ψηφιακά μέσα έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητα των παιδιών διαμορφώνοντας σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες, τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, βιώνουν και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους.

Η έρευνα στην οποία βασίζεται το κείμενο αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ με επιβλέπουσα τη Νέλλη Ασκούνη. Υποστηρίζεται 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: 19266). Η υπό εξέλιξη διδακτορική έρευνα διερευνά την κοινωνική διαφοροποίηση των ψηφιακών πρακτικών στο εσωτερικό των οικογενειών σε συνάρτηση με τους μορφωτικούς και οικονομικούς πόρους των γονιών. Παρότι η γενικευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών δίνει την εντύπωση ότι η πρόσβαση στους πολιτισμικούς πόρους του ψηφιακού κόσμου είναι ανοιχτή σε όλους/ες, η παρούσα ερευνητική πρόταση επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα ως συνιστώσα του μορφωτικού κεφαλαίου η οποία συνδέεται με μηχανισμούς παραγωγής και αναπαραγωγής των ανισοτήτων.

Επομένως, βασική υπόθεση είναι ότι η χρήση και η σχέση με τα ψηφιακά μέσα βρίσκεται σε σύνδεση με το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών και ότι οι ψηφιακές ανισότητες που συγκροτούνται μέσω των κοινωνικά διαφοροποιημένων οικογενειακών πρακτικών αποτελούν μέρος του ευρύτερου πλαισίου των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έμφαση δίνεται στα κοινωνικο-μορφωτικά χαρακτηριστικά των οικογενειών και στη σύνδεσή τους με τις ψηφιακές ανισότητες σε μια εποχή που δημιουργείται η εντύπωση μιας γενικευμένης, για όλα τα παιδιά, πρόσβασης και ομογενοποίησης των ψηφιακών πρακτικών.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο αναλυτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός και η προβληματική της εν εξελίξει διδακτορικής έρευνας, όπως διαμορφώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά κυρίως τον τρόπο συγκρότησης της σχέσης των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα στην ψηφιακή εποχή, τις γονεϊκές πρακτικές διαχείρισης της σχέσης αυτής, καθώς και τον τρόπο διαμόρφωσης της ψηφιακής ανισότητας στο παρόν συγκείμενο.

2. Παιδιά και ψηφιακά μέσα: Κοινωνιολογικές όψεις της ψηφιακής ανισότητας

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την πανταχού παρουσία των ψηφιακών μέσων και την ευρέως διαδεδομένη χρήση τους. Η εξοικείωση με την προηγμένη τεχνολογία κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τη συμμετοχή στην κοινωνία, αφού κάθε οικονομική και κοινωνική έκφανσή της διέπεται από τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Ο Shah (2015) υποστηρίζει ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν ενδυναμώσει την κοινωνικότητα με έναν διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μέσα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διαμορφώνουν ένα καινούριο είδος κοινωνικότητας αμφισβητώντας τις κανονιστικές δομές και τα παλαιότερα μοντέλα επικοινωνίας και κατασκευάζοντας ουσιαστικά «μια νέα φαντασία του κοινωνικού». Με άλλα λόγια, ισχυρίζεται ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιφέρουν αλλαγές οι οποίες αναδιαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις που συγκροτούνται σε ένα πλαίσιο που δίνει την εντύπωση ελαχιστοποίησης του αισθήματος μοναξιάς και μεγιστοποίησης της «αίσθησης του ανήκειν».

Στο πλαίσιο συνύφανσης κοινωνίας και τεχνολογίας, τα ψηφιακά μέσα φαίνεται να αποτελούν «φυσικό» μέρος της ζωής των παιδιών, αφού γεννιούνται σε έναν ψηφιακό κόσμο, όπου συνεχώς

οι παραδοσιακές μορφές των ψηφιακών εργαλείων εναλλάσσονται με καινούριες (Chaudron, di Gioia, & Gemo, 2017). Τα όρια μεταξύ πραγματικού και εικονικού κόσμου θολώνουν με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται τις εντός και τις εκτός διαδικτύου δραστηριότητες ως δύο διαφορετικά πεδία, αλλά σαν ενιαία τμήματα της πραγματικότητας που τα περιβάλλει (de Almeida, Delicado, de Almeida Alves, & Carvalho, 2014). Έτσι, η ψηφιακή δραστηριότητα των παιδιών δεν δύναται να γίνεται πλέον κατανοητή μέσω των δυϊσμών «εντός διαδικτύου» - «εκτός διαδικτύου», «εικονικός» - «πραγματικός», αλλά ως ένα εντός και εκτός διαδικτύου συνεχές μέσα στο οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις ζωές τους (Bond, 2014).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την πανελλήνια έρευνα που πραγματοποίησε το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου-ΙΤΕ (2018) σε 14.000 μαθητές/τριες (10-17 ετών), το 90% των συμμετεχόντων/ουσών έχει το δικό του κινητό τηλέφωνο το οποίο αποτελεί το βασικό μέσο πρόσβασης στο διαδίκτυο. Όσον αφορά τη χρήση των κοινωνικών δικτύων, το 86% των παιδιών έχει κάποιο προφίλ, εκ των οποίων το 70% το δημιούργησε πριν την επιτρεπτή ηλικία των 13 ετών (όπως ορίζεται από τις πλατφόρμες) και σε αρκετές περιπτώσεις χωρίς τη γονική συγκατάθεση. Αγαπημένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης των παιδιών φαίνεται να είναι το Instagram (33%) και ακολουθείται από το YouTube (27%). Η ενασχόληση συνολικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ανέρχεται στις δύο ώρες ημερησίως για το 63% των συμμετεχόντων/ουσών, με το 34% των παιδιών να δηλώνει ότι παραμελεί τις υπόλοιπες δραστηριότητες του για χάρη του ψηφιακού κόσμου.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε γονείς παιδιών νηπιαγωγείου, το 100% των γονιών δήλωσε ότι έχει παρατηρήσει μια χρήση των ψηφιακών μέσων από τα παιδιά τους που τους εξέπληξε, καθώς οι ίδιοι δεν τους την είχαν δείξει. Πιο αναλυτικά, το 50% αναφέρθηκε σε λειτουργικές δεξιότητες, όπως το άνοιγμα/κλείσιμο παραθύρων και την ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ψηφιακών συσκευών, ενώ το υπόλοιπο 50% εστίασε σε δεξιότητες εφαρμογών, όπως την παράλειψη διαφημίσεων και το κατέβασμα παιχνιδιών (Παπαδοπούλου, Παγκουρέλια, Κομπιάδου, Μακρή, & Γάσπαρη, 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς καλούνται να διαχειριστούν τη σχέση των παιδιών τους με τα ψηφιακά μέσα υιοθετώντας μια σειρά από ποικίλες ψηφιακές πρακτικές και μορφές γονεϊκής επιτήρησης. Οι γονεϊκές στρατηγικές διαμεσολάβησης μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) την περιοριστική διαμεσολάβηση (restrictive mediation), όπου η επιβολή κανόνων έχει ως στόχο τον περιορισμό και τον έλεγχο της χρήσης των ψηφιακών μέσων. Οι κανόνες αφορούν συχνά τόσο το περιεχόμενο όσο και τον χρόνο της ψηφιακής ενασχόλησης και στόχο έχουν να εμποδίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των ψηφιακών εργαλείων. Στο μοντέλο αυτό, τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν τις περισσότερες φορές ως μέρος της επιβράβευσης ή της τιμωρίας της συμπεριφοράς των παιδιών (Nikken & Jansz, 2014· Warren, 2001), β) την ενεργή διαμεσολάβηση (active mediation), όπου η συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών γίνεται το εργαλείο για να εξηγηθεί, να αναλυθεί και να σχολιαστεί κριτικά το ψηφιακό περιεχόμενο. Στόχος της ενεργής διαμεσολάβησης δεν είναι απλώς η προστασία από τους κινδύνους, αλλά η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και ο διάλογος γύρω από ζητήματα που αφορούν τα ψηφιακά μέσα (Nikken & Jansz, 2014· Warren, 2001) και γ) την συμμετοχική διαμεσολάβηση (co-use mediation), όπου οι γονείς εμπλέκονται σε κοινές ψηφιακές δραστηριότητες με τα παιδιά τους οι οποίες πηγάζουν από τα κοινά ψηφιακά ενδιαφέροντα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι κοινές ψηφιακές πρακτικές συνοδεύονται από κριτικό σχολιασμό του ψηφιακού περιεχομένου (Gentile, Nathanson, Rasmussen, Reimer, & Walsh, 2012 · Nikken & Jansz, 2006).

Ωστόσο, δεν επωφελούνται όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο από τη χρήση των ψηφιακών μέσων μολονότι στην ψηφιακή εποχή τα ίδια χαρακτηρίζονται αδιακρίτως ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» («digital natives») (Prensky, 2001). Όπως φαίνεται μέσα από σχετικές έρευνες παρατηρούνται

σημαντικές διαφοροποιήσεις στις ψηφιακές τους πρακτικές ανάλογα με το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας στην οποία ανήκουν (Bohnert, & Gracia, 2023 · Keen, & France, 2022 · North, Snyder, & Bulfin, 2008). Επομένως, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και στον τρόπο με τον οποίο αυτές μετατρέπονται σε ανισότητες. Σημαντικά θεωρητικά εργαλεία στη διερεύνηση των ψηφιακών και των κοινωνικών ανισοτήτων είναι οι έννοιες του ψηφιακού χάσματος και του ψηφιακού κεφαλαίου.

Συνοπτικά, η έννοια ψηφιακό χάσμα απομακρύνεται από συμβατικές προσεγγίσεις που βασίζονται αποκλειστικά στις οικονομικές διαστάσεις των ψηφιακών ανισοτήτων και σχετίζονται με ζητήματα υλικού εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο (πρώτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος) (Fuchs, & Horak, 2008). Η εστίαση αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό στις πολιτισμικές διαστάσεις που σχετίζονται με την ικανότητα και την ποιότητα χρήσης των ψηφιακών μέσων (δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος) (Hargittai, 2002), αλλά και στα εκτός διαδικτύου οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των ψηφιακών μέσων στις ευρύτερες κοινωνικές πορείες των χρηστών/τριών (τρίτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος) (Ragnedda, 2017). Παρόλα αυτά, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η πανδημία COVID-19 ανέδειξε ότι το πρώτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος δεν αποτελεί παρελθόν, αφού τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων αντιμετώπισαν ανισότητες ως προς την πρόσβαση οι οποίες οδήγησαν στον ψηφιακό και κατ' επέκταση στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους (Ayllón, Holmarsdottir, & Lado, 2023).

Με τη συζήτηση αυτή είναι άρρηκτα δεμένη και η έννοια του ψηφιακού κεφαλαίου (Ragnedda, 2018), καθώς ο τρόπος αλληλεπίδρασής του με τα άλλα είδη κεφαλαίου παράγει το δεύτερο και τρίτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος οδηγώντας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ ψηφιακού και πολιτισμικού κεφαλαίου μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα άνεσης και εξοικείωσης στο ψηφιακό περιβάλλον, αλλά και τις δεξιότητες των χρηστών/τριών να χρησιμοποιούν στην κοινωνική σφαίρα γνώσεις και ικανότητες που απέκτησαν διαδικτυακά, να επαληθεύουν την αξιοπιστία των πηγών και των πληροφοριών τους και να είναι σε θέση να τις επεξεργάζονται κριτικά. Επομένως, το ψηφιακό κεφάλαιο είναι μια γέφυρα ανάμεσα στην εντός και στην εκτός διαδικτύου ζωή, καθώς όχι μόνο επιτρέπει την αποτελεσματική αξιοποίηση των άλλων ειδών κεφαλαίου στη διαδικτυακή σφαίρα, αλλά και την ενδυνάμωση και την αναπαραγωγή των προνομίων τους στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού η κατοχή των ψηφιακών εργαλείων γίνεται πεδίο δύναμης στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, δημιουργείται μια κυκλική διαδικασία (εκτός διαδικτύου-εντός διαδικτύου-εκτός διαδικτύου) κατά την οποία οι κοινωνικές ανισότητες παράγουν τις ψηφιακές ανισότητες οι οποίες με τη σειρά τους, όχι μόνο αναπαράγουν, αλλά και ενισχύουν τις κοινωνικές.

3. Ερευνητική προσέγγιση

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών διεθνώς, ωστόσο η έρευνα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη ως προς το ψηφιακό χάσμα. Η υπό εξέλιξη διδακτορική έρευνα θα επιχειρήσει να συμβάλει στη σχετική συζήτηση μέσω: α) της συγκριτικής μελέτης των κοινωνικά διαφοροποιημένων οικογενειακών πρακτικών, β) της ηλικιακής ομάδας των παιδιών που θα μελετηθούν (10-12 ετών), καθώς η προγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα αφορά κυρίως παιδιά εφηβικής ηλικίας, γ) της διασταύρωσης της οπτικής γονιών και παιδιών, δ) της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, καθώς στο συγκεκριμένο πεδίο χρησιμοποιούνται εκτεταμένα ποσοτικές μέθοδοι, και ε) της ολιστικής μελέτης των ψηφιακών μέσων (δηλαδή, δεν θα υπάρξει εστίαση σε ένα συγκεκριμένο μέσο), καθώς δίνεται έμφαση στον cross-media χαρακτήρα της επικοινωνίας και των ψηφιακών πρακτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής διατυπώνονται ως εξής:

- Τι είδους πρακτικές εξοικείωσης/χρήσης/ελέγχου των ψηφιακών μέσων διαμορφώνονται στο εσωτερικό της οικογένειας;
- Πώς οι ψηφιακές πρακτικές νοηματοδοτούνται τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο και των γονιών;
- Πώς οι ψηφιακές πρακτικές διαφοροποιούνται κοινωνικά ανάλογα με το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών;
- Πώς οι ψηφιακές πρακτικές ενσωματώνονται και επιδρούν στις κοινωνικά διαφοροποιημένες ζωές των παιδιών;

Σε ποιο βαθμό οι κοινωνικά διαφοροποιημένες ψηφιακές πρακτικές συνιστούν μια νέα μορφή ανισότητας;

Τα ερευνητικά υποκείμενα στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οικογένειες με παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι οικογένειες έχουν διαφορετικά κοινωνικά προφίλ με στόχο να διερευνηθεί η κοινωνική διαφοροποίηση στο χτίσιμο της σχέσης με τα ψηφιακά μέσα.

Με στόχο να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω:

α) ημιδομημένων συνεντεύξεων με γονείς και παιδιά οικογενειών που ανήκουν στα ανώτερα, στα μεσαία και στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς στόχος είναι η εστίαση στους τρόπους με τους οποίους τα ερευνητικά υποκείμενα ερμηνεύουν και κατανοούν τον κοινωνικό τους κόσμο (Bryman, 2017), και β) ημερολογίων χρήσης των ψηφιακών μέσων στα οποία τα παιδιά θα καταγράψουν την ψηφιακή δραστηριότητα τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα των καθημερινών ψηφιακών πρακτικών τους.

Μέσα από τον λόγο των υποκειμένων της έρευνας επιχειρείται να αναδειχτεί πώς προσλαμβάνουν οι γονείς και τα παιδιά αντίστοιχα τα ψηφιακά μέσα, ποια από αυτά χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και με ποιους τρόπους, ποια οφέλη ή αντίστροφα κινδύνους τους αποδίδουν, πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση των ψηφιακών μέσων με την εκπαίδευση και ποιες πρακτικές ελέγχου υιοθετούν οι γονείς. Παράλληλα οι ψηφιακές πρακτικές διερευνώνται ως μέρος και σε συνάρτηση με τις ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές της οικογένειας, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών, καθώς και στις πολιτιστικές ή άλλες εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

4. Τα ψηφιακά μέσα ως πεδίο κοινωνικής ισότητας ή κοινωνικού αποκλεισμού;

Στη σύγχρονη πραγματικότητα όπου η τεχνολογία αναδεικνύεται ως σημαντικό πεδίο αποκλεισμού και κοινωνικού κατακερματισμού (Castells, 1999), τα ψηφιακά μέσα είναι κρίσιμο να αποτελούν, όχι ένα εργαλείο για την κοινωνική αναπαραγωγή της «ψηφιακής ολιγαρχίας», αλλά ένα μέσο προόδου για όλη την ανθρωπότητα (Robinson κ. α., 2020). Η ψηφιακή ανισότητα δεν είναι απλώς τεχνολογικό ζήτημα, αλλά κοινωνικό φαινόμενο και κατά συνέπεια, η συμμετοχή στον ψηφιακό κόσμο δεν αποτελεί προνόμιο, αλλά δικαίωμα των παιδιών (Shorey, 2024). Ως εκ τούτου, πρόκληση παραμένει, όχι μόνο η εξασφάλιση πρόσβασης όλων των παιδιών στα ψηφιακά μέσα, αλλά και η αποδυνάμωση των μηχανισμών αναπαραγωγής της ανισότητας που ενυπάρχουν σε αυτά.

Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους υπόβαθρο, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα να συμμετάσχουν ισότιμα στον ψηφιακό κόσμο απολαμβάνοντας εξίσου τα ψηφιακά οφέλη του σε επίπεδο γνώσης, επικοινωνίας και κοινωνικής ένταξης. Για το λόγο αυτό και γνωρίζοντας τα

κοινά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που βιώνουν την ψηφιακή ανισότητα, καθίσταται ουσιώδες να σχεδιαστούν εκπαιδευτικές πολιτικές που εξελίσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών και θέτουν παράλληλα ως κεντρικό στόχο την ψηφιακή συμπερίληψη και ενδυνάμωσή τους (Ayllón, Lado, & Symeonaki, 2024). Εξάλλου, για τα παιδιά των πιο αδύναμων κοινωνικών ομάδων το σχολείο γίνεται ίσως ο μοναδικός χώρος απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό αφενός καθιστά κρίσιμο τον ρόλο της εκπαίδευσης ως προς την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκόσμιας ψηφιακής επιτήρησης και αφετέρου αναδεικνύει την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των κοινωνιολογικών εννοιολογικών εργαλείων προσέγγισης των κοινωνικών ανισοτήτων στο παρόν εκπαιδευτικό συγκείμενο (Ασκούνη, υπό δημοσ.).

Συνεπώς, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές είναι αναγκαίο να ενσωματώνουν μια κοινωνιολογική οπτική που θα έχει ως στόχο την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο και στις νέες μορφές κοινωνικής ζωής που αυτός παράγει. Με αυτό τον τρόπο, θα αποφευχθούν οι τεχνοκρατικές προσεγγίσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης των παιδιών και τα ψηφιακά μέσα θα μετατραπούν σε εργαλεία κοινωνικής ενδυνάμωσης και δημοκρατικής συμμετοχής προετοιμάζοντας τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες σε μια κοινωνία που μετασχηματίζεται συνεχώς από τις διαρκείς τεχνολογικές εξελίξεις.

Βιβλιογραφία

Ασκούνη, Ν. (υπό δημοσ.). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή. *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 4*.

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου-ΙΤΕ (2018). *Έρευνα σε 14.000 μαθητές ηλικίας 10-17 ετών για τις διαδικτυακές συνήθειες*. Ανακτήθηκε από: https://saferinternet4kids.gr

Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε., Κομπιάδου, Ε., Μακρή, Α., & Γάσπαρη, Α. (2023). Ψηφιακή οικειότητα: Μεταφέροντας εμπειρίες γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής, 2023*(2), 146-161. doi: https://doi.org/10.26248/edusci.v2023i2.1698

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές - μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97 - 125). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Ayllón, S., Holmarsdottir, H., & Lado, S. (2023). Digitally deprived children in Europe. *Child Indicators Research, 16*, 1315-1339. doi: https://doi.org/10.1007/s12187-022-10006-w

Ayllón, S., Lado, S., & Symeonaki, M. (2024). Digitally disengaged and digitally unconfident children in Europe. Στο H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen, & M. Roth (Επιμ.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (σελ. 27-55). Cham: Palgrave Macmillan.

Bohnert, M., & Gracia, P. (2023). Digital use and socioeconomic inequalities in adolescent well-being: Longitudinal evidence on socioemotional and educational outcomes. *Journal of adolescence, 95*(6), 1179-1194. doi: https://doi.org/10.1002/jad.12193

Bond, E. (2014). *Childhood, mobile technologies and everyday experiences: Changing technologies = changing childhoods?*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Castells, M. (1999). *Information technology, globalization and social development*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.

Chaudron, S., di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

de Almeida, A. N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., & Carvalho, T. (2014). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media & Society*, *17*(9), 1436-1453. doi: https://doi.org/10.1177/1461444814528293

Fuchs, C., & Horak, E. (2008). Africa and the digital divide. *Telematics and informatics, 25*(2), 99-116. doi: https://doi.org/10.1016/j.tele.2006.06.004

Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A., & Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family relations, 61*(3), 470-487. doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday, 7*(4), 1-20. doi: https://doi.org/10.48550/arXiv.cs/0109068

Keen, C., & France, A. (2022). Capital gains in a digital society: Exploring how familial habitus shapes digital dispositions and outcomes in three families from Aotearoa, New Zealand. *New media & society, 26*(8), 4554-4571. doi: https://doi.org/10.1177/14614448221122228

Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, media and technology, 31*(2), 181-202. doi: https://doi.org/10.1080/17439880600756803

Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, media and technology, 39*(2), 250-266. doi: https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038

North, S., Snyder, I., & Bulfin, S. (2008). Digital tastes: Social class and young people's technology use. *Information, communication & society, 11*(7), 895-911. doi: https://doi.org/10.1080/13691180802109006

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. doi: https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. New York: Routledge.

Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and informatics, 35*(8), 2366-2375. doi: https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006

Robinson, L., Schulz, J., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., ..., & Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 3.0: Emergent inequalities in the information age. *First Monday, 25*(7). doi: https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10844

Shah, N. (2015). When machines speak to each other: Unpacking the "social" in "social media". *Social Media + Society, 1*(1), 1-2. doi: https://doi.org/10.1177/2056305115580338

Shorey, H. (2024). EU Policy reflections on the intersections between digital and social policies supporting children as digital citizens. Στο H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen, & M. Roth (Επιμ.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (σελ. 503-524). Cham: Palgrave Macmillan.

Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *The Journal of Family Communication, 1*(4), 211-231. doi: https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0104_01

Δημιουργία μιας συμπεριληπτικής σχολικής κοινότητας. Πρακτικές ενδυνάμωσης της σχέσης σχολείου και οικογένειας

Ιωάννα Χαλβατζή,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών chalvatziioanna@gmail.com

Περίληψη

Τα ερωτήματα τα οποία θέτει η εισήγηση αφορούν το χτίσιμο των σχέσεων οικογένειας και σχολείου στην πράξη σε ένα πλαίσιο ανισοτήτων και κοινωνικής ευαλωτότητας. Πώς μπορεί ένα δημόσιο σχολείο να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών/ μαθητριών του και των οικογενειών τους, κάνοντας εφικτή την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα; Μέσα από ποιες διεργασίες μπορεί να συμπεριλάβει ισότιμα διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, πολιτισμικά υπόβαθρα καταπολεμώντας τον ρατσισμό και τις διακρίσεις; Η παρουσίαση βασίζεται στην μακρόχρονη δράση (περισσότερα από 20 χρόνια) του συλλόγου διδασκόντων ενός δημόσιου σχολείου στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλα ποσοστά παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Αναφέρεται σε συλλογικές πρακτικές που αντλούν από την προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής, και έχουν στόχο την διασφάλιση της επικοινωνίας και την ενίσχυση των σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα –κυριολεκτικά και συμβολικά- του σχολείου στην κοινότητα, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το χτίσιμο δεσμών κοινότητας λειτουργεί ενδυναμωτικά όχι μόνο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινωνικές ανισότητες, σύνδεση σχολείου-οικογένειας, σχολείο κοινότητα, συμπερίληψη.*

1. Εισαγωγή

Το κείμενο αναφέρεται στην μακρόχρονη συμπεριληπτική δράση (περισσότερα από 20 χρόνια) του συλλόγου διδασκόντων ενός δημόσιου σχολείου στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλα ποσοστά παιδιών μεταναστών και προσφύγων και θέτει ερωτήματα σχετικά με το χτίσιμο των σχέσεων οικογένειας και σχολείου σε ένα πλαίσιο ανισοτήτων και κοινωνικής ευαλωτότητας. Πώς μπορεί ένα δημόσιο σχολείο να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών/τριών του και των οικογενειών τους, κάνοντας εφικτή την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα; Μέσα από ποιες διεργασίες μπορεί να συμπεριλάβει ισότιμα διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, πολιτισμικά υπόβαθρα καταπολεμώντας τον ρατσισμό και τις διακρίσεις;

Το σχολείο αναφοράς είναι ένα Δημοτικό σε ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της χώρας, στο οποίο σήμερα φοιτούν μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής σε ποσοστό περίπου 80%, ενώ υπάρχει σημαντικό ποσοστό παιδιών προσφύγων. Τα παιδιά προέρχονται από 23 διαφορετικές εθνότητες και ανήκουν κυρίως σε οικογένειες της εργατικής τάξης με χαμηλό εισόδημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολείο φοιτούν και παιδιά ελληνικής καταγωγής, με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου που έχουν επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο για την παιδαγωγική του στόχευση αλλά και για τις δράσεις συμπερίληψης που εφαρμόζει συστηματικά εδώ και πολλά χρόνια (Χαραβιτσίδης, 2013).

Το σχολείο χαρακτηρίζεται από θετικό σχολικό κλίμα, δημοκρατική ατμόσφαιρα, παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων, αντιρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών και κοινές παιδαγωγικές αρχές και αξίες (Ασκούνη, Χαλβατζή, Χαραβιτσίδης, 2024). Η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο επηρεάζει την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει την φιλοσοφία του ίδιου του σχολείου αλλά και των μελών του, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει την απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Καρατάσιος- Καραμήτρου, 2010). Καθοριστικοί παράγοντες για αυτό το δημοκρατικό πλαίσιο είναι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, ο ενεργός σύλλογος διδασκόντων και ο ενεργός σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

Το κείμενο εστιάζει στους τρόπους που χτίζεται η σχολική κοινότητα, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις με τους γονείς, στις δράσεις στις οποίες εμπλέκονται και τους λόγους που σχετίζονται με την παρουσία τους στο σχολείο. Τα στοιχεία στα οποία βασίζεται αντλούνται τόσο από την προσωπική μου εμπειρία ως δασκάλας στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία 6 χρόνια, όσο και από έρευνα με συνεντεύξεις σε μητέρες του σχολείου με θέμα τις συμπεριληπτικές πρακτικές του σχολείου την εποχή της πανδημίας (Χαλβατζή, 2022).Την ερευνητική αυτή διαδικασία την συνεχίζω στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής η οποία αναλύει την ταυτότητα του σχολείου και μελετά τις διεργασίες και τις δράσεις μέσα από τις οποίες το συγκεκριμένο σχολείο έχει καταφέρει μέσα στα χρόνια να δημιουργήσει μια κουλτούρα συμπερίληψης και ένταξης για όλες/όλους.

2. Δημιουργώντας μια συμπεριληπτική σχολική κοινότητα

Το σχολείο αναγνωρίζοντας τη σημασία δημιουργίας ουσιαστικής σχέσης με τις οικογένειες των μαθητών/τριών, έχει αναπτύξει ένα σύνολο δράσεων που απαντούν σε ανάγκες και υλοποιούνται με άξονα τις βασικές του αρχές. Κεντρική αρχή αποτελεί η ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική ζωή ως ενεργοί συνομιλητές. Παράλληλα το σχολείο αναγνωρίζει την ταυτότητα και την πολιτισμική κληρονομιά που φέρουν οι μεταναστευτικές οικογένειες ως στοιχείο εμπλουτισμού της σχολικής κοινότητας και όχι ως εμπόδιο, δεδομένο που διαμορφώνει τόσο τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσο και τις παιδαγωγικές τους επιλογές. Στη συνέχεια ανα-

φέρονται οι κυριότερες από τις δράσεις που αναπτύχθηκαν με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων.

2.1 Απογευματινά μαθήματα ελληνικών

Η γλώσσα αποτελεί κεντρικό άξονα των δράσεων που αναπτύσσει το σχολείο, αναδεικνύοντας την επικοινωνία ως θεμέλιο λίθο στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Το σχολείο δεν θεωρεί προφανές ότι οι αλλόγλωσσοι γονείς μπορούν να συνεννοηθούν στα ελληνικά και αναζητά κατάλληλους τρόπους για να τους προσεγγίσει. Για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι γονείς ενεργά στις συνελεύσεις υπάρχει φροντίδα για διερμηνεία από τα μέλη της εκάστοτε ομάδας. Γονείς που μιλούν καλά ελληνικά αναλαμβάνουν τον ρόλο να μεταφράζουν στα ομόγλωσσα άτομα, ενώ σε μερικές περιπτώσεις υπάρχει μετάφραση και στα αγγλικά είτε από εκπαιδευτικούς είτε από γονείς. Με τον τρόπο αυτό έχει ξεπεραστεί ένα εμπόδιο που στην αρχή φαινόταν ανυπέρβλητο. Προς την ίδια κατεύθυνση οι ανακοινώσεις και οι ενημερώσεις που απευθύνονται στους γονείς είναι πολύγλωσσες, αφού μεταφράζονται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η γλώσσα αποτελεί βασικό άξονα πάνω στον οποίο δομούνται οι διεργασίες συμπερίληψης των μεταναστών γονιών. Το σχολείο σε μια προσπάθεια να εντάξει και να ενδυναμώσει τους αλλόγλωσσους γονείς, τα τελευταία 20 χρόνια πραγματοποιεί απογευματινά μαθήματα ελληνικών δωρεάν, με την ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων. Τα μαθήματα αυτά είναι ανοιχτά και σε άτομα που δεν είναι γονείς του σχολείου με στόχο την διεύρυνση των ορίων της κοινότητας που χτίζεται. Η συμμετοχή υπήρξε μεγάλη μέσα στα χρόνια, παρά τις δυσκολίες που υπήρχαν (φόβος των ενηλίκων να βρεθούν ξανά στα θρανία, πολύωρη εργασία, μη δυνατότητα φύλαξης των παιδιών, διαρκείς μετακινήσεις, προσωπικές δυσκολίες κ.α). Τα μαθήματα αυτά πραγματώνουν το στόχο της συμπερίληψης, αφού αποτελούν αφενός ένα μέσο για την είσοδο των γονέων στη σχολική κοινότητα, αφετέρου μια διαδικασία κοινωνικής ενδυνάμωσής τους μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας.

Η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού μόνο όταν κάποιος/α μπορεί να μιλήσει την γλώσσα της χώρας που διαμένει, μπορεί να αποκτήσει φωνή και να συμμετέχει στο κοινωνικό-οικονομικό γίγνεσθαι (Dragonas et al., 2019:4). Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι για τους μετανάστες γονείς η εκμάθηση των ελληνικών μέσα από τα μαθήματα που οργάνωσε το σχολείο αποτέλεσε μια ευκαιρία για άνοιγμα στην κοινωνία και στο δημόσιο χώρο στον οποίο έχουν πολύ περιορισμένη πρόσβαση (Ζωγραφάκη, 2016).

Κίνητρο για να μάθουν οι γονείς ελληνικά, πολλές φορές πέρα από την εργασία, είναι η διάθεση να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν ως αδιαφορία τη μειωμένη ή ελλιπή συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Χατζηδάκη 2006, Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014). Μέσα από την εμπειρία του συγκεκριμένου σχολείου διαπιστώσαμε ότι όταν τους δοθεί πραγματικά η ευκαιρία, οι γονείς είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη ζωή του σχολείου και στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο μέσα από τέτοιου τύπου δράσεις, έχει αντίκτυπο και στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, αφού όταν δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να μάθουν και οι ίδιοι, αυτό είναι προς όφελος και των παιδιών τους.

2.2 Μαθήματα ενίσχυσης μητρικών γλωσσών

Μια ακόμα δράση που σχετίζεται με την γλώσσα είναι τα μαθήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας για δίγλωσσα παιδιά (αλβανικά και αραβικά). Τα μαθήματα αυτά ξεκίνησαν παράλληλα με τα μαθήματα ελληνικών για τους γονείς το 2002 και με μικρές παύσεις, συνεχίστηκαν μέχρι και το 2013. Το σχολείο, παρόλο που αναγνωρίζει τη σημασία που παίζει η μητρική γλώσσα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ένταξη των παιδιών, αναγκάστηκε να τα σταματήσει λόγω θεσμικών αντιδράσεων. Οι μητρικές γλώσσες όμως έχουν τη θέση τους εντός των σχολικών τάξεων και η χρήση τους έχει ενταχθεί συστηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία του πρωινού ωραρίου. Αυτό έγινε εφικτό μέσα από παιδαγωγικές επιλογές που δίνουν ορατότητα και εντάσσουν όλες τις γλώσσες των παιδιών στην ζωή του σχολείου. Η δημιουργία πολύγλωσσων λεξικών και παραμυθιών, οι πολύγλωσσες ταμπέλες μέσα στις τάξεις και στο προαύλιο, οι γιορτές πολυγλωσσίας είναι μερικές από αυτές.

2.3 Τακτικές συνελεύσεις

Μια άλλη πρακτική του σχολείου και χαρακτηριστικό του τρόπου λειτουργίας του είναι η πραγματοποίηση τακτικών συνελεύσεων τόσο μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων όσο και με τους γονείς. Οι συνελεύσεις με γονείς πραγματοποιούνται μια φορά το μήνα, απογευματινές ώρες και με θεματικές που προκύπτουν από τις ανάγκες της κάθε ομάδας (ενδεικτικά: όρια, χρήση ψηφιακών μέσων, ελεύθερος χρόνος, διατροφή). Οι γονείς ανταποκρίνονται στην πλειοψηφία τους στις συνελεύσεις αυτές. Η έννοια της δημοκρατίας στην καθημερινή ζωή, της δημοκρατίας στην πράξη, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την χειραφέτηση των ατόμων (Apple, 2016:260). Προς αυτή την κατεύθυνση έχει επιλεγεί η συνέλευση σαν εργαλείο διαχείρισης της καθημερινότητας αφού αποτελεί έναν ισότιμο τρόπο επικοινωνίας και μια διαδικασία οριζόντια και δημοκρατική, όπου οι φωνές όλων έχουν αξία, ενώ λειτουργεί ενδυναμωτικά προς όλες και όλους που συμμετέχουν. Αποτελεί βασικό στοιχείο της ελευθεριακής εκπαίδευσης και εργαλείο της κριτικής παιδαγωγικής, δεδομένου ότι πρόκειται για μια πρακτική που πέρα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της, αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας.

Ο διάλογος που προωθεί το σχολείο μέσα από τέτοιες δράσεις είναι κομβικής σημασίας για να εγκατασταθούν συνεργατικές πρακτικές και αλληλέγγυες σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να δημιουργηθεί μια γέφυρα σχολικής ζωής και κοινότητας (Δραγώνα, 2020:445). Μέσα στις συνελεύσεις προτείνονται ιδέες που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς στην σχολική καθημερινότητα, αποτελούν την αφορμή για την είσοδό τους στο σχολείο το πρωινό ωράριο και αποφασίζονται δράσεις από κοινού, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Παιχνίδια από τις χώρες καταγωγής τους που παίχτηκαν στο πάρκο της γειτονιάς, μαθήματα μητρικών γλωσσών στα παιδιά της τάξης, παρουσιάσεις των χωρών καταγωγής, γνωριμία με τα επαγγέλματα των γονιών, ανοιχτά μαθήματα στις σχολικές τάξεις, μαγειρέματα και υγιεινά πρωινά στην τάξη είναι μερικές από τις δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί.

Με αυτό τον τρόπο οι γονείς γίνονται συνεργάτες/ιδες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών τους, μετασχηματίζοντας τις σχέσεις εξουσίας και αποδεικνύοντας στην πράξη ότι αν το σχολείο τους εμπλέξει και τους θεωρήσει μέλη της κοινότητάς του, οι ίδιοι/ες θα ανταποκριθούν. Σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα οι συναντήσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία κοινού εδάφους και αποδοχής της ετερότητας. Βοηθούν να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός (συνειδητός και ασυνείδητος) τόσο μέσα από την γνωριμία με τον «άλλο» όσο και μέσα από την επαφή με τις οριζόντιες διαδικασίες όπου όλοι και όλες λειτουργούν ισότιμα.

Ανοιχτό σχολείο

Μέσα στα χρόνια και με στόχο τη δημιουργία κοινότητας, έχουν αναπτυχθεί διαφόρων ειδών δράσεις τα απογεύματα. Το σχολείο παραμένει ανοιχτό αρκετά απογεύματα (ανάλογα με τις διαθεσιμότητες και τις δυνάμεις των εκπαιδευτικών) και πραγματοποιούνται προβολές ταινιών, συλλογικές κουζίνες, μαθήματα μαγειρικής, χαριστικά και ανταλλακτικά παζάρια, εκπαιδευτικές δράσεις στη βιβλιοθήκη, εργαστήρια για παιδιά και γονείς, θεματικά απογεύματα για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αυτές οι δράσεις, στο σύνολό τους δωρεάν και με απεύθυνση προς όλη την κοινότητα, δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ανιχνεύουν ανάγκες και ενισχύουν την εμβέλεια του σχολείου πέρα από το πρωινό ωράριο.

3. Συμπεράσματα

Αν θέλουμε να μιλάμε για αποτελεσματική εκπαίδευση οφείλουμε να συμπεριλάβουμε τον πλούτο που φέρνει η συμμετοχή των οικογενειών στο σχολείο. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνονται όλα τα άτομα που συμμετέχουν (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) αφού αμφισβητούνται και μετασχηματίζονται οι σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στις τυπικές αλληλεπιδράσεις σχολείου και κοινότητας.

Το σχολείο της έρευνας έχει καταφέρει να λειτουργήσει συμπεριληπτικά και δημοκρατικά μέσα στον χρόνο αλλά και να διαμορφώσει ένα χώρο συνομιλίας, τόσο συμβολικό όσο και πραγματικό. Έχει δημιουργήσει μια κοινότητα που περιλαμβάνει ισότιμα όλα τα μέλη (απαλείφοντας διαφοροποιήσεις με βάση την φυλή, την γλώσσα, την θρησκεία, την πολιτισμική καταγωγή) αλλά και να διευρύνει τα όρια της κοινότητας αυτής. Εδώ και πάνω από 25 χρόνια το σχολείο διατηρεί και αναπτύσσει αυτό τον παιδαγωγικό προσανατολισμό. Μια από τις ιδιαιτερότητές του είναι η σταθερότητα της παιδαγωγικής του ομάδας, αφού ο βασικός πυρήνας των εκπαιδευτικών παραμένει σταθερός και αποτελείται από ανθρώπους δεσμευμένους στις αξίες του δημοκρατικού ανοικτού σχολείου με ισότιμη πρόσβαση για όλα τα παιδιά. Ακόμα η σταθερότητα από πλευράς διοίκησης υπήρξε καθοριστική αφού και οι δύο άνθρωποι που ανέλαβαν τη διοίκηση του σχολείου μέσα στα χρόνια αυτά, υπηρέτησαν και ανέπτυξαν αυτή την παιδαγωγική στόχευση, οργανώνοντας και διατηρώντας ένα πλαίσιο συμπεριληπτικό για όλες/ους.

Το διαλεκτικό σχολείο (Δραγώνα, 2020:452), όπως μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το σχολείο αναφοράς, δεν λειτουργεί αποσυνδεδεμένο από την κοινωνία, αλλά λειτουργεί σε άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί της. Ενδυναμώνεται μέσα από τη δυναμική σχέση που δομεί με την ευρύτερη κοινότητα και ενδυναμώνει και την ίδια την κοινότητα μέσα από αυτές τις διεργασίες και τη συνύπαρξη. Το σχολείο της έρευνας κάνει στροφή από τον ατομικιστικό προσανατολισμό στον σχεσιακό (ο.π, 2020:439), χτίζοντας γέφυρες με την οικογένεια και την κοινότητα, όπου η συμμετοχή όλων με όλους τους πιθανούς τρόπους, παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η οικοδόμηση δεσμών λειτουργεί ενδυναμωτικά όχι μόνο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά και για εμάς τους/τις εκπαιδευτικούς, κάτι που το έχουμε μεγάλη ανάγκη.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., (2020). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση*. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg, 457-474.

Apple, M., (2016). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ασκούνη, Ν., Χαλβατζή, Ι., Χαραβιτσίδης, Π., (2024). *Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας: Εστιάζοντας στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών.* Στα *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αι.: Προκλήσεις και προτάσεις»* (Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2023, Μαράσλειο Διδασκαλείο).

Δραγώνα, Θ., (2020). *Σχολείο και Κοινότητα*. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg, 439-456.

Dragonas, A., Dafermou, C., Zografaki, M., Assimakopoulou, I., Dimitriou, A., Katsiani, O., Lagopoulou, V., (2019). Language Is Freedom: A Multimodal Literacy Intervention Empowering the Muslim Minority in Greece. *The international journal of Learning: Annual Review* Annual Review 26(1):1-15

Ζωγραφάκη, Μ., (2016). *«Γλώσσα είναι ελευθερία»: γραμματισμός και ενδυνάμωση σε γυναίκες της μειονότητας στα ΚΕΣΠΕΜ της Θράκης»*

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010*). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Στο ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf στις 30/05/22.

Κοντογιάννη, Δ., Οικονομίδης, Β., (2014). *Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τομ.2, ePublishing.

Χαραβιτσίδης, Π., (2013). *Χτίζοντας ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηδάκη, Α., (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 732-745.

Χαλβατζή, Ι., (2022). *«Εδώ δεν είναι ένα κανονικό σχολείο... αυτή είναι η διαφορά»: Απόηχος των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου διδασκόντων στην Αθήνα την εποχή της πανδημίας, μέσα από τα μάτια μητέρων του σχολείου*. Διπλωματική ερευνητική εργασία στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». ΤΕΑΠΗ –ΕΚΠΑ.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 5

—

Παιδική ηλικία, σχολική εμπειρία και κοινωνική συμμετοχή: προσεγγίσεις της «φωνής» των παιδιών

Παιδική ηλικία, σχολική εμπειρία και κοινωνική συμμετοχή: προσεγγίσεις της «φωνής» των παιδιών

Νέλλη Ασκούνη,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, naskouni@ecd.uoa.gr

Εξετάζοντας την παιδική ηλικία και τη νεότητα ως κοινωνικές κατηγορίες, τα κείμενα αυτού του στρογγυλού τραπεζιού συζητούν τις έννοιες της «φωνής» και της «συμμετοχής» των παιδιών τόσο σε ερευνητικό πλαίσιο όσο και στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αντλούν εννοιολογικά εργαλεία από την Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εστιάζουν στην οπτική των παιδιών και των νέων ως ενεργών κοινωνικών υποκειμένων, διερευνώντας τον τρόπο που νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και συγκροτούν τις κοινωνικές τους ταυτότητες.

Η έννοια της συμμετοχής διατρέχει και τα τρία κείμενα που ακολουθούν. Αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης στην έρευνα της Δήμητρας Γαβριηλίδου που προσεγγίζει τις καλλιτεχνικές ομάδες ως «ενδιάμεσους χώρους» εντός του σχολείου, χώρους έκφρασης, δράσης και κοινότητας για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν. Είναι βασική αρχή της μεθόδου του Photovoice που υιοθετεί στην έρευνά της με παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής η Βασιλική Ψιλάκη. Η μέθοδος αυτή εμπλέκει τα παιδιά ενεργά στην έρευνα. Τα καλεί να αποτυπώσουν μέσα από τις φωτογραφίες και τα κείμενά τους πτυχές της ζωής και του εαυτού τους, γεγονός που μετασχηματίζει την ερευνητική διαδικασία σε διεργασία ενδυνάμωσης. Τέλος η συμμετοχή είναι κεντρικός άξονας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που παρουσιάζει η Ματούλα Παπαδημητρίου. Οι παρεμβάσεις αυτές ποικίλλουν ως προς το περιεχόμενο, το πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται και τις ηλικίες στις οποίες απευθύνονται. Έχουν όμως ως κοινό στόχο την ενίσχυση του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, βασίζονται όλες στη βιωματική προσέγγιση της έννοιας των δικαιωμάτων και συνδιαμορφώνονται από κοινού με τους εφήβους ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση.

Δημιουργώντας χώρους κοινωνικής συμμετοχής στο σχολείο: η περίπτωση τριών μαθητικών καλλιτεχνικών ομάδων

Δήμητρα Γαβριηλίδου,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, gavdimitra@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη σημασία της δημιουργίας κοινωνικών χώρων συμμετοχής των μαθητών/τριών εντός της σχολικής κοινότητας, αντλώντας από τα αποτελέσματα έρευνας με αντικείμενο τρεις σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες που λειτουργούν για αρκετά χρόνια σε δύο λύκεια της πρωτεύουσας και ένα μιας επαρχιακής πόλης. Η έρευνα εστιάζει στη φωνή των νέων ως ενεργών κοινωνικών υποκειμένων. Με μεθοδολογικά εργαλεία την παρατήρηση και τις ομάδες εστίασης διερευνά τις οπτικές και το νόημα που τα ίδια τα μέλη των εν λόγω ομάδων αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε αυτές. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τέτοιες ομάδες λειτουργούν παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Συγκροτούν όμως εντός του σχολείου «ενδιάμεσους» χώρους, στους οποίους τα νεαρά άτομα εκφράζονται και συμμετέχουν, αναπτύσσοντας κοινωνική δράση, διαμορφώνουν τις διεκδικήσεις τους για το σχολείο και ευρύτερα για κοινωνικά ζητήματα που τα αφορούν, συγκροτούν ταυτότητες και μοιράζονται μια αίσθηση κοινότητας. Παράλληλα, από τον λόγο των νέων προκύπτει η ανάγκη τέτοια εγχειρήματα να γίνουν οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορέσει το ίδιο το σχολείο να προάγει την αίσθηση του ανήκειν και να αποτελέσει κοινωνικό χώρο συμμετοχής των νέων.

Λέξεις-κλειδιά: *νέοι/ες, κοινωνική συμμετοχή, μαθητικές ομάδες, σχολείο*

1. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο εστιάζει στη σημασία της ύπαρξης κοινωνικών χώρων συμμετοχής και ανήκειν για τους νέους και τις νέες μέσα στη σχολική κοινότητα, με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας (Γαβριηλίδου, 2024), η οποία εξέτασε τρεις σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες μέσα από την οπτική των ίδιων των νέων ατόμων που συμμετέχουν σε αυτές,

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα νοήματα της συμμετοχής και της δράσης των νέων ατόμων μέσα στις ομάδες αυτές, εξετάζοντάς τις ως κοινωνικούς χώρους. Πρόκειται για τρεις ομάδες που λειτουργούν στα αντίστοιχα σχολεία με δράσεις που υλοποιούνται εκτός του τυπικού σχολικού χρόνου. Οι δύο έχουν ως αντικείμενο τον κινηματογράφο και η τρίτη τη μουσική, ενώ δυο βρίσκονται στην Αθήνα και μία στην επαρχία. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτές εξετάστηκε ως παράδειγμα κοινωνικής συμμετοχής, καθώς οι δημιουργίες τους έχουν εν πολλοίς ως επίκεντρο κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν ως νέους ανθρώπους.

Όπως θα περιγραφεί αναλυτικότερα, οι ομάδες αυτές χρησιμοποιώντας την τέχνη ως μέσο έκφρασης και παρέμβασης και μέσα από τη συνεργατική τους λειτουργία, φαίνεται να υπερβαίνουν τον προφανή σκοπό τους ως χώροι πολιτιστικής δημιουργίας και ψυχαγωγίας. Αντίθετα, λειτουργούν ως χώροι κοινωνικότητας, διαλόγου, κοινωνικής έκφρασης και συμμετοχής, ως «ενδιάμεσοι» ή τρίτοι χώροι (Soja, 1996) που επιτρέπουν στους νέους και τις νέες να αρθρώνουν τη φωνή τους, να αναπτύσσουν κοινωνική δράση και να διαμορφώνουν τις διεκδικήσεις τους, μεταξύ άλλων και για το ίδιο το σχολείο, στο περιθώριο της τυπικής σχολικής λειτουργίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα σε θεωρητικό επίπεδο αντλεί από τις σπουδές για την παιδική ηλικία και τη νεότητα, οι οποίες προσεγγίζουν τις έννοιες αυτές ως κοινωνικοϊστορικές κατηγορίες (Μακρυνιώτη, 1997, Galland, 1993, Woodman & Bennett, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική ηλικία και η νεότητα αποτελούν διακριτές κοινωνικές κατηγορίες με ιδιαίτερες πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές, καθώς και ταυτότητες. Τα παιδιά και οι νέοι δεν υφίστανται παθητικά τους καθορισμούς των κοινωνικών δομών, αλλά αποτελούν ενεργά κοινωνικά υποκείμενα που παράγουν τις δικές τους μοναδικές κουλτούρες και οπτικές για τα κοινωνικά συμβάντα (James & Prout, 1997).

2.1 Νεανικές ταυτότητες

Το ζήτημα των νεανικών ταυτοτήτων έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους. Κάθε προσέγγιση φωτίζει διαφορετικές πτυχές του ζητήματος και εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση. Τις προηγούμενες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε σημαντικά στο ρόλο διάφορων θεσμών στη συγκρότησή τους, όπως το σχολείο και η οικογένεια, αλλά και στο συμβολικό, κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται, στις γενεαλογικές διαφοροποιήσεις, καθώς και στις πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές των ίδιων των νεαρών ατόμων (Μακρυνιώτη, 1997, Galland, 1993, Best, 2011).

Μεγάλο μέρος του πεδίου αυτού δίνει έμφαση ακριβώς σε αυτή τη διεργασία συγκρότησης των νεανικών ταυτοτήτων μέσα από τις διαρκείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, εντός θεσμικών σχέσεων, αλλά ένας μέρος επίσης εστιάζει στη δική τους εμπρόθετη δράση, στους νεανικούς λόγους και τις κουλτούρες που διαμορφώνονται, μέσα από ένα σύνολο συμβόλων, πρακτικών, τελετουργιών, λόγων και χώρων, καθώς οι νέοι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο τους (Best, 2011).

Στο πλαίσιο της ρευστότητας και του κατακερματισμού της ύστερης μεταβιομηχανικής νεωτερικότητας, οι νεανικές ταυτότητες φαίνεται να συγκροτούνται και εκτός παραδοσιακών πλαισίων αναφοράς και θεσμών και να μπορούν να εντοπιστούν σε ένα πλήθος πολιτισμικά αγαθά και δραστηριότητες (Buckingham, 2008, Best, 2011, Woodman & Bennett, 2015).

2.2 Νεανικές κουλτούρες

Οι νεανικές κουλτούρες αναφέρονται στις συλλογικές μορφές έκφρασης, τα στυλ και τις πρακτικές μέσω των οποίων οι νέοι και οι νέες εκφράζουν τη θέση τους στον κοινωνικό χώρο (Hebdige, 1979, Brake, 1985). Στο επιδραστικό έργο του Centre for Contemporary Cultural Studies του Birmingham School, οι κουλτούρες αυτές αναγνωρίζονται ως μορφές αντίστασης και συλλογικής ανυπακοής απέναντι στις κυρίαρχες κοινωνικές ταξινομήσεις, την κουλτούρα των γονέων και τις δομικές κοινωνικές αντιθέσεις (Brake, 1985). Μεγάλη σημασία για την ανάλυσή τους έχει η έννοια του στυλ, ως βασικού γνωρίσματός τους, με τις νεανικές αυτές ομαδοποιήσεις να μοιράζονται αισθητικά και άλλα πολιτισμικά πρότυπα που αφορούν - μεταξύ άλλων- τη μουσική, το ντύσιμο, το μακιγιάζ (Hebdige, 1979).

Σε μια επόμενη φάση, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας, υπογραμμίστηκε η σημασία που είχε η κατάρρευση των προηγούμενων μορφών βεβαιότητας, σταθερότητας και κοινότητας, παράλληλα με την ταυτόχρονη επέκταση και διαφοροποίηση των μέσων ενημέρωσης και της καταναλωτικής κουλτούρας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι νέοι να είναι δυσκολότερο να δεσμευτούν σε σαφώς οριοθετημένες υποκουλτούρες και έτσι, τα όρια μεταξύ των διαφορετικών συλλογικών στυλ να είναι θολά (Hodkinson, 2007).

Η πρόσφατη έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο που οι νέοι παράγουν νόημα και διαμορφώνουν δημιουργικά τη ζωή τους, αλλά και τις «μεταπολιτισμικές εκδηλώσεις» τους, προσπαθώντας παράλληλα να κατανοήσει τους δομικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν (Woodman & Bennett, 2015). Ένα ακόμη πεδίο που προσφέρει νέες θεωρήσεις των πολιτισμικών πρακτικών τους αφορά στη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Bennett, 2015).

Στο πεδίο των νεανικών κουλτούρων συντελείται, συνεπώς, μια στροφή στην εξέταση της καθημερινής δράσης των νέων ανθρώπων για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τη ζωή τους στην ύστερη νεωτερικότητα. Αυτή η στροφή φέρνει στο επίκεντρο των ερευνών τους πιο «συνηθισμένους» νέους ανθρώπους που δεν είναι μέλη μιας ξεκάθαρα προσδιορισμένης κουλτούρας, τα λιγότερο «θεαματικά» πεδία της ζωής τους και τις περισσότερο καθημερινές πολιτισμικές πρακτικές τους (Bennett, 2015, Woodman & Bennett, 2015).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε θέματα όπως οι σεξουαλικές προτιμήσεις, οι δραστηριότητες νυχτερινής διασκέδασης, το γούστο στη μαγειρική κλπ, καθώς η έμφαση σε αυτές και άλλες προτιμήσεις φαίνεται να αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι παρουσιάζονται πολιτισμικά στους άλλους, σε διαδικτυακά και σε μη πλαίσια. Ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται η συμμετοχή των νέων σε παρέες συνομηλίκων, αθλητικές δραστηριότητες και οι στάσεις απέναντι στην υγεία και την ευημερία (Bennett, 2015).

2.3 Νεανική συμμετοχή

Μια ακόμη σημαντική έννοια στο πεδίο των σπουδών για τη νεότητα είναι αυτή της νεανικής συμμετοχής, η οποία θα μπορούσε συνοπτικά να προσδιοριστεί ως «μια διαδικασία κατά την οποία οι νέοι άνθρωποι, ως ενεργοί πολίτες, συμμετέχουν, εκφράζουν απόψεις και έχουν εξουσία σε επίπεδο λήψης αποφάσεων για τα ζητήματα που τους αφορούν» (Farthing, 2012).

Συνήθως, η έννοια αναφέρεται στη συμμετοχής των νέων σε θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, αθλητικών οργανώσεων και τοπικών, κρατικών και εθνικών κυβερνητικών οργανισμών. Οι όροι και τα χαρακτηριστικά αυτής της συμμετοχής διαμορφώνουν τη δράση των νέων ατόμων, αλλά και η ίδια η έννοια διαμορφώνεται μέσα από τις πρακτικές συμμετοχής τους (Harris, Cuervo & Wyn, 2021). Συχνά εντός τέτοιων πλαισίων διαμορφώνεται η αντίληψη ότι οι νέοι άνθρωποι δεν είναι ικανοί για πολιτική δράση, μεταξύ άλλων γιατί τους λείπει η ορθολογική σκέψη, η ωριμότητα ή η εμπειρία. Ωστόσο, αυτή η αντίληψη υποτιμά τη δυνατότητα των νέων για ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή στην πολιτική και σε αποφάσεις (Harris, Cuervo & Wyn, 2021).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις του πεδίου, υπογραμμίζουν την ανάγκη διεύρυνσης της έννοιας της συμμετοχής. Φαίνεται οι συμμετοχικές πρακτικές των νέων ατόμων να μην υιοθετούν προσανατολισμούς πολιτικής αμφισβήτησης και ακτιβισμού, αλλά να παίρνουν την μορφή περισσότερο άτυπων, εξατομικευμένων, καθημερινών δραστηριοτήτων. Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι, παρότι ένα σημαντικό μέρος των νέων εκφράζουν ελάχιστο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην πολιτική μέσα από συμβατικούς τρόπους, συνεχίζουν όμως να συζητούν και να αναζητούν τρόπους να ακουστούν, να φέρουν αλλαγές και να εκφράσουν τις κοινωνικές και πολιτικές τους ανησυχίες. Οι συμμετοχικές τους δραστηριότητες συνεπώς φαίνεται πιο πιθανό να είναι ανεπίσημες και τοπικές, αποστασιοποιούνται από την επίσημη πολιτική δράση και συχνά έχουν ατομικό χαρακτήρα. Συχνά επίσης αξιοποιούν νέα στυλ ακτιβισμού και διαμαρτυρίας για να δράσουν, ενίοτε σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ ένα νέο σημαντικό πεδίο δράσης και συμμετοχής είναι το Διαδίκτυο (Harris, Wyn, & Younes, 2010, Kwon, 2019).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μελέτη βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας εθνογραφικά εργαλεία, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και οι ομάδες εστίασης (Bryman, 2017). Οι τρεις σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες που επιλέχθηκαν λειτουργούσαν για αρκετά χρόνια στα σχολεία τους και είχαν ασχοληθεί με κοινωνικά ζητήματα. Η παρατήρηση της λειτουργίας των δύο ομάδων της Αθήνας διήρκεσε συνολικά τέσσερις μήνες, ενώ στην τρίτη ομάδα μόνο ένα διήμερο, λόγω της απόστασης. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν έξι ομάδες εστίασης, δύο για κάθε ομάδα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2012).

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 23 μαθητές/τριες 15-18 ετών, μέλη των τριών ομάδων. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα για την προστασία της ανωνυμίας.

4. Οι σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες ως κοινωνικοί χώροι

Εξετάζοντας τις ομάδες ως κοινωνικούς χώρους, το κείμενο εστιάζει σε μία από τις βασικές κατηγορίες που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων, δηλαδή τη συμμετοχή σε μια σχολική καλλιτεχνική ομάδα ως παράδειγμα κοινωνικής συμμετοχής των νέων.

4.1 Αναζητώντας χώρους έκφρασης, διαλόγου και κοινωνικότητας στο σχολείο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν ότι συμμετέχουν στις ομάδες αυτές γιατί αναζητούν έναν χώρο έκφρασης, όπου μπορούν να μιλήσουν για όσα τους/τις απασχολούν, να δημιουργήσουν και να συνεργαστούν. Η συνεργασία και η συλλογική λήψη αποφάσεων είναι χαρακτηριστικά που θεωρούν σημαντικά σε αυτές. Σε αντίθεση με το πώς περιγράφουν τη σχολική καθημερινότητα και τη σχολική τάξη, όπου αισθάνονται ότι έχουν έναν παθητικό ρόλο, στις ομάδες συμμετέχουν ενεργά:

Μένιος: [...] Δηλαδή κανένας δεν παίρνει αποφάσεις μόνος του, κανένας δεν αποφασίζει για τον εαυτό του, κάποιος μπορεί έχει μία ιδέα, αλλά όποτε έχει μια ιδέα τη μοιράζεται με τους υπολοίπους και αποφασίζουμε καθολικά και με συζήτηση τις αποφάσεις μας. Γενικά είναι το ότι λειτουργούμε όλοι σαν ένα σύνολο. Σαν ένα μυαλό.

Σημαντικός χρόνος των ομάδων αφιερώνεται στο διάλογο και τον προβληματισμό που τροφοδοτούν τη δημιουργική διαδικασία, αλλά και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κοινού χώρου μοιράσματος και ανταλλαγής. Μέσα στο κλίμα αυτό φαίνεται να ευοδώνεται η δημιουργία σχέσεων και μια αίσθηση χαλαρότητας και ελευθερίας.

Αρκετοί/ες τονίζουν ότι στην ομάδα τους οδήγησε η ανάγκη για ταύτιση, αποδοχή και κατανόηση, καθώς και η ανάγκη εύρεσης ενός χώρου μοιράσματος των προβληματισμών τους.

Ιωάννα: [...] Μόλις μπήκα στην ομάδα και στις πρώτες δύο συναντήσεις, ένιωσα τρομερή οικειότητα, δηλαδή η παρέα που είχαμε και στις αρχές και τώρα που έχει φύγει άλλα μέλη και έχουν μπει άλλα παιδιά, είναι λες και βρίσκουμε τα άτομα μας, δηλαδή γινόμαστε μία οικογένεια. Και αυτό εμένα είναι αυτό που με κράτησε στην ομάδα και ανεξαρτήτως του τι θα κάναμε, το τι θα συζητάγαμε, το τι ταινίες θα φτιάχναμε μόνο και μόνο περνάμε τόσο ωραία και με γεμίζει, αυτό με κρατάει.

Για ορισμένους/ες, η ομάδα έχει υπάρξει βασικό πλαίσιο κοινωνικότητας, μιας και προηγουμένως ήταν περισσότερο απομονωμένοι/ες. Οι περισσότεροι/ες υπογραμμίζουν ότι ο λόγος που εν τέλει παραμένουν στην ομάδα κυρίως σχετίζεται με την αίσθηση κοινότητας που δημιουργείται σε αυτή. Κεντρική σημασία μοιάζει να έχει το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, καθώς και το μοίρασμα και η αλληλοκατανόηση.

Επιπλέον, φαίνεται η συμμετοχή τους να νοηματοδοτείται από το γεγονός ότι βρίσκονται σε έναν χώρο που σέβεται και αξιοποιεί τα δικά τους ενδιαφέροντα, τις ιδέες και τις δυνατότητες τους, κάτι που, όπως λένε, σπάνια συμβαίνει στη σχολική τους εμπειρία.

4.2 Συμμετέχοντας και αναπτύσσοντας κοινωνική δράση στην περιφέρεια του σχολείου

Ωστόσο, η συμμετοχή στις ομάδες αυτές δεν αποτελεί για τους/τις νέους/ες απλώς μια ευχάριστη δραστηριότητα. Περιγράφουν αυτή την εμπειρία ως ένα μέσο να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να πειραματιστούν με διαφορετικούς ρόλους και να κατανοήσουν βαθύτερα τη θέση τους στην κοινωνία. Πολλοί/ες αναφέρουν ότι η συμμετοχή βοηθά να αποκτήσουν φωνή μέσα στο σχολείο.

Άλλοι/ες υπογραμμίζουν τη σημασία της ομάδας ως ενός πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να συζητούν και να αναπτύσσουν προβληματισμούς για κοινωνικά ζητήματα και την επικαιρότητα. Φαίνεται το μοίρασμα κοινών προβληματισμών και η συλλογική επεξεργασία των συναισθημάτων τους για όσα συμβαίνουν γύρω τους να είναι κεντρικό στοιχείο της εμπειρίας τους στην ομάδα. Την περίοδο της έρευνας για παράδειγμα, κάτι τέτοιο συνέβη πολύ έντονα σε σχέση με το δυστύχημα των Τεμπών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες ενδυναμώνονται ως ενεργοί πολίτες. Η συμμετοχή τους στις ομάδες λειτουργεί ως μια μορφή προσωπικής και συλλογικής ενδυνάμωσης, που επηρεάζει όχι μόνο τη σχολική τους εμπειρία, αλλά και τη μελλοντική τους κοινωνική δράση.

Μέσα από τη συμμετοχή στις ομάδες, πολλοί/ες αρχίζουν να βλέπουν το σχολείο διαφορετικά. Δεν το αντιλαμβάνονται πια μόνο ως χώρο μάθησης και εξετάσεων, αλλά και ως έναν πιθανό χώρο δημιουργίας και κοινωνικής δράσης. Ταυτόχρονα, εκφράζουν ξεκάθαρα τη δυσαρέσκειά

τους για την τυπική του λειτουργία. Μιλούν για το άγχος των εξετάσεων, την πίεση για επιδόσεις και την απουσία ουσιαστικού διαλόγου. Μέσα από αυτή την αντίθεση, ανάμεσα στην εμπειρία τους στις ομάδες και στην υπόλοιπη σχολική καθημερινότητα, επαναπροσδιορίζουν τι σημαίνει για εκείνους/ες ένα διαφορετικό σχολείο.

> *Σωτηρία: Ε, σίγουρα είναι πολύ σημαντικά τα εφόδια γιατί, και από θέμα γνώσεων και από θέμα εμπειριών, γιατί τροφοδοτούμε την αγάπη για την τέχνη, αναπτύσσουμε ανθρώπινες σχέσεις, βλέπουμε μέσα από άλλα μάτια, δηλαδή ακούμε γνώμες, αποδεχόμαστε τις γνώμες, γενικότερα υπάρχει αυτή η αίσθηση της κοινωνικοποίησης, της δημοκρατίας, όλα αυτά και είναι ωραίο και αυτό με τους καθηγητές που μπορούμε να τους δούμε σε ανθρώπινο επίπεδο [...].*

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των ομάδων, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε δράσεις που συχνά ξεπερνούν τα όρια του σχολείου, όπως εκδηλώσεις στην τοπική κοινότητα, παρεμβάσεις, συμμετοχή σε καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς.

Τα ζητήματα γύρω από τα οποία δραστηριοποιούνται είναι κυρίως εκείνα που επηρεάζουν τη ζωή τους ως νέων ανθρώπων, ή εμπεριέχουν τον προβληματισμό και την κριτική τους για την κοινωνική πραγματικότητα και την αγωνία τους για το μέλλον, διατυπώνοντας άμεσα ή έμμεσα κάποιο κοινωνικό αίτημα. Μεταξύ άλλων ασχολούνται με τον ρατσισμό, την ακροδεξιά, τις γυναικοκτονίες, τα Τέμπη. Αναφέρουν επίσης ότι συχνά επιχειρούν να αναδείξουν ζητήματα τα οποία δεν αναδεικνύονται επαρκώς στο δημόσιο διάλογο.

> *Ζωή: [...] Νιώθεις ότι συμβάλλεις, προσπαθείς να βελτιώσεις κάτι τέτοιο... και ότι κάνεις την προσπάθειά σου και ότι ίσως παρακινήσεις και τους γύρω σου.*

Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, οι μαθητές/ριες καλλιεργούν κριτική σκέψη και διαμορφώνουν κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις. Η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις δεν είναι μόνο τρόπος έκφρασης, είναι και μέσο κατανόησης αλλά και αμφισβήτησης των κοινωνικών δομών, κάτι που, όπως λένε, τους λείπει από τα σχολικά μαθήματα.

Το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικό πεδίο διαμόρφωσης των διεκδικήσεων τους. Η κριτική τους εστιάζει συχνά στην απουσία της τέχνης στο Λύκειο, στην υπερβολική έμφαση στην επίδοση εις βάρος της μάθησης και στο περιεχόμενο πολλών μαθημάτων. Ζητούν περισσότερη ενασχόληση με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, περισσότερες σχετικές δράσεις και μαθήματα.

> *Λίνα: [...] και παρόλα αυτά δεν υπάρχει τέχνη. Είναι λυπητερό και αν δεν είσαι, για παράδειγμα σ' αυτή την ομάδα, αν εγώ δεν ήμουν, στο σχολείο δε θα υπήρχε καθόλου τέχνη και πραγματικά αυτό θίγει τον άνθρωπο. Και πολλοί άνθρωποι, οι οποίοι δεν... πώς να το πω; Δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη το χαρακτήρα τους, είναι πολύ σημαντικό να έχουν την τέχνη στη ζωή τους. Γιατί αυτό τους κάνει ανθρώπους.*

Τονίζουν επίσης ότι η φωνή τους δεν ακούγεται, ούτε σε θέματα που αφορούν άμεσα τη λειτουργία του σχολείου, όπως η Τράπεζα Θεμάτων, η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής ή η ύλη των μαθημάτων. Δεν νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψη, ούτε ότι γίνονται αλλαγές με βάση τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Από τα λεγόμενά τους, αναδύεται ένα αίτημα για ένα σχολείο πιο δημιουργικό, πιο συνδεδεμένο με την κοινωνία, πιο ανοιχτό στη μαθητική φωνή και στη δημοκρατία.

Οι κοινωνικές διεκδικήσεις που φαίνεται να απορρέουν από τις οπτικές του παίρνουν συνήθως τη μορφή ενός γενικού αιτήματος αλλαγής, χωρίς αυτό να προσδιορίζεται συγκεκριμένα.

Κυρίως εκφράζουν τη δυσφορία τους για την κοινωνική συνθήκη και την επιθυμία τους να επιφέρουν αλλαγές στην κοινωνία, με έμφαση στο μέλλον και όχι στο παρόν.

5. Συμπεράσματα: Δημιουργώντας «ενδιάμεσους» χώρους στην περιφέρεια του σχολείου

Οι σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες σκιαγραφούνται ως χώροι που διαφοροποιούνται ουσιαστικά από το κυρίαρχο σχολικό πλαίσιο, το οποίο παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένο στη μονοδιάστατη μετάδοση γνώσεων και στις ατομικές επιδόσεις, με τους/τις μαθητές/τριες συχνά σε ρόλους παθητικού αποδέκτη. Σε αντίθεση με αυτό το ατομοκεντρικό, γνωσιοκεντρικό και συχνά περιοριστικό περιβάλλον, οι ομάδες προσφέρουν ένα πιο ανοικτό, συμμετοχικό και δημιουργικό χώρο.

Λειτουργούν ως χώροι καλλιτεχνικής έκφρασης, ψυχαγωγίας και δημιουργίας. Μέσα σε αυτούς, όσες και όσοι συμμετέχουν αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να πειραματιστούν, να μάθουν μέσα από την πράξη και τη συνεργασία. Πρόκειται για χώρους όπου η μάθηση δεν είναι μονοσήμαντη. Αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους και τα εκφραστικά τους μέσα, οι συμμετέχοντες/ουσες ανακαλύπτουν δυνατότητες, διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους, ωριμάζουν και εξελίσσονται, όχι μόνο ως μαθητές/τριες, αλλά και ως κοινωνικά υποκείμενα που σκέφτονται, δημιουργούν και δρουν.

Ταυτόχρονα, οι ομάδες αυτές αποτελούν χώρους «ανήκειν», μέσα στους οποίους οι νέοι και οι νέες αλληλεπιδρούν, δημιουργούν σχέσεις και συνδιαμορφώνουν νοήματα (Harris, Cuervo, & Wyn, 2021).

Παράλληλα, λειτουργούν και ως πλαίσια κοινωνικής συμμετοχής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκουν σε αυτές έναν χώρο όπου μπορούν να αρθρώσουν λόγο, να επεξεργαστούν συλλογικά κοινωνικά ζητήματα, να διατυπώσουν απόψεις και να εκφράσουν διεκδικήσεις, ενισχύοντας τη φωνή τους ως νέοι άνθρωποι που συμμετέχουν και αναλαμβάνουν δράση (Χτούρης & Ζήση, 2012).

6. Συζήτηση

Εντούτοις, αξίζει να συζητηθεί ότι οι συγκεκριμένες σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες δεν εντάσσονται άμεσα στην επίσημη λειτουργία του κάθε σχολείου, αλλά λειτουργούν περιφερειακά σε αυτό, συνήθως εκτός σχολικών ωρών, στο μεταίχμιο μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι ομάδες αυτές θα μπορούσαν να περιγραφούν ως «ενδιάμεσοι» ή «τρίτοι» χώροι (Soja, 1996), που δεν ανήκουν ακριβώς στο επίσημο σχολικό σύστημα, αλλά προσφέρουν μια εναλλακτική εμπειρία μάθησης, δημιουργίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτρέπουν την σχεσιακή συγκρότηση ενός χώρου στο όριο μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης του σχολείου και μιας κατάστασης φαντασιακής, προς διεκδίκηση.

Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες λειτουργούν σαν γέφυρα ανάμεσα στη σχολική καθημερινότητα και στις εμπειρίες των νέων εκτός σχολείου, επιτρέποντάς τους να συνδέσουν τις δύο πλευρές της ζωής τους με έναν πιο ουσιαστικό και βιωματικό τρόπο. Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της αξίας της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον, οι σχολικές καλλιτεχνικές ομάδες λειτουργούν ουσιαστικά «παρά τον θεσμό», χωρίς να αλλάζουν την σχολική καθημερινότητα.

Είναι ίσως απαραίτητο να δούμε αυτό που δείχνει ξεκάθαρα η εμπειρία αυτών των νέων των συγκεκριμένων ομάδων: ότι όταν τους δίνεται ο χώρος, δημιουργούν, συμμετέχουν, εκφράζονται και διεκδικούν ένα διαφορετικό σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και έναν διαφορετικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

Γαβριηλίδου Δ. (2024). «Ταυτότητες νέων σχολικής ηλικίας και μορφές κοινωνικής συμμετοχής: μελετώντας το παράδειγμα τριών σχολικών καλλιτεχνικών ομάδων», Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», με επιβλέπουσα την Ν. Ασκούνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μακρυνιώτη Δ. (1997). Εισαγωγή. Στο: Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.) *Παιδική Ηλικία*, σελ. 12-43. Νήσος.

Χτούρης, Σ. & Ζήση, Α. (2012). Νεολαία και Τόπος: Κατασκευάζοντας τρόπους ύπαρξης μέσα στον κόσμο. Στο Κ. Τσουκαλά, Χ. Παντελίδου, C. Conenna, M.N. Δανιήλ (επιμ.) *νεολαία.www.δημόσιος χώρος, άτακτες συναθροίσεις + λοξές διελεύσεις*, σελ. 93- 117. Επίκεντρο.

Bennett, A. (2015). 'Speaking of Youth Culture': A Critical Analysis of Contemporary Youth Cultural Practice. In: Woodman, D., Bennett, A. (eds) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137377234_4.

Best, A.L. (2011). Youth Identity Formation: Contemporary Identity Work. *Sociology Compass*, 5, 908-922.

Brake, M. (1985). *Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain, and Canada* (1st ed.). Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.

Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. Στο: D. Buckingham (Επιμ.) *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, σελ. 1–24. The MIT Press, doi:10.1162/dmal.9780262524834.001.

Farthing, R. (2012). Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour's Youth Policies as a Case Study. *Youth & Policy*, N.109, 71-97.

Galland, O. (1993). *Les Jeunes*. La Découverte.

Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *YOUNG- Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 9–32. https://doi.org/10.1177/110330880901800103.

Harris, A., Cuervo, H., & Wyn, J. (2021). *Thinking about belonging in Youth Studies*. Palgrave Macmillan.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style* (1st ed.). Routledge.

Hodkinson, P. (2007). Youth Cultures: A Critical Outline of Key Debates, Στο: Hodkinson, P. and Deicke, W. (eds.), *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes,* pp. 1-23. Routledge.

James, A., & Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge Farmer.

Kwon, S.A. (2019). The politics of global youth participation, *Journal of Youth Studies*, 22:7, 926-940, DOI: 10.1080/13676261.2018.1559282.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Basil Blackwell.

Woodman, D., & Bennett, A. (2015). Cultures, Transitions, and Generations: The Case for a New Youth Studies. In: Woodman, D., Bennett, A. (eds) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137377234_1.

Κοινωνικοί κόσμοι και ταυτότητες παιδιών και εφήβων μεταναστευτικής καταγωγής: Η προσέγγιση του Photovoice ως διεργασία ενδυνάμωσης

Βασιλική Ψιλάκη,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, vaspsil@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στο Photovoice ως μέθοδο διερεύνησης αλλά και ενδυνάμωσης της ταυτότητας παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Βασίζεται σε μια έρευνα με παιδιά και έφηβους μεταναστευτικής καταγωγής, η οποία τα εμπλέκει ενεργά σε μια συλλογική διεργασία ανάλυσης των συνθηκών ζωής τους. Η έρευνα αντλεί από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενσυνείδητα κοινωνικά υποκείμενα. Συνδυάζει τη φωτογραφία με τη φωνή/ αφήγηση καλώντας τα παιδιά να αποτυπώσουν μέσα από τις φωτογραφίες και τα κείμενά τους πτυχές της ζωής και του εαυτού τους. Μελετά έτσι μέσα από τη δική τους οπτική αφενός τον τρόπο που τα ίδια νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και αφετέρου την επίδραση που ασκούν στη διαδικασία δόμησης ταυτοτήτων η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Η ανάλυση του τρόπου που τα ίδια τα παιδιά αξιολόγησαν την εμπειρία της συμμετοχής τους στην έρευνα αναδεικνύει τον ενδυναμωτικό χαρακτήρα της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης.

Λέξεις-κλειδιά: *Photovoice, παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, ενδυνάμωση.*

1. Εισαγωγή

Η εισήγηση αναφέρεται στο Photovoice ως μέθοδο διερεύνησης και ενδυνάμωσης της ταυτότητας παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Βασίζεται σε έρευνα που έγινε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με 22 παιδιά και νέους από την Αίγυπτο, το Μαρόκο, το Πακιστάν, τη Συρία και το Μπαγκλαντές (Ψιλάκη, υπό εκπόνηση δ.διατριβή). Η έρευνα αντλεί από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενσυνείδητα κοινωνικά υποκείμενα, υιοθετώντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Η μέθοδος του Photovoice συνδυάζει τη φωτογραφία με τη φωνή /αφήγηση και καλεί τα παιδιά να αποτυπώσουν μέσα από τις φωτογραφίες και τα κείμενά τους πτυχές της ζωής και του εαυτού τους.

Η μελέτη συγκεκριμένα εξετάζει τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, προβάλλουν και διεκδικούν τις πολλαπλές ταυτότητές τους και διερευνά την επίδραση που ασκούν στη διαδικασία δόμησης ταυτοτήτων η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου δεν θα εστιάσουμε σε όσα τα παιδιά ανέδειξαν μέσω της εικόνας και του λόγου τους, αλλά κυρίως στην εμπειρία της συμμετοχής, ως μια συλλογική διεργασία διερεύνησης που συμβάλλει στην ενδυνάμωση των παιδιών που συμμετείχαν.

2. Το Photovoice

Η μέθοδος Photovoice αρχικά εφαρμόστηκε τη δεκαετία του ’90 από τις Wang και Burris, με στόχο να βοηθήσει γυναίκες σε μια αγροτική περιοχή της Κίνας να αναδείξουν τις εμπειρίες τους μέσα από φωτογραφίες. Η βασική ιδέα ήταν –και εξακολουθεί προφανώς να είναι– ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι «αντικείμενα» μελέτης, αλλά ενεργά εμπλεκόμενα στην έρευνα υποκείμενα που φέρνουν τη δική τους γνώση. Αυτήν ακριβώς τη γνώση – την εκ των έσω- είναι που η έρευνα επιδιώκει να φέρει στο προσκήνιο.

Το Photovoice λοιπόν δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία με τους δικούς τους όρους. Τους καλεί να αποτυπώσουν με το φωτογραφικό τους φακό όψεις της ζωής τους, επιλέγοντας το περιεχόμενο, τον τόπο και τον χρόνο. Ο φωτογραφικός φακός στα χέρια τους λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο καταγραφής, αλλά και ελέγχου των αναπαραστάσεων της ζωής τους. Οι φωτογραφίες δίνουν πρόσβαση σε εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα που δύσκολα μπορούν να εκφραστούν μόνο με τον λόγο.

Η δυνατότητα να διαμορφώνει κανείς τη δική του αφήγηση αποτελεί σημαντική πηγή αναγνώρισης και ενδυνάμωσης. Γι’ αυτό το Photovoice είναι μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται συνήθως σε ευάλωτες και περιθωριοποιημένες ομάδες. Βέβαια, η ενδυνάμωση υπερβαίνει το ατομικό πλαίσιο, καθώς συγκροτείται ως συλλογική εμπειρία και διαδικασία συν-διαμόρφωσης νοήματος και δράσης. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, το Photovoice βασίζεται κυρίως σε συλλογικές διεργασίες διερεύνησης και ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών.

Ο όρος «ενδυνάμωση» περιλαμβάνει κοινωνιολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις και γίνεται αντιληπτός τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα, ως «συνεργατική δημιουργία δύναμης» μέσα από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων (Cummins 1999). Η δύναμη κάθε μέλους της ομάδας ενισχύεται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Ο Rappaport (1987: 122) ορίζει την ενδυνάμωση ως «το μηχανισμό με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν την κυριότητα της ζωής τους», περιγράφοντάς την ως μια διαδικασία αλλαγής που συμβαίνει σε πολλαπλά κοινωνικά επίπεδα.

Η ερευνητική αυτή προσέγγιση, διευρύνοντας το φάσμα των οπτικών και εστιάζοντας σε φωνές που παραδοσιακά υποτιμώνται ή αποσιωπώνται, συνιστά πράξη αντίστασης και απελευθέ-

ρωσης από τον έλεγχο και την επιστημολογική βία των κυρίαρχων φορέων παραγωγής έγκυρης γνώσης (Malherbe, Suffla et al 2016). Βασικό συστατικό της ενδυνάμωσης είναι η συλλογικότητα για την επίτευξη κοινών στόχων (Zimmerman, 1995).

Το Photovoice εμπεριέχει στοιχεία που μπορούν πράγματι να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς:

- Επιτρέπει και ενθαρρύνει την έκφραση και οπτικοποίηση των ατομικών βιωμάτων κι εμπειριών.
- Η ίδια η διαδικασία λήψης φωτογραφιών ευνοεί μια αναστοχαστική ματιά πάνω στα δεδομένα της ζωής.
- Ο πειραματισμός με την κάμερα μετατρέπει την εικόνα σε ένα νέο μέσο έκφρασης, αλλά και σε αισθητικό προϊόν με κυριολεκτικό ή συμβολικό περιεχόμενο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν νέες επικοινωνιακές και αφηγηματικές δεξιότητες.
- Η γνώση που οι συμμετέχοντες φέρουν αναγνωρίζεται ως σημαντική.
- Ενθαρρύνει αφενός την ατομική έκφραση, αφετέρου τη συλλογική ανάλυση προκειμένου να αποκαλυφθούν τα κοινά μοτίβα που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων. Το photovoice βασίζεται κυρίως σε συλλογικές διεργασίες διερεύνησης και ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών.
- Μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις με αφορμή τις εικόνες αναδεικνύονται όχι μόνο οι δυσκολίες, και τα εμπόδια, αλλά και τα δυνατά στοιχεία, από τα οποία τα μέλη της ομάδας αντλούν δύναμη και μια αίσθηση προσωπικής και συλλογικής αναγνώρισης και υπερηφάνειας.
- Εντός της ομάδας σταδιακά δομείται ένα πλέγμα σχέσεων εμπιστοσύνης στο οποίο όλοι αναγνωρίζονται ως σημαντικοί.
- Η έκθεση των φωτογραφιών και των κειμένων που τις συνοδεύουν μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στο κοινό: να αμφισβητήσει στερεότυπα, να αναδείξει αδικίες και ανισότητες.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, όπως προαναφέρθηκε, 22 παιδιά και νέοι ηλικίας 10-19 ετών εκ των οποίων 14 αγόρια και 8 κορίτσια. Τα παιδιά ανήκουν σε εννιά οικογένειες με μεταναστευτικό προφίλ, είναι μουσουλμάνοι, ζουν στην ίδια γειτονιά της Αθήνας και φοίτησαν ή κάποια εξακολουθούν να φοιτούν στο ίδιο δημοτικό σχολείο. Αρκετά από τα παιδιά υπήρξαν στο παρελθόν μαθητές μου και έτσι μας συνδέουν τόσο με τα ίδια όσο και με τις οικογένειες τους στενές μακροχρόνιες σχέσεις.

Συγκροτήθηκαν τέσσερις ομάδες με βασικό κριτήριο την ηλικία ή τη σχολική βαθμίδα φοίτησης, εξασφαλίζοντας ότι δεν θα βρίσκονταν αδέρφια στην ίδια ομάδα. Οι ομάδες εργάστηκαν από τον Μάιο του 2022 έως και τον Απρίλιο του 2024. Κάθε ομάδα δούλεψε για διάστημα 8-12 εβδομάδων και οι συναντήσεις γίνονταν σε μια από τις αίθουσες του σχολείου. Τα παιδιά βρέθηκαν σε μια οικεία αίθουσα διδασκαλίας υπό διαφορετικές όμως συνθήκες. Οι βάσεις για τη δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας τέθηκαν συλλογικά από την πρώτη κιόλας συνάντηση. Σε αυτή συντάχθηκε και υπογράφηκε από όλους μας το συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας, το οποίο διατύπωνε όχι απαγορεύσεις, αλλά θετικές δεσμεύσεις.

Στις επόμενες συναντήσεις τα παιδιά σταδιακά εξοικειώθηκαν με την ανάγνωση εικόνων και

συνειδητοποίησαν τις πολλαπλές –ενίοτε και αντιφατικές μεταξύ τους– αναγνώσεις που η ίδια εικόνα μπορεί να δεχτεί. Κατόπιν εστίασαν στο βασικό ερευνητικό ζήτημα που αφορά την πολυπλοκότητα της ζωής τους και συνέθεσαν με τη μορφή «ήλιου» μια παρουσίαση των πολλαπλών ταυτοτήτων τους. Στη συνέχεια παρουσίασαν τις δημιουργίες τους στην ομάδα, δραστηριότητα που αποτέλεσε την αφετηρία της αμοιβαίας αναγνώρισης.

Ακολούθησε η εξοικείωση με τη χρήση της κάμερας και ο πειραματισμός με διαφορετικές γωνίες λήψης. Για πολλά παιδιά ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποίησαν φωτογραφική μηχανή. Στη συνάντηση αυτή σταθήκαμε ιδιαίτερα σε ζητήματα δεοντολογίας, κυρίως στην ανάγκη εξασφάλισης συναίνεσης των ανθρώπων πριν τη φωτογράφισή τους, αλλά και διασφάλισης της ανωνυμίας.

Στη συνέχεια πήραν τις φωτογραφικές μηχανές, κάθε παιδί για μια εβδομάδα, προκειμένου να αποτυπώσουν με το φακό όψεις της ζωής τους στα πιο σημαντικά –όπως προέκυψαν από τα ίδια– κοινωνικά πεδία δράσης, δηλαδή στη γειτονιά, στο σπίτι, στο σχολείο. Ακολούθησαν ατομικές συναντήσεις με κάθε παιδί ξεχωριστά. Σε αυτές είδαμε μαζί το σύνολο των φωτογραφιών που τράβηξαν και συζητήσαμε για αυτές. Στο τέλος αυτών των συναντήσεων κλήθηκαν να επιλέξουν 5-7 φωτογραφίες, αυτές που θεώρησαν ότι τους εκφράζουν καλύτερα, τους αρέσουν περισσότερο, αλλά και θα ήθελαν να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα.

Στις επόμενες ομαδικές συναντήσεις παρουσίασαν όλοι σε όλους τις φωτογραφίες τους. Συζήτησαν για αυτές, έθεσαν ερωτήματα ο ένας στον άλλον, εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές και επιχείρησαν διάφορες κατηγοριοποιήσεις βάσει των κοινών θεματικών αξόνων που οι εικόνες τους ανέδειξαν.

Κατόπιν επέλεξαν την αγαπημένη τους φωτογραφία, εξήγησαν την επιλογή τους, ξεκίνησαν να γράφουν τα κείμενα που θα συνοδεύουν τις φωτογραφίες τους και τα παρουσίασαν στην ομάδα.

Εκκρεμεί η έκθεση της συνολικής δουλειάς, η οποία αναμένεται να πραγματοποιηθεί το προσεχές διάστημα.

3. Η συμμετοχή ως διαδικασία ενδυνάμωσης

Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η συμμετοχή στην έρευνα λειτούργησε ενδυναμωτικά και με ποιο τρόπο έγινε αυτό. Ένα στοιχείο που τεκμηριώνει τη θετική απάντηση είναι ότι από τις φωτογραφίες, τις αφηγήσεις και το λόγο που παράγουν τα παιδιά και οι νέοι/ες που συμμετέχουν αναδύεται μια δυναμική και αισιόδοξη στάση ζωής, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις συνήθεις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των μεταναστών, οι οποίες εστιάζουν –αν όχι αποκλειστικά, σίγουρα κυρίαρχα– σε δυσκολίες, ματαιώσεις και αποκλεισμούς.

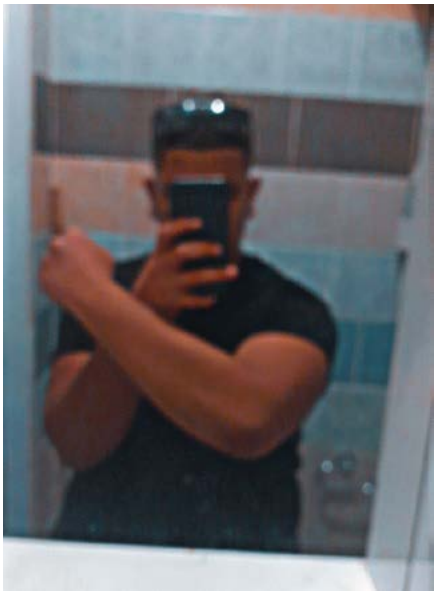


Εικόνα 1

«*Αυτή η φωτογραφία δείχνει έναν κάδο που πετάμε τα σκουπίδια. Την έβγαλα γιατί για εμένα στο μυαλό μου είναι ωραία. Όταν τη βλέπω σκέφτομαι ότι εκεί ρίχνω τις άσχημες στιγμές. Το μήνυμα αυτής της φωτογραφίας είναι ότι όλοι μπορούμε να πετάμε εκεί τις άσχημες στιγμές μας*».

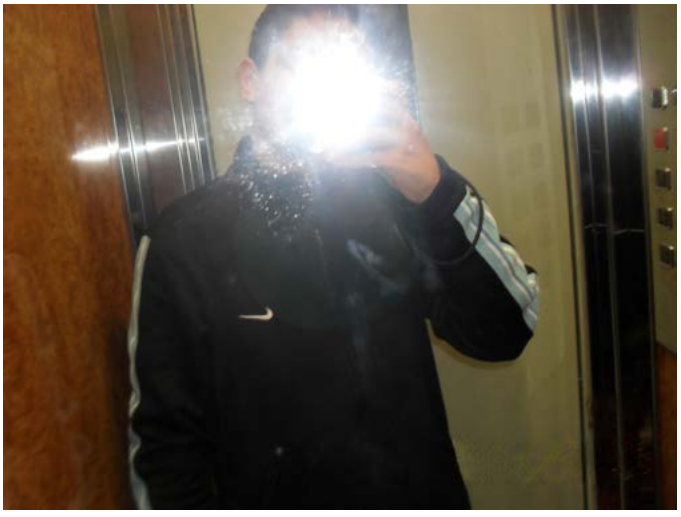
Ανακαλύπτουν πως μπορούν να 'δουν' τον κόσμο γύρω τους με μια νέα οπτική «*Εγώ όταν είμαι μόνος μου και βλέπω κάδο λέω κανονικός κάδος.... Αλλά όταν ήμουν μαζί σας και είχα πάρα πολλές ιδέες το είδα και είπα αυτό είναι!.. Την έβγαλα τη μέρα που γυρνούσαμε.. είχα δει τον κάδο και μου ήρθε η ιδέα να πω ότι* ***εκεί πάνε οι άσχημες στιγμές****... ότι αν κάποιος μας πειράζει* ***εμείς να ... θυμόμαστε μόνο το καλό όχι το κακό****... μπορεί κάποιος να το βλέπει και να λέει ένας κάδος κανονικός, αλλά εμένα μου φαίνεται κάτι πολύ διαφορετικό...*» Ο φωτογραφικός φακός τους επέτρεψε να «ανακαλύψουν» και να αναδείξουν πτυχές του εαυτού τους που ως εκείνη τη στιγμή μπορεί να μην είχαν ακόμα συνειδητοποιήσει. Λειτούργησε ως διαδικασία αυτογνωσίας.

Όχι μονό αυτά που λένε αλλά και ο τρόπος που τα επεξεργάζονται μαρτυρούν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προβάλλουν με θετικό τρόπο τον εαυτό τους. Κατασκευάζουν θετικές ταυτότητες και προβάλλουν μια θετική στάση απέναντι στη ζωή. Φάνηκε πως έχουν επίγνωση όσων έχουν ως τώρα καταφέρει και είναι περήφανα για τους εαυτούς τους. Στρέφοντας λοιπόν τον φακό προς τον εαυτό τους εστιάζουν κυρίως σε στιγμές χαράς, στους στόχους για το μέλλον, στην οικογενειακή ιστορία, σε αυτά από τα οποία αντλούν μια αίσθηση προσωπικής αξίας και υπερηφάνειας.



Εικόνα 2

«Αυτή η φωτογραφία απεικονίζει εμένα. Την είχα βγάλει ένα βράδυ όταν γύρισα από το γυμναστήριο. Μου αρέσει πολύ αυτή η φωτογραφία γιατί φαίνομαι πολύ δυνατός. Νιώθω δυνατός όχι μόνο εξωτερικά αλλά και εσωτερικά. Νιώθω δυνατός να παλέψω για τους στόχους μου και να ξεπερνάω τα εμπόδια. Θα πιστεύω πάντα στον εαυτό μου και στις δυνάμεις μου!»



Εικόνα 3

«Αυτή η φωτογραφία δείχνει εμένα στο ασανσέρ. Την πήρα την πρώτη μέρα που είχα την κάμερα. Τέτοιες φωτογραφίες παίρνω όταν βαριέμαι ή θέλω να κάνω μια ωραία selfie. Όταν τη βλέπω σκέφτομαι τις άσχημες στιγμές που έχω ζήσει, αλλά τις πετώ και συνεχίζω με χαμόγελο.

Ωστόσο στις εικόνες και στο λόγο τους υπάρχουν και νύξεις τόσο για τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις που έχουν βιώσει, όσο και για τον τρόπο που η ευρύτερη κοινωνία τα βλέπει ή καλύτερα δεν τα βλέπει.



Εικόνα 4

«*Αυτή η φωτογραφία δείχνει εμένα. Την πήρα στο σπίτι ενός φίλου μου στον καθρέφτη καθώς τον περίμενα για να πάμε βόλτα. Φορούσα τζιν σορτσάκι και ένα τέλειο πουκάμισο. Την διάλεξα γιατί σε αυτή τη φωτογραφία το φλας κρύβει το πρόσωπό μου. Σκέφτομαι πως πολύ λίγοι άνθρωποι ξέρουν για μένα και ποιος αληθινά είμαι. Είναι η αγαπημένη μου φωτογραφία*».



Εικόνα 5

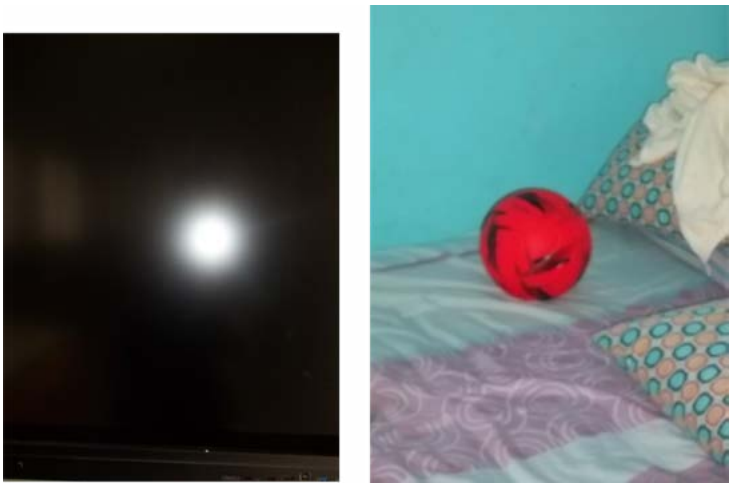
«Αυτή η φωτογραφία δείχνει τον μισό μου εαυτό. Όταν τη βλέπω σκέφτομαι πως οι άλλοι δεν ξέρουν πολλά για μένα. Ότι είμαι πολύ γρήγορος, ότι χαίρομαι όταν παίρνω άριστα, ότι μου αρέσει να μαγειρεύω, ότι μιλάω τρεις γλώσσες. Κάποιοι δεν ξέρουν πολλά για μένα, αλλά δεν πειράζει».

Οι φωτογραφίες τους λειτούργησαν στις περισσότερες περιπτώσεις ως αφορμή να μιλήσουν για τη ζωή τους, για τα όνειρα και τις προσδοκίες τους. Οι φωτογραφίες άλλωστε δεν αποτελούν αποκλειστικά μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά μέσο παραγωγής νοημάτων. Πρόσωπα, χώροι και αντικείμενα διαπλέκονται πλάθοντας ιστορίες».



Εικόνα 6

«Αυτή η φωτογραφία δείχνει μια ζωγραφιά που έχω ζωγραφίσει. Δείχνει το Νείλο, δύο καράβια και ένα φυτό που ονομάζεται χουρμαδιά. Την έβγαλα γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω. Όταν τη βλέπω νιώθω χαρά γιατί είμαι περήφανη που μπορώ να ζωγραφίζω. Το μήνυμα αυτής της φωτογραφίας είναι πως όπως αν κάνουμε λάθος στη ζωγραφική δε χαλάει αλλά μπορεί να διορθωθεί, το ίδιο και στη ζωή μας».



Εικόνα 7

«Αυτές οι φωτογραφίες δείχνουν το στόχο μου και την αλήθεια μου. Είναι σημαντικό να έχεις έναν στόχο κάθε φορά και μετά τον επόμενο, γιατί αν έχεις πολλούς στόχους δε θα πετύχεις ούτε έναν. Ο δικός μου στόχος είναι να γίνω ποδοσφαιριστής».

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εικόνες τους λειτουργούν ως απάντηση στο «βλέμμα των άλλων», ως επανόρθωση της αναπαράστασης. Οι φωτογραφίες και οι αφηγήσεις τους αντιπροβάλλουν με δυναμισμό κόντρα σε κάθε υποτιμητικό βλέμμα που έχουν δεχτεί, μια νέα θετική εικόνα των ίδιων και των οικογενειών τους.





Εικόνα 8

«Αυτές οι φωτογραφίες δείχνουν την οικογένειά μου. Η οικογένειά μου είναι ένα μεγάλο μέρος της ζωής μου και είναι πολύ σημαντική για μένα. Συνήθως μαζευόμαστε όλοι τα απογεύματα που έρχεται ο πατέρας μου από τη δουλειά. Στην πρώτη φωτογραφία είμαι εγώ, ο πατέρας μου, η μάνα μου και ο αδερφός μου. Στη δεύτερη φωτογραφία είναι το κινητό της αδερφής μου. Έβγαλα το κινητό της γιατί είχε πολύ διάβασμα εκείνη την ώρα. Έβγαλα λοιπόν κάτι που της αρέσει. Όταν είμαι με την οικογένεια μου νιώθω χαρά και ασφάλεια. Θα είμαι πάντα περήφανος για αυτούς και για όλα όσα έχουν κάνει».



Εικόνα 9

«Αυτή η φωτογραφία δείχνει εμένα με τον πατέρα μου. Την πήραμε πριν πολλά χρόνια. Όταν βλέπω αυτή τη φωτογραφία σκέφτομαι τον μπαμπά που δουλεύει σκληρά και προσπαθεί για να μας βλέπει να γινόμαστε όλο και καλύτεροι».

Οι φωτογραφικές μηχανές στα χέρια των παιδιών έγιναν εργαλεία επικοινωνίας της δικής τους εκδοχής για τις συνθήκες και τα δεδομένα της ζωής τους τόσο με ρεαλιστικούς όσο και με συμβολικούς όρους.

Οι εικόνες και ο λόγος των παιδιών προσδίδουν ορατότητα, αναγνώριση και θετική προβολή τόσο στα ίδια και στις οικογένειές τους όσο και στις ζωές τους συνολικά. Σε κάθε περίπτωση οι φωτογραφίες λειτουργούν ως σημεία εισόδου στους συναισθηματικούς, γεωγραφικούς και γνωστικούς τους κόσμους. Την ίδια στιγμή προκαλούν τη διεύρυνση του δικού μας οπτικού πεδίου ως θεατών και τη θέαση του κόσμου από μια διαφορετική οπτική. Οι εικόνες και οι αφηγήσεις τους λειτουργούν ως φακοί πολλαπλής εστίασης που αποκαλύπτουν τις λεπτομέρειες χωρίς να συσκοτίζουν ή να θαμπώνουν τη συνολική εικόνα.

4. Η συλλογικότητα ως πεδίο ενδυνάμωσης και αναγνώρισης

Οι συναντήσεις λειτούργησαν ως ένας ενδιάμεσος χώρος σύνδεσης, αναγνώρισης και αποδοχής μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ των πολλαπλών υπαγωγών τους, φέροντας στο προσκήνιο εμπειρίες, όνειρα και ανησυχίες. Ως ένας χώρος μάθησης, αυτοδιερεύνησης, στοχασμού, ανακάλυψης και αποκάλυψης. Ο ομαδικός – συνεργατικός χαρακτήρας της μεθόδου επέτρεψε να δημιουργηθεί μεταξύ μας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού.

Τα παιδιά σταδιακά ένιωσαν ασφάλεια και μπόρεσαν να συζητήσουν ανοιχτά ζητήματα σημαντικά για τα ίδια, να ασκήσουν κριτική για πράγματα που δεν τους αρέσουν, να αναστοχαστούν, να επεξεργαστούν δημιουργικά τις πολλαπλές υπαγωγές τους, να αστειευτούν, να διαφωνήσουν, να ακούσουν και να ακουστούν σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, αποδοχής, ισότητας και σεβασμού. Διεκδίκησαν ορατότητα και αναγνώριση με τους δικούς τους όρους. Η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι τα βοήθησε όχι μόνο να αναγνωρίσουν τις δικές τους δυνάμεις και δυνατότητες, αλλά και να ενισχύσουν την αντίληψή τους για την αξία της συλλογικότητας και της συνεργασίας για την προσωπική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Όλη την εβδομάδα περιμένω το Σάββατο να μαζευτούμε όλη η οικογένεια... εγώ σας νιώθω όλους οικογένεια...»*, *« Οι αγαπημένες μου μέρες είναι η Πέμπτη και η Παρασκευή. .. η Πέμπτη γιατί βρισκόμαστε και η Παρασκευή γιατί είναι Παρασκευή»*.

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι η ενδυνάμωση που προκύπτει από τη συμμετοχή τους σε αυτό το είδος έρευνας έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους και συμβάλλει στην ανάπτυξη/ ενίσχυση θετικών και δυναμικών ταυτοτήτων.

Στην τελευταία συνάντηση ζήτησα από τα παιδιά να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν συνολικά αυτή την κοινή μας εμπειρία. Ανέφεραν κυρίως τη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε μεταξύ μας, αλλά και την ασφάλεια που ένιωσαν προκειμένου να μοιραστούν σκέψεις, συναισθήματα, αγωνίες αλλά και όνειρα για το μέλλον. Αναγνώρισαν επίσης τη γνωριμία που κατάφεραν να χτίσουν, όχι μόνο με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό.

Στην τελευταία μας λοιπόν συνάντηση τους ζήτησα συγκεκριμένα να σκεφτούν μια λέξη/ φράση που θα μπορούσε να περιγράψει την εμπειρία της ομαδικής μας δουλειάς. Μεταξύ άλλων ανέφεραν: *αστεία, ευγένεια, χαμόγελα, συντροφιά, εμπιστοσύνη, ελπίδα, συνεργασία, αγάπη, βελτίωση, χαρά, ασφάλεια, ανυπομονησία, μια ωραία περιπέτεια, «δηλαδή αυτά δεν θα τα κάνει... δεν θα τα κάνει κανένας από μόνος του... δεν κάθεται να τα κάνει από μόνος του ο άνθρωπος»*.

Τους ζήτησα επίσης να πουν ποιο θεωρούν ότι ήταν το πιο σημαντικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας. Οι απαντήσεις τους τεκμηριώνουν τον ενδυναμωτικό χαρακτήρα που είχε η συμμετοχή τους:

- *«Ότι μάθαμε κάτι για τους άλλους, μοιραστήκαμε, γίναμε ομάδα και πιστέψαμε ότι όλοι μπορούν να τα καταφέρουν».*
- *«Ανακαλύψαμε και επεξεργαστήκαμε ένα μέρος του εαυτού μας».*
- *«Μου άρεσε πολύ η διαδικασία. Το διασκέδασα να σας πω την αλήθεια... και νομίζω έβγαλε έναν άλλο εαυτό από μέσα μου... και πιστεύω πως τώρα το 'χω με τη φωτογραφία...».*
- *«Πολύ δυνατή εμπειρία, πρωτόγνωρη... Είχα την ατυχία να μην έχω πιάσει κάμερα στη ζωή μου.. Σταθερό χέρι δεν έχω, αίσθηση του χώρου δεν έχω, αλλά κάτι κάναμε! Ήταν ένας ωραίος τρόπος να δώσουμε μια αυτοβιογραφία και να την παρουσιάσουμε χωρίς λόγια...».*
- *«Ήταν κάτι διαφορετικό... Μ' άρεσε πολύ... Ουσιαστικά μίλησα για τον εαυτό μου, αλλά χωρίς να μιλήσω... Ανακάλυψα ότι ξέρω να φωτογραφίζω.. Μόνο αυτό έχω να σας πω...».*
- «*Γνωρίσαμε προσωπικότητες διαφορετικές – διαφορετικές από τις δικές μας*».
- *«Η εμπειρία των φωτογραφιών ήταν μια εξαιρετική μπορώ να πω εμπειρία... τη μια εβδομάδα που έβγαζα τις φωτογραφίες, έβγαλα πράγματα τα οποία πραγματικά μου συνέβαιναν... η σχολή, τα δρομολόγια, η δουλειά, το γυμναστήριο, κατά πυρήνα είναι η βασική μου καθημερινότητα. Πέρασα υπέροχα. Η ψυχή μου όλη το ευχαριστήθηκε.»*
- «*Δεν είναι πάντα εύκολο να ανοιχτούμε στους άλλους, θέλει μια διαδικασία, χρόνο...*».
- « *Είμαι ευλογημένος... έχω πολλά που δεν είναι δεδομένα για όλο τον κόσμο*».
- « *Έμαθα να αγαπώ τον εαυτό μου... έτσι όπως είμαι!*».

5. Συμπεράσματα

Η εμπειρία της παρούσας έρευνας ανέδειξε το Photovoice όχι μόνο ως ερευνητική προσέγγιση συλλογής δεδομένων, αλλά και ως διαδικασία ενδυνάμωσης. Η φωτογραφική και αφηγηματική πράξη επέτρεψε στα παιδιά να επεξεργαστούν τη ζωή τους με κριτικό βλέμμα και να τη μοιραστούν όχι ως αντικείμενα έρευνας, αλλά ως ενεργά υποκείμενα λόγου.

Η αξία του Photovoice βρίσκεται στην ανακατεύθυνση του βλέμματος: τα παιδιά δεν αναπαριστούν απλώς τον εαυτό τους· αντιστέκονται στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις που τα περιορίζουν σε κατηγορίες μειονεξίας. Δημιουργούν «δικές τους εικόνες», που δεν αναπαράγουν, αλλά αποδομούν τα στερεότυπα και μετακινούν το βλέμμα του θεατή (hooks 1992). Με τον τρόπο αυτό, το Photovoice λειτουργεί ως πρακτική πολιτισμικής αντι-αναπαράστασης (counter-representation).

Οι εικόνες και ο λόγος τους δίνουν ορατότητα, τιμούν και προβάλουν θετικά τόσο τα ίδια και τις οικογένειες τους όσο και τις ζωές τους. Την ίδια στιγμή προκαλούν μετατοπίσεις στο δικό μας οπτικό πεδίο, καλώντας μας να δούμε τον κόσμο μέσα από μια διαφορετική προοπτική – αυτήν του «άλλου». Αυτή η νέα οπτική δεν περιορίζεται μόνο στη διαπολιτισμική κατανόηση ή την κοινωνική ενσυναίσθηση· αποτελεί μια βαθύτερη πρόκληση να επανεξετάσουμε τη θέση από την οποία εμείς οι ίδιοι παρατηρούμε την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εικόνες και ο λόγος τους λειτουργούν ως φακοί πολλαπλής εστίασης που επιτρέπουν να βλέπουμε καθαρά τις λεπτομέρειες χωρίς να θαμπώνει η ευρύτερη – μεγάλη εικόνα.

Παράλληλα, η συλλογική διάσταση της μεθόδου υπήρξε καθοριστική. Οι συναντήσεις δεν αποτέλεσαν μόνο χώρο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, αλλά χώρο δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας αναγνώρισης, αποδοχής και ασφάλειας**.** Η ενδυνάμωση δεν προέκυψε μόνο από την

ατομική έκφραση, αλλά κυρίως από το γεγονός ότι το προσωπικό μετατράπηκε σε κοινό και κοινά επεξεργάσιμο. Όπως άλλωστε τονίζει και ο Giroux (1994), η αφήγηση της εμπειρίας αποκτά μετασχηματιστική δυναμική όταν γίνεται συλλογικό κεκτημένο.

Εν κατακλείδι, το Photovoice αναδεικνύεται ως προσέγγιση με διττό χαρακτήρα: είναι ταυτόχρονα μέθοδος έρευνας αλλά και πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης, μια ενδυναμωτική χειραφετική διαδικασία. Επιτρέπει στα εμπλεκόμενα υποκείμενα όχι μόνο να αναπαραστήσουν τον κόσμο τους, αλλά και να διασταυρωθούν μαζί του κριτικά, να θέσουν ερωτήματα, να αμφισβητήσουν και εν τέλει να επανακαθορίσουν τον τρόπο που τα ίδια –και κυρίως εμείς– μιλάμε για αυτά.

Βιβλιογραφία

Ψιλάκη, Β. (υπό εκπόνηση διδακτορική διατριβή) «Κοινωνικοί κόσμοι και ταυτότητες παιδιών και νέων μεταναστευτικής καταγωγής: η προσέγγιση του Photovoice», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, επιβλέπουσα Νέλλη Ασκούνη.

Cummins J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg.

hooks, b. (1992). *Black looks: Race and Representation.* South End Press.

Giroux, H.A. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review, 64*, 278-308.

Luttrell, W. (2020). *Children Framing Childhoods: Working Class Kids Visions of Care*. Policy Press.

Malherbe N., Suffla S. et al. (2016). Visually negotiating hegemonic discourse through Photovoice: Understanding youth representations of safety. Discourse & Society, *27*(6), 589-606.

Prins, E. (2010). *Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? Action Research, 8(4), 426–443.*

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121–148. https://doi.org/10.1007/BF00919275

Wang C. & Burris M. A. (1994). "Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation". Health Education Quarterly, Vol 21(2): 171-186.

Wang, C. C. (1999). "Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health". *Journal of Women's Health*, 8(2), 185–192.

Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147–161.

Zimmerman, M.A. (1995), Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23: 581-599. https://doi.org/10.1007/BF02506983

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις *μαζί με* και *για* παιδιά: Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης στην πράξη

Ματούλα Παπαδημητρίου,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, matoulap@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η εισήγηση συζητάει τις έννοιες της «φωνής» και της «συμμετοχής» των παιδιών αντλώντας από τη δράση της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12, μιας ομάδας που αποσκοπεί στη διάδοση και εφαρμογή του άρθρου 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δηλαδή του δικαιώματος όλων των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και αυτή να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα θέματα και τις διαδικασίες που τα αφορούν. Παρουσιάζονται παραδείγματα εκπαιδευτικών υλικών και παρεμβάσεων με στόχο την ακρόαση των απόψεων και των εμπειριών των παιδιών, την ανάδειξη του λόγου τους, την ενδυνάμωση και την ουσιαστική συμμετοχή· διαφορετικές μεταξύ τους δράσεις που έχουν συνδιαμορφωθεί από κοινού με εφήβους, έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, με ποικίλες θεματικές και κοινό άξονα τη βιωματική προσέγγιση της έννοιας των δικαιωμάτων. Έμφαση δίνεται στους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται ενεργά τα ίδια τα παιδιά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση, καθώς και στη μεθοδολογική προσέγγιση, τα πολυτροπικά εργαλεία, τις τεχνικές που αξιοποιούνται και τις προσαρμογές ώστε να είναι οι δράσεις συμπεριληπτικές και προσβάσιμες.

Λέξεις-κλειδιά: *φωνή των παιδιών, συμμετοχή, δικαιώματα του παιδιού, μεθοδολογία, παιδαγωγικές δράσεις, εκπαιδευτικά υλικά.*

1. Εισαγωγή

Το κείμενο παρουσιάζει παιδαγωγικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, την ανάδειξη του λόγου τους, την ενδυνάμωση και την ουσιαστική συμμετοχή και έχουν κοινό άξονα τη βιωματική προσέγγιση των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι δράσεις έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12, μιας κίνησης με στόχο τη διάδοση και εφαρμογή του άρθρου 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δηλαδή του δικαιώματος όλων των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ακούγονται, και η γνώμη τους να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα ζητήματα και τις διαδικασίες που επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τη ζωή τους. Η Σύμβαση αποτελεί νομικά δεσμευτικό εργαλείο που κατοχύρωσε για πρώτη φορά στη διεθνή έννομη τάξη τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας. Το άρθρο 12, μία από τις θεμελιώδεις διατάξεις της, αναγνωρίζει το παιδί ως δρών, αυτόνομο υποκείμενο δικαιωμάτων, και εφαρμόζεται σε θέματα που αφορούν τα παιδιά ατομικά και ως σύνολο. Ο όρος «συμμετοχή» χρησιμοποιείται πλέον ευρύτατα για να περιγράψει τη διαρκή διαδικασία στην οποία τα παιδιά όλων των ηλικιών έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σε διαφορετικά επίπεδα και πλαίσια (πχ οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, έρευνα) για θέματα που τα αφορούν.

2. Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12

Η Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12 ιδρύθηκε το 2018 από ομάδα ανθρώπων που εργάζονται *με* και *για* τα παιδιά και αναπτύσσει δράσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό, σε συνεργασία με ομάδες παιδιών και νέων, εκπαιδευτικούς και άλλους/άλλες επαγγελματίες. Σε αυτήν συμμετέχουν εθελοντικά άτομα διαφορετικών ηλικιών και ειδικοτήτων, τα οποία μοιράζονται κοινή παιδαγωγική προσέγγιση και πολιτική στάση. Τα ιδρυτικά ενήλικα μέλη της ΠΡΩΤΑ.12 απαρτίζουν τη «Συντονιστική Ομάδα Συνοδοιπορίας» (ΣΟΣ), η οποία παίρνει αποφάσεις για θέματα προγραμματισμού, υλοποίησης δράσεων και συνεργασιών, ενώ από την αρχή της λειτουργίας της συγκροτήθηκαν δύο «Ομάδες Φρεσκάδας» στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, οι οποίες αποτελούνται από εφήβους και νέες/νέους 15 ως 25 χρόνων που επικοινωνούν μεταξύ τους και, με στήριξη και εποπτεία, συμμετέχουν στον σχεδιασμό, την υλοποίηση/παραγωγή και την αξιολόγηση των δράσεων/υλικών της.

Σχηματικά οι δράσεις της ΠΡΩΤΑ.12 θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε 4 κατηγορίες: α) παραγωγή παιδαγωγικών υλικών, παιχνιδιών και μεθοδολογικών εργαλείων/οδηγών β) δράσεις εμψύχωσης και ενδυνάμωσης (πχ. εργαστήρια διαβούλευσης / ημέρες διαλόγου, βιωματικά / θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, δράσεις με δυσκολεμένα παιδιά) γ) δράσεις στην τυπική εκπαίδευση (πχ. συνελεύσεις, ομάδες διαμεσολάβησης / φιλίας, προγράμματα για σχολεία) δ) δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης (πχ. δημιουργία ταινιών, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε συνέδρια/εκδηλώσεις μαζί με παιδιά). Πρόκειται λοιπόν για διαφορετικού τύπου παρεμβάσεις, που απευθύνονται σε παιδιά όλων των ηλικιών, υλοποιούνται σε ποικίλα πλαίσια, εντός και εκτός σχολείου, και σχεδιάζονται συνεργατικά. Πολλές δράσεις έχουν αποδέκτες παιδιά που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση, συχνά σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, όπως πρόσφυγες, ανήλικοι κρατούμενοι, παιδιά που ζουν σε ιδρύματα.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της ομάδας αντλεί από τις αρχές της βιωματικής μάθησης και της ενδυνάμωσης (Dewey), την ενδυναμωτική και χειραφετική προσέγγιση / κριτική παιδαγωγική του Freire, τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής Freinet (το παιδί ως ενεργό υποκείμενο γνώσης, ελεύθερη έκφραση, συνεργατική δουλειά, κοινότητα / δημοκρατική τάξη, ενδυνάμωση), την παιδαγωγική αντίληψη του Korczak, του «πατέρα» των δικαιωμάτων των παιδιών (το παιδί ως

αυθύπαρκτο/αυτόνομο ον στο παρόν, φορέας δικαιωμάτων, παιδικό κοινοβούλιο), τη θεωρία για τη συμμετοχή των παιδιών (Hart, Lansdown) και την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (παιδί ως δρών υποκείμενο, φωνή του παιδιού) (James & Prout).

3. «Βρέστα και Πάρτα! Κάνε δικά σου τα δικαιώματα!»

Το «Βρέστα και Πάρτα!» είναι ένα παιχνίδι / παιδαγωγικό υλικό *για* παιδιά που δημιουργήθηκε *μαζί με* παιδιά. Έχει υλοποιηθεί εξ αποστάσεως και δια ζώσης, μπορεί να αξιοποιηθεί στην τυπική εκπαίδευση και σε άλλα πλαίσια και να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Η ιδέα του ξεκίνησε από την «Ομάδα Φρεσκάδας» της Θεσσαλονίκης την περίοδο της πανδημίας. Ως «αντίδοτο» στην τότε καραντίνα, τα παιδιά και οι νέοι/ες της ομάδας σκέφτηκαν να φτιάξουμε ένα παιχνίδι – «κυνήγι θησαυρού», με συγκεκριμένα βήματα/σταθμούς και διάρκεια, το οποίο να αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα, να είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο για τα παιδιά, και παρότι διαδικτυακό, να έχει στόχο τη βιωματική γνωριμία με τα δικαιώματα του παιδιού, την επικοινωνία, την ψυχαγωγία, τη δημιουργία. Ένα παιχνίδι ομαδικό, που να αφορά δηλαδή ομάδες παιδιών και όχι άτομα, άρα με επιπλέον στόχους τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ενδυνάμωση των παιδιών. Ένα παιχνίδι πολυτροπικό, για να μην είναι βαρετό και να ενθαρρύνει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, και συμπεριληπτικό για να μπορούν να παίξουν όλα τα παιδιά. Ένα παιχνίδι που να προσεγγίζει τα δικαιώματα με παιχνιδοκεντρικό και όχι «σχολικό» ή «εγκυκλοπαιδικό» τρόπο.

Η παρουσίαση εδώ εστιάζει στη διαδικασία και τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε μαζί με τα παιδιά σε όλα τα στάδια για να «στήσουμε» και να «τρέξουμε» το παιχνίδι και όχι στο περιεχόμενό του και τις δημιουργίες των ομάδων που συμμετείχαν. Για λόγους κατανόησης περιοριζόμαστε να αναφέρουμε μόνο ότι αποτελείται από 12 αποστολές, γραμμένες με απλό και φιλικό τρόπο, που καλούν τα παιδιά να φέρουν εις πέρας ποικίλες δραστηριότητες όπως: να δημιουργήσουν memes, αφίσες, σταυρόλεξα, ζωγραφιές ή ταινίες μικρού μήκους, να γράψουν διηγήματα, ποιήματα ή τραγούδια, να λύσουν κουίζ ή γρίφους, να πάρουν συνεντεύξεις ή να κάνουν μια μικρή έρευνα, να πάρουν φωτογραφίες.

Για τη δημιουργία του, συγκροτήσαμε τη «Συντονιστική Ομάδα Κυνηγιού» - ΣΟΚ, που την αποτελούσαν 15 άτομα, 6 ενήλικες και 9 έφηβοι/νέοι 15-25 ετών, και η οποία μέσα από πολλές συζητήσεις, κατέληξε στον τρόπο παιξίματος. Επιλέχθηκαν τα 12 δικαιώματα/ομάδες δικαιωμάτων, μετατράπηκαν σε αποστολές που θεωρήσαμε ότι μπορούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών που θα συμμετείχαν και συμφωνήθηκε η συχνότητα, η σειρά και ο τρόπος παρουσίασής τους. Συναποφασίστηκε ο τίτλος, δημιουργήθηκαν αφίσες, κατασκευάστηκε ένα φόρουμ, καταγράφηκε η δεοντολογία / οι κανόνες του παιχνιδιού, φτιάχτηκαν φόρμες συμμετοχής, δηλώσεις συναίνεσης γονέων κλπ. Ένα θέμα που συζητήσαμε πολύ ήταν το κίνητρο: θα υπήρχαν νικητές και βραβεία; Αποφασίστηκε να υπάρχουν νικήτριες ομάδες, όμως το βραβείο να μην είναι υλικό αλλά ένα δημιουργικό τριήμερο εργαστήρι. Μεγάλη συζήτηση έγινε και για τον τρόπο και τα κριτήρια αξιολόγησης των δημιουργιών των παιδιών. Καταλήξαμε σε ένα μικτό σύστημα πόντων (για την υλοποίηση) και αστεριών (για την ποιότητα) αλλά και σε ένα συνδυασμό ως προς τον τρόπο αξιολόγησης (συλλογική διαδικασία -ομαδική συζήτηση ως ΣΟΚ αρχικά- και ατομική κρίση -μυστική ψηφοφορία- ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ζητήσαμε και τη γνώμη των ίδιων των παιδιών που συμμετείχαν ή εξωτερικών συνεργατών).

Η εμπλοκή των παιδιών/νέων της ομάδας ΣΟΚ ήταν μεγάλη και στη διάδοση/διαφήμιση του παιχνιδιού: ανέλαβαν εξ ολοκλήρου τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και, μετά από αποτυχημένες προσπάθειες να βρεθεί ένα αναγνωρίσιμο και αγαπητό στα παιδιά πρόσωπο ως υποστηρικτής,

έφτιαξαν μόνα τους δύο σποτάκια (Ο Κώστας - Η Νεφέλη), τα οποία κινηματογράφησαν, σε δικό τους σενάριο, σκηνοθεσία, παίξιμο, μοντάζ κλπ. Οι ενήλικες ανέλαβαν το Δελτίο Τύπου και μια διαδικτυακή παρουσίαση του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικούς, για ανατροφοδότηση και ιδέες. Η προετοιμασία σχεδιασμού του παιχνιδιού διήρκησε 3-4 μήνες. Υπολογίζαμε να λάβουμε ενδιαφέρον από 10-15 ομάδες αλλά τελικά στο παιχνίδι δήλωσαν συμμετοχή 46 ομάδες (ολοκλήρωσαν οι 38) από 9 περιοχές σε όλη την Ελλάδα, δηλαδή συμμετείχαν 150 παιδιά 13-18 ετών.

Ένα σημείο που αφορά τη διαδικασία σχεδιασμού και τη μεθοδολογία του παιχνιδιού, είναι αυτό της συνεχούς προσαρμογής προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι έλαβε μέρος μια ομάδα ασυνόδευτων ανηλίκων από την Κοζάνη και μια ομάδα από το Γυμνάσιο Κωφών Θεσσαλονίκης, επομένως όλα τα υλικά (αποστολές, φόρμες συμμετοχής/αξιολόγησης κλπ), μεταφράστηκαν στα αγγλικά και τα βιντεάκια που χρησιμοποιήθηκαν υποτιτλίστηκαν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «συναντηθήκαμε» δύο φορές εξ αποστάσεως μέσω ζουμ με όλες τις ομάδες για να ακούσουμε εντυπώσεις και ιδέες για τη συνέχεια, ή αλλαγές, ένα είδος ενδιάμεσου αναστοχασμού, καθώς και για να συζητήσουμε με σημαντικά πρόσωπα. Ξεχωριστό στοιχείο των συναντήσεων αυτών ήταν η διερμηνεία στη νοηματική, από εθελοντές της Ομοσπονδίας Κωφών και η ζωντανή διερμηνεία στα αγγλικά για τα ασυνόδευτα παιδιά από την Κοζάνη, η οποία έγινε από τα παιδιά της ομάδας ΣΟΚ. Επιπλέον, παρότι πρόκειται για παιχνίδι συναγωνισμού, επινοήθηκαν τρόποι προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ομάδων, όπως οι «διδυμοποιήσεις» και οι «υπερ-ομάδες», δηλαδή η υλοποίηση των αποστολών από δύο ή τρεις ομάδες μαζί, κάτι που ενθουσίασε τα παιδιά. Επίσης εκτός από το βραβείο για τις «σούπερ νικήτριες» ομάδες, αποφασίστηκε να ονομαστούν όλες οι ομάδες που ολοκλήρωσαν τις αποστολές «νικήτριες» και να λάβουν ένα Όσκαρ, το οποίο με χιουμοριστικό τρόπο αποτύπωνε τα δυνατά τους σημεία – μια μορφή ανατροφοδότησης για τη συμμετοχή και τα έργα τους, ένα «μπράβο» για τη συμμετοχή τους. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι το παιχνίδι αξιολογήθηκε από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία αφιέρωσαν πολύ χρόνο για να μας πουν τη γνώμη τους και ιδέες για τη βελτίωσή του, γράφοντας πολύ συγκεκριμένες παρατηρήσεις και προτάσεις.

Η πρώτη διαδικτυακή υλοποίηση του παιχνιδιού έφερε «κοντά» παιδιά σε μια περίοδο που ήταν κλεισμένα στο σπίτι και αποτέλεσε αφορμή για να μάθουν με βιωματικό τρόπο τα δικαιώματά τους. Μετά την καραντίνα, το παιχνίδι προσαρμόστηκε, πήρε έγκριση από το ΙΕΠ και «πήγε σχολείο». Πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια σε ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που το υλοποίησαν δια ζώσης σε σχολεία, και απέκτησε επτά βίντεο που δημιούργησαν συλλογικά τα παιδιά των «σούπερ-νικητριών» ομάδων στο τριήμερο εργαστήρι που έλαβε χώρα στο Λιτόχωρο και περιέχουν οδηγίες και ιδέες για εκπαιδευτικούς και μαθητές που θέλουν να υλοποιήσουν το παιχνίδι.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι το παιχνίδι/παιδαγωγικό υλικό «Βρέστα και Πάρτα!» συνδυάζει δύο επίπεδα συμμετοχής των παιδιών: συνδιαμορφώθηκε μαζί με παιδιά (ιδέα και ισότιμη συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησής του) και παράλληλα ενισχύει και προωθεί στην πράξη τη συμμετοχή, την έκφραση, την πρωτοβουλία, την ενδυνάμωση των παιδιών. Και στα δύο αυτά επίπεδα, επιβεβαιώνεται η θεωρία για τη συμμετοχή των παιδιών που τονίζει ότι τα παιδιά κάνουν «μικρά θαύματα» όταν τα εμπιστευόμαστε και τους δοθεί το κατάλληλο πλαίσιο (χώρος, ασφαλής και συμπεριληπτικός, σύμφωνα με τη Lundy) κίνητρο και υποστήριξη.

4. «Ανοιχτά Παράθυρα»

Η εθελοντική δράση «Ανοιχτά Παράθυρα» πραγματοποιείται εδώ και 4 περίπου χρόνια από μια ομάδα εφήβων και νέων της ΠΡΩΤΑ.12 σε συνεργασία και με την εποπτεία ενηλίκων μελών της. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης, οργανώνονται ψυχαγωγικές και δημιουργικές συναντήσεις με εφήβους που βρίσκονται σε δομές, μακριά από τις οικογένειές τους, με στόχο την εμψύχωση, ενδυνάμωση και υποστήριξή τους, την ευκαιρία έκφρασης (ατομικά και σε ομάδα) απόψεων και συναισθημάτων, την ανάδειξη θετικών παραδειγμάτων, το «άνοιγμα» ενός παράθυρου στην κοινωνία. Δεδομένου ότι πρόκειται για ευάλωτα/μη προνομιούχα παιδιά, με σκληρά βιώματα που ζουν σε συνθήκες περιορισμού και ανασφάλειας, οι συναντήσεις αυτές απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση, ενσυναίσθηση, δέσμευση, τήρηση της δεοντολογίας και εχεμύθεια από τα μέλη της ομάδας, ευελιξία και ανασχεδιασμό, εναλλαγή τεχνικών και εργαλείων, και τακτικές συνεδρίες ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και εποπτείας. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται αποσκοπούν στη δημιουργία ομάδας, οικειότητας, σχέσης εμπιστοσύνης και κλίματος ασφάλειας που διευκολύνει την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων.

Την πρώτη χρονιά, με μια ομάδα 10 εθελοντών έγιναν 24 συναντήσεις με ανήλικους κρατούμενους στις φυλακές Κορίνθου, στον χώρο του σχολείου της φυλακής. Οι συναντήσεις περιλάμβαναν διαφορετικές δραστηριότητες σε ολομέλεια και ανά ομάδες, όπως: παιχνίδια, κατασκευές, ζωγραφική, μουσική, χορό, ταινίες, συζήτηση κλπ. Οι επισκέψεις στις φυλακές Κορίνθου ολοκληρώθηκαν όταν οι ανήλικοι μεταφέρθηκαν στο σωφρονιστικό κατάστημα της Κασσαβέτειας Βόλου, όπου μέλη της ομάδας τους συνάντησαν άλλες δύο φορές, ενώ διατηρήθηκε επαφή με κάποιους εφήβους που αποφυλακίστηκαν σε μια προσπάθεια υποστήριξης στη διαδικασία της κοινωνικής τους επανένταξης.

Τα τελευταία τρία χρόνια πραγματοποιούνται ψυχαγωγικές έξοδοι με κορίτσια που μένουν στην «Παιδόπολη Αγία Βαρβάρα», σε συνεργασία με την κοινωνική υπηρεσία του Παραρτήματος. Οι έξοδοι έχουν κάθε φορά διαφορετικό περιεχόμενο, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών και περιλαμβάνουν βόλτες σε πάρκα ή σε κοντινή παραλία, ομαδικά παιχνίδια, αυτοσχέδιες κατασκευές, γιορτές, παρακολούθηση θεατρικών και μουσικών παραστάσεων, επίσκεψη σε escape rooms, bowling, καφέ με επιτραπέζια παιχνίδια, λούνα παρκ, περπατήματα στην Ακρόπολη και στου Φιλοπάππου, συλλογικά μαγειρέματα σε κοινωνική κουζίνα, μαθήματα θεραπευτικής yoga, κ.λπ.

5. «Ακούστε μας!»

Η ταινία «Ακούστε μας!» (σε σκηνοθεσία Νίκου Αναγνωστόπουλου) δημιουργήθηκε μαζί με μαθητές/τριες του Γυμνασίου Σουφλίου, δηλαδή με παιδιά που βίωσαν την τεράστια καταστροφική πυρκαγιά του 2023 και βλέπουν τον τόπο τους να μαραζώνει.Ένα χρόνο πριν, στο ίδιο σχολείο είχε γυριστεί η ταινία «Οι ποδηλάτες της φωτιάς» που περιλαμβάνει συνεντεύξεις με κατοίκους και παραγωγούς της περιοχής μετά την καταστροφή. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από την εμπειρία και ζήτησαν να φτιάξουν άλλη μια ταινία. Πριν τα γυρίσματα του «Ακούστε μας!» πραγματοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια από μέλη της ΠΡΩΤΑ.12 με στόχο τα παιδιά να γίνουν ομάδα και να νιώσουν άνεση και ασφάλεια να εκφραστούν. Η ταινία γυρίστηκε στο καμένο δάσος της Δαδιάς και στο σχολείο και περιλαμβάνει πλάνα που σκέφτηκαν τα ίδια τα παιδιά. Σκοπός της ήταν να βρει χώρο, μέσω της τέχνης, ο λόγος των παιδιών, να δοθεί μια ευκαιρία για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τους φόβους, τις αγωνίες τους, τις ελπίδες τους για το μέλλον. Επίσης, να φτάσει η φωνή τους στα αυτιά των ενηλίκων αλλά και άλλων παιδιών ώστε να εμπνευστούν για να εκφράζουν τη γνώμη τους για σημαντικά ζητήματα που τα αφορούν και να συμμετέχουν σε δράσεις προάσπισης των δικαιωμάτων τους.

6. «Δεντρόσπιτο με τα ζωάκια των δικαιωμάτων»

Το τελευταίο παράδειγμα αφορά το ελεύθερα προσβάσιμο παιδαγωγικό υλικό για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων δημοτικού «Δεντρόσπιτο με τα ζωάκια των δικαιωμάτων», που έχει στόχο την κατανόηση της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο. Στη διαμόρφωση του υλικού συνέβαλαν μέλη της ΠΡΩΤΑ.12, μια ομάδα παιδαγωγικών συμβούλων, ένας δημιουργός κόμικς και ένας μουσικός.

Το «Δεντρόσπιτο» περιλαμβάνει 13 ζωάκια-δικαιώματα, το καθένα με ένα παιχνιδιάρικο όνομα, μια μικρή ιστορία που νοηματοδοτεί το δικαίωμα και ένα απλό τραγουδάκι – τα δύο τελευταία είναι ελεύθερα διαθέσιμα στο youtube και την ιστοσελίδα της Πρωτοβουλίας, πρόσφατα δε ηχογραφήθηκαν εκ νέου από παιδική χορωδία. Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας των δικαιωμάτων, τα ζωάκια συνδυάζονται με την οργάνωση μιας συνέλευσης που σχετίζεται με το δικαίωμα που αντιπροσωπεύουν, με στόχο να ακουστεί η γνώμη των παιδιών, να συνεργαστούν, να συμμετέχουν σε μια διεργασία διαλόγου και λήψης αποφάσεων για την τάξη / κοινότητά τους για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τη συνύπαρξη τους. Συνοδεύονται από ένα βιβλιαράκι για εκπαιδευτικούς με μια σύντομη ανάλυση του κάθε δικαιώματος και προτάσεις για παιδαγωγικές δραστηριότητες/παιχνίδια και τον τρόπο οργάνωσης των συνελεύσεων. Ένα από τα ζωάκια που κατοικούν στο «Δεντρόσπιτο» είναι το κροκοδειλάκι «Ναπωκάτι», δηλαδή το δικαίωμα του παιδιού στη γνώμη, ωστόσο το δικαίωμα της συμμετοχής και της ελεύθερης έκφρασης προάγεται μέσα από όλα τα ζωάκια-δικαιώματα και την οργάνωση συνελεύσεων.

Έχοντας πάρει έγκριση από το ΙΕΠ, τα «Ζωάκια» έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη σε δεκάδες νηπιαγωγεία και τάξεις δημοτικών σχολείων όλης της χώρας. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά θετική: αξιοποιούν το υλικό με πολύ δημιουργικό τρόπο, προσαρμόζοντας και εμπλουτίζοντάς το με ευφάνταστες ιδέες. Στο πλαίσιο συνεργασίας με το ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, έχουν πραγματοποιηθεί από μέλη της ομάδας 12 διαδραστικά εργαστήρια με 1000 εκπαιδευτικούς, και μαζί με δύο νέους θεατροπαιδαγωγούς, 54 παρουσιάσεις σε σχολεία, δηλαδή σε 987 παιδιά. Στις συναντήσεις αυτές δίνεται χώρος για σκέψεις και ερωτήσεις και καταγράφονται ιδέες/προτάσεις των παιδιών, πολλές από τις οποίες έχουν ήδη ληφθεί υπόψη για τη βελτίωση του υλικού (πχ φράσεις στα τραγουδάκια ή σημεία στις ιστορίες που δυσκολεύουν) ή θα αξιοποιηθούν στις επόμενες εκδόσεις προτάσεις για νέα ζωάκια που αντιπροσωπεύουν άλλα δικαιώματα.

7. Επίλογος

Η μέχρι τώρα εμπειρία της ΠΡΩΤΑ.12 από την πραγματοποίηση παρεμβάσεων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, μας επιτρέπει να διατυπώσουμε κάποιες σκέψεις για τις προϋποθέσεις που απαιτεί η ακρόαση της γνώμης και η ανάδειξη της φωνής των παιδιών.

Η συμμετοχή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές εμπλοκής και δέσμευσης· δεν είναι όμως όλες οι μορφές της ενεργητικές, ουσιαστικές, εποικοδομητικές. Πολύ συχνά καταλήγει σε μη συμμετοχή, αν τα παιδιά αντιμετωπίζονται με συμβολικό/προσχηματικό ή, ακόμη χειρότερα, με χειριστικό/καταχρηστικό τρόπο (χειραγώγηση). Πολύ εύκολα επίσης μπορεί να εκτραπεί σε ενηλικοκεντρική, να επιβληθεί σε απρόθυμα παιδιά ή να μην συμβαδίζει με τις ικανότητες και την ηλικία τους. Η «σκάλα της συμμετοχής» του Hart, περιγράφει οκτώ επίπεδα συμμετοχής των παιδιών (διαφορετικά σενάρια αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων) και τονίζει αυτές τις μεταμφιεσμένες, μη συμμετοχικές πρακτικές (Hart, 1992).

Η αυθεντική συμμετοχή ξεκινά από τα ίδια τα παιδιά, λαμβάνει υπόψη τη δική τους πραγματικότητα και συνομιλεί με τα δικά τους όνειρα, τους προβληματισμούς και τις ελπίδες τους. Απαιτεί

πολύ καλό σχεδιασμό, συχνές και τακτικές συναντήσεις, κατάλληλο χώρο, συνθήκες και ευκαιρίες. Χρειάζεται διάθεση χρόνου, δέσμευση, υποστήριξη και συντονισμό από ενήλικες, αλλά και συν/συντονισμό από νέους εκπαιδευμένους ανθρώπους, καθώς και εμψύχωση προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας, ασφάλειας και αίσθησης του ανήκειν. Η δημιουργία σχέσης είναι απαραίτητο στοιχείο της. Απαραίτητες όμως είναι και τεχνικές, μέθοδοι και εργαλεία όπως κύκλος/μικρές ομάδες/ολομέλεια, καθαρές συμφωνίες και κανόνες, ανάληψη ευθυνών και δημιουργία υλικών από τα παιδιά. Τα παιδιά πρέπει να υποστηρίζονται και ενημερώνονται για το πώς θα αξιοποιηθούν/ληφθούν υπόψη οι απόψεις/προτάσεις τους και να συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης. Η διάχυση των προτάσεων και των υλικών τους είναι αναγκαία, όχι όμως η υπερβολική δημόσια έκθεσή τους. Για τα ευάλωτα/δυσκολεμένα παιδιά απαιτείται ειδικός σχεδιασμός και φροντίδα. Διαδικασίες συμμετοχής χωρίς χαρά και ευχαρίστηση, τέχνη και παιχνίδια, μετατρέπεται εύκολα σε αγγαρεία. Οι ad hoc διαβουλεύσεις ή μέσω ψηφιακών πλατφορμών, που είναι πολύ της μόδας τελευταία, δεν πληρούν τα παραπάνω κριτήρια, δεν συμβάλλουν στην διαμόρφωση αισθήματος του ανήκειν ούτε ενδυναμώνουν τα παιδιά, επομένως σε τέτοιες εκδοχές δεν μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική συμμετοχή και ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Η αυθεντική συμμετοχή απαιτεί ριζική αλλαγή στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ενηλίκων: μετατόπιση της εξουσίας από τον ενήλικο προς το παιδί, επανακαθορισμό της σχέσης ενηλίκων–ανηλίκων και της θέσης των παιδιών. Παραφράζοντας τη Μαφάλντα, την εμβληματική φιγούρα του Κίνο που με οξυδερκή τρόπο μιλάει για το δικαίωμα των παιδιών στον σεβασμό και στο να ακούγεται η γνώμη τους για όσα συμβαίνουν γύρω τους, τη Μαφάλντα που αναρωτιέται «γιατί να λέω τη γνώμη μου, αφού εσείς οι μεγάλοι έχετε πάντα δίκιο;», θα λέγαμε ότι, στην προσπάθειά μας να δώσουμε χώρο στα παιδιά και να υλοποιήσουμε στην πράξη το άρθρο 12, πρέπει (εμείς οι μεγάλοι) να εμβολιαστούμε με το εμβόλιο κατά της αυθεντίας.

Κατάλογος συνδέσεων, υλικών και δράσεων

Πληροφορίες για την Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12, δράσεις και υλικά: www.inart12.org.

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: www.inart12.org/index.php/el/sample-sites-14/diethnis-symvasi-gia-ta-dikaiomata-tou-paidioy

Άρθρο 12, περιεχόμενο και σημασία: www.inart12.org/index.php/el/sample-sites-14/keimena-tekmiriosi

Παιχνίδι /παιδαγωγικό υλικό «Βρέστα και Πάρτα! Κάνε δικά σου τα δικαιώματα!»: www.inart12.org/index.php/el/to-paixnidi, www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/195-vresta-kai-parta-in-school, www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/196-ena-diaforetiko-vraveio

7 μικρά βίντεο παιδιών για το παιχνίδι «Βρέστα και Πάρτα!»: www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/198-vresta-kai-parta-idees-apostolon-kai-diktyo-ekpaideftikon

Παιδαγωγικό υλικό «Δεντρόσπιτο με τα ζωάκια των δικαιωμάτων»: www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/210-zoakia, www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/224-ta-zoakia-tragoudounta-dikaiomata-me-paidikes-phones-kai-taxideuoun-sta-scholeia, www.inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/216-ta-zoakia-ton-dikaiomaton-pane-scholeio

Κανάλι της Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12 στο youtube: www.youtube.com/@PROTA.12

Κανάλι του Γυμνασίου Σουφλίου στο youtbe www.youtube.com/@gymsoufl

Βιβλιογραφία

Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Πολενάκης, Μετ.). Γλάρος

Σγουρίδου, Α. (2002). Άρθρο 12. Στο Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Χρυσογόνος, & Χ. Ανθόπουλος, (επιμ.) *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ› άρθρο,* σελ. 118-128. Σάκκουλας.

Συλλογικό έργο (2017). *Célestin Freinet. Θεσμική Και Κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. (Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ.Καρακατσάνη, Επιμ.). Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου.* (Κρητικός, Μετ). Ράππα

Hammarberg, T. (2009). Children have the right to be heard and adults should listen to their views. Στο *Janusz Korczak: The child's right to respect. Janusz Korczak's legacy: lectures on today's challenges for children (σσ.81-90).* Council of Europe.

Hart, R. A. (1992). *Children´s Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essay No. 4. International Child Development Centre.

James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Falmer Press.

Korczak, J. (1929/2007). *The Child's Right to Respect*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no.12.* The Save the Children Fund

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Save the Children Alliance (2003). *So, you want to consult with children? A toolkit of good practice.*

United Nations Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment no. 12, The Right of the Child to be Heard (CRC/C/GC/12).*

Welty, E. & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making, *Journal of Science Communication 12*(03).

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 6

—

Σύγχρονες προκλήσεις της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

«Γυάλινη οροφή» και επαγγελματική ανάπτυξη: Ο ρόλος των εξ αποστάσεως σπουδών στην ενδυνάμωση των γυναικών

Ελένη Νιάρχου,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, niarchou.eleni@ac.eap.gr
Ευαγγελία Μανούσου,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, manousoug@eap.gr

Περίληψη
Η γυάλινη οροφή παραμένει ένα σημαντικό εμπόδιο για πολλές γυναίκες, περιορίζοντας την εξέλιξή τους σε ανώτερες θέσεις (Χαρέλη, 2023). Αυτή η κατάσταση οφείλεται σε αόρατες δομές και προκαταλήψεις που αναπαράγουν ανισότητες φύλου (Cotter et al., 2001; Χονδρού, 2018). Η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εξ αποστάσεως σπουδές προσφέρει ευελιξία χρόνου και χώρου, επιτρέποντας στις γυναίκες να επενδύουν στην εκπαίδευσή τους χωρίς να θυσιάζουν οικογενειακές υποχρεώσεις (Allen & Seaman, 2014) και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους για να αντιμετωπίσουν τις απαιτούμενες επαγγελματικές προκλήσεις (Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022; Πελεκάνου, 2022). Σκοπός της εισήγησης είναι να διερευνήσει την επίδραση των αόρατων δομών και προκαταλήψεων που συνθέτουν τη «γυάλινη οροφή» στις γυναίκες, περιορίζοντας την επαγγελματική τους ανέλιξη και εξέλιξη σε ανώτερες θέσεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησής τους, προσφέροντας ευελιξία και υποστήριξη για τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: *Γυάλινη οροφή, Έμφυλες ανισότητες, Επαγγελματική ενδυνάμωση, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Γυναίκες και ηγεσία, Δια βίου μάθηση, Αυτοπεποίθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων.*

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε ένα μετασχηματιστικό εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών. Διευρύνοντας τις ευκαιρίες μάθησης, προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα υπέρβασης των αόρατων εμποδίων που θέτει η «γυάλινη οροφή», ενισχύοντας τις προοπτικές ηγεσίας και επαγγελματικής ανέλιξης των γυναικών. Ο όρος «γυάλινη οροφή» αναφέρεται στα αόρατα εμπόδια που εμποδίζουν τις γυναίκες να κατακτήσουν υψηλόβαθμες θέσεις και ισότιμες ευκαιρίες στον εργασιακό χώρο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην ενδυνάμωση των γυναικών και στην υπέρβαση των εμποδίων της «γυάλινης οροφής», εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις.

Για την εφαρμογή αυτού του στόχου, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς συμβάλλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ενδυνάμωση των γυναικών και στην άμβλυνση του φαινομένου της γυάλινης οροφής;
- Ποιες προκλήσεις και περιορισμοί προκύπτουν για τις γυναίκες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Ποιες στρατηγικές μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας των φύλων και στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών;

Η μεθοδολογία βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας των τελευταίων δέκα ετών, με εστίαση στη σχέση μεταξύ εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επαγγελματικής ενδυνάμωσης και γυναικείας ανέλιξης. Οι πηγές αναζητήθηκαν σε βάσεις δεδομένων όπως Scopus, Google Scholar, ERIC και το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, με λέξεις-κλειδιά: *glass ceiling*, *distance education*, *women empowerment*, *professional development*, *gender equality*. Επιλέχθηκαν μελέτες με έμφυλο προσανατολισμό και εμπειρικά ή θεωρητικά δεδομένα που εξετάζουν την ΕξΑΕ ως παράγοντα άρσης ανισοτήτων, και τα ευρήματα οργανώθηκαν θεματικά για την ανάδειξη κοινών τάσεων και προκλήσεων.

2. Η θεωρία της γυάλινης οροφής και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το θεωρητικό πλαίσιο, που συνδυάζει προσεγγίσεις από την ΕξΑΕ και τις έμφυλες θεωρίες, αναδεικνύει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών.

2.1 Θεωρητικά θεμέλια της ΕξΑΕ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) βασίζεται στη φιλοσοφία της ανοικτής μάθησης, διευρύνοντας την πρόσβαση χωρίς γεωγραφικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς (Verduin & Clark, 1991; Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998). Κεντρικές της αρχές είναι η ευελιξία, η αυτονομία και η ακαδημαϊκή ποιότητα, ενώ η υποστήριξη και η αλληλεπίδραση - όπως αναδεικνύουν οι Holmberg, Keegan και Moore - ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της (Manousou et al., 2019). Για τις γυναίκες, οι αρχές αυτές διευκολύνουν την υπέρβαση κοινωνικών και οικογενειακών περιορισμών και ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2.2 Η θεωρία της γυάλινης οροφής

Η «γυάλινη οροφή» περιγράφει τα αόρατα εμπόδια που περιορίζουν την ανέλιξη των γυναικών, ακόμη και όταν διαθέτουν προσόντα και εμπειρία. Τα εμπόδια αυτά προκύπτουν από κοινωνικές

προκαταλήψεις και οργανωσιακά στερεότυπα που συνδέουν την ηγεσία με ανδρικά χαρακτηριστικά (Taparia & Lenka, 2022; Brown et al., 2020). Στην εκπαίδευση, οι γυναίκες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης και ευκαιρίες ηγεσίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η γυάλινη οροφή εκδηλώνεται μέσω άνισης ψηφιακής πρόσβασης, τεχνολογικών ελλείψεων και προκαταλήψεων για τις ψηφιακές τους δεξιότητες (Acquah, 2022; Dahlvig & Longman, 2020). Στοχευμένες πολιτικές, όπως mentoring, ενίσχυση υποδομών και πρακτικές συμπερίληψης, μπορούν να αμβλύνουν τα εμπόδια (Grangeiro et al., 2022; Underachievement, 2023).

2.3 Η Θεωρία των κοινωνικών ρόλων και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής

Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων (theory of social role) (Eagly, 1987) εξηγεί πώς ο έμφυλος καταμερισμός εργασίας ενισχύει στερεότυπα που συνδέουν τη φροντίδα με τις γυναίκες και την ηγεσία με τους άνδρες. Στην εκπαίδευση, αυτά τα στερεότυπα οδηγούν σε περιορισμένη πρόσβαση των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους και συντηρούν τη γυάλινη οροφή (Taparia & Lenka, 2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αναιρεί τις ανισότητες αυτές, καθώς η μειωμένη φυσική αλληλεπίδραση και η απουσία δικτύων υποστήριξης μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης (Akkaya, 2020).

2.4 Ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο της γυάλινης οροφής

Το ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο των Taparia και Lenka (2022) προσφέρει μια πολυδιάστατη κατανόηση των συστημικών μηχανισμών που συντηρούν τη γυάλινη οροφή, εντοπίζοντας τρεις βασικές κατηγορίες εμποδίων: πολιτισμικά, οργανωσιακά και θεσμικά.

Σε πολιτισμικό επίπεδο, τα έμφυλα στερεότυπα –όπως η σύνδεση ηγεσίας με «ανδρικά» χαρακτηριστικά– περιορίζουν τις φιλοδοξίες και την αυτοπεποίθηση των γυναικών, ενισχύοντας την αίσθηση ότι οι ηγετικοί ρόλοι δεν τους ανήκουν (Taparia & Lenka, 2022; Χονδρού, 2018). Σε οργανωσιακό επίπεδο, άτυπες πρακτικές, όπως η άνιση πρόσβαση σε πληροφορίες, δίκτυα υποστήριξης και ευκαιρίες προβολής, δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες για την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Παράλληλα, θεσμικά εμπόδια, όπως η απουσία αποτελεσματικών πολιτικών ισότητας και η περιορισμένη εφαρμογή νομοθετικών παρεμβάσεων, συντηρούν τις έμφυλες ανισότητες (Χαρέλη, 2023).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ενδυνάμωσης, προσφέροντας ευελιξία, πρόσβαση και δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων που ενισχύουν την επαγγελματική αυτονομία των γυναικών (Allen & Seaman, 2014; Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022).

Συνολικά, το εννοιολογικό πλαίσιο επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση των συστημικών εμποδίων και υπογραμμίζει την ανάγκη συνδυασμού θεσμικών παρεμβάσεων, οργανωσιακών μεταρρυθμίσεων και εκπαιδευτικών ευκαιριών - όπως η ΕξΑΕ - για την άρση της γυάλινης οροφής.

2.5 Η διεπιστημονική προσέγγιση της γυάλινης οροφής

Η διεπιστημονική προσέγγιση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της γυάλινης οροφής, καθώς επιτρέπει την ανάλυση του φαινομένου μέσα από τις διασταυρούμενες ταυτότητες φύλου, τάξης, φυλής και άλλων κοινωνικών παραμέτρων (Ματσαγγούρας, 2002). Σε διεπιστημονικά περιβάλλοντα, αόρατες ιεραρχίες συχνά επηρεάζουν τις επαγγελματικές διαδρομές των γυναικών, περιορίζοντας την πρόσβασή τους σε ηγετικούς ρόλους (Ylijoki, 2022). Εμπόδια όπως η έλλειψη καθοδήγησης, η περιορισμένη πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης

και η άνιση εκπροσώπηση εντείνουν την απομόνωση και περιορίζουν την ανέλιξη γυναικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Shellock et al., 2022). Επιπλέον, οι Taparia & Lenka (2022, 2024) αναδεικνύουν τη σημασία ενός εννοιολογικού μοντέλου που λαμβάνει υπόψη συστημικά εμπόδια και προωθεί εξατομικευμένες δράσεις υποστήριξης. Συνολικά, η διεπιστημονική προσέγγιση συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενισχύοντας τη γυναικεία παρουσία σε ηγετικούς ρόλους.

2.6 Η θεωρία των έμφυλων οργανώσεων και η γυάλινη οροφή

Η Θεωρία των Έμφυλων Οργανώσεων (Acker, 1987) δείχνει ότι οι οργανισμοί αναπαράγουν έμφυλες ιεραρχίες μέσω δομικών και άτυπων μηχανισμών αποκλεισμού. Στην εκπαίδευση, αυτά τα μοτίβα συντηρούν τη γυάλινη οροφή, περιορίζοντας την πρόσβαση των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους (Alobaid et al., 2020). Στην ΕξΑΕ, η έλλειψη υποστήριξης και δικτύωσης μπορεί να εντείνει τις ανισότητες (Grangeiro et al., 2022), ενώ τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γυάλινες οροφές παραμένουν ισχυρές στους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Taparia & Lenka, 2022). Ωστόσο, συμπεριληπτικές πολιτικές, προγράμματα ενδυνάμωσης και ευέλικτες πρακτικές μπορούν να μετατρέψουν την ΕξΑΕ σε μοχλό ισότητας (Fapohunda, 2018), προσφέροντας νέες διαδρομές ανέλιξης για τις γυναίκες.

3. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μηχανισμός πρόσβασης και ενδυνάμωσης των γυναικών

Η ΕξΑΕ διευρύνει σημαντικά την πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση, ιδίως σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου οι παραδοσιακοί ρόλοι και οι πολιτισμικοί περιορισμοί δυσχεραίνουν τη φυσική φοίτηση. Η ευελιξία που προσφέρει ως προς τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης διευκολύνει τον συνδυασμό σπουδών, εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτονομία και την κοινωνική τους κινητικότητα (Amina, 2021; Yarberry & Sims, 2021).

Παράλληλα, η επαρκής τεχνολογική και παιδαγωγική υποστήριξη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή συμμετοχή των γυναικών στην ΕξΑΕ, καθώς διευκολύνει την πρόσβαση, τη συνεργασία και την αίσθηση ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Manousou et al., 2019).

Ωστόσο, παρά τα παραπάνω οφέλη, η ΕξΑΕ δεν απαλλάσσεται από περιορισμούς. Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και ψηφιακές δεξιότητες –που εντάθηκε ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας– επηρέασε δυσανάλογα τις γυναίκες, περιορίζοντας την ισότιμη συμμετοχή τους (Devkota, 2021; Ahmed & Hyndman-Rizk, 2020).

Παρόλα αυτά, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ψηφιακή μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως πρακτικός μηχανισμός ενδυνάμωσης. Τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να προσφέρουν ασφαλείς, ευέλικτες και οικονομικά προσιτές δυνατότητες μάθησης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, τις δεξιότητες και τις επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών (Khaliqi et al., 2024; Hakimi et al., 2024).

Συνολικά, η ΕξΑΕ μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μηχανισμό ενδυνάμωσης των γυναικών, υπό την προϋπόθεση ότι υποστηρίζεται από ισχυρές ψηφιακές υποδομές, τεχνολογική κατάρτιση και συμπεριληπτικές πολιτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων.

4. Η γυάλινη οροφή και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

4.1. Η επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο φαινόμενο της γυάλινης οροφής

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, ιδιαίτερα για τις γυναίκες στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο. Ως μεταφορά των αόρατων εμποδίων που περιορίζουν την ανέλιξη των γυναικών, η γυάλινη οροφή συνδέεται με ανισότητες στην πρόσβαση σε ευκαιρίες ηγεσίας (Taparia & Lenka, 2022). Στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συστημικοί και θεσμικοί παράγοντες συντηρούν αυτά τα εμπόδια, ενώ η μειωμένη ορατότητα και οι περιορισμένες δυνατότητες δικτύωσης επηρεάζουν αρνητικά τις γυναίκες που φοιτούν ή εργάζονται σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Abbas et al., 2021). Η πανδημία Covid-19 ενέτεινε περαιτέρω τις ανισότητες, με γυναίκες ακαδημαϊκούς να αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στη μετάβαση στην τηλεκπαίδευση (Lufler & McNulty, 2022). Επιπλέον, το 68% των γυναικών που εργάζονται σε ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δηλώνουν ότι βιώνουν τη γυάλινη οροφή, γεγονός που μειώνει την οργανωσιακή τους δέσμευση (Kausar et al., 2023). Ωστόσο, η ΕξΑΕ μπορεί να έχει και ενδυναμωτική διάσταση, καθώς διευρύνει την πρόσβαση σε επαγγελματική ανάπτυξη και σε ευκαιρίες που θα ήταν δύσκολα προσβάσιμες σε παραδοσιακά περιβάλλοντα. Για την άρση των έμφυλων εμποδίων απαιτούνται θεσμικές πολιτικές, ενίσχυση δικτύων υποστήριξης και προγράμματα mentoring (Öztürk & Şimşek, 2019). Παράλληλα, προοδευτικές πολιτικές, ευέλικτες εργασιακές πρακτικές και υποστηρικτικές οργανωσιακές κουλτούρες μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών (Kausar et al., 2023). Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αμβλύνει τη γυάλινη οροφή, ανάλογα με τον τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και θεσμικής υποστήριξής της.

4.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέσο υπέρβασης της γυάλινης οροφής

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός υπέρβασης της γυάλινης οροφής, ενισχύοντας την πρόσβαση των γυναικών σε εκπαίδευση, εξειδίκευση και επαγγελματική κινητικότητα. Η ευελιξία της διευκολύνει τη συμμετοχή γυναικών που επιβαρύνονται με οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις, ενώ τα διαδικτυακά προγράμματα επιτρέπουν την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων και ηγετικών ικανοτήτων (Acquah, 2022; Taparia & Lenka, 2022). Επιπλέον, οι ψηφιακές πλατφόρμες παρέχουν αυξημένες ευκαιρίες δικτύωσης, mentoring και συμμετοχής σε επαγγελματικές κοινότητες, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και στη διεύρυνση των προοπτικών ανέλιξης (Kaya, 2023). Συνεπώς, η ΕξΑΕ μπορεί να αποτελέσει κρίσιμο εργαλείο ενδυνάμωσης, εφόσον πλαισιώνεται από συμπεριληπτικές πολιτικές και θεσμικές πρακτικές.

4.3 Στρατηγικές υπέρβασης της γυάλινης οροφής στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει ένα σύνολο στρατηγικών που μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των έμφυλων ανισοτήτων και στην αντιμετώπιση της γυάλινης οροφής.

Σε **ατομικό επίπεδο**, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που ενθαρρύνει τις γυναίκες να διεκδικήσουν ηγετικούς ρόλους (Maryam et al., 2021).

Σε **οργανωσιακό επίπεδο**, προγράμματα mentoring, δικτύωσης και θετικών προτύπων

έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών (Öztürk & Şimşek, 2019; Kaya, 2023). Επιπλέον, θεσμικές μεταρρυθμίσεις όπως διαφανείς διαδικασίες αξιολόγησης, πολιτικές συμπερίληψης και ισότιμη πρόσβαση σε επαγγελματικές ευκαιρίες μειώνουν τα συστημικά εμπόδια (Abiola et al., 2024).

Τέλος, **η κοινωνική υποστήριξη** μέσω προτύπων, οικογενειακής ενθάρρυνσης και ευαισθητοποίησης γύρω από ζητήματα ισότητας μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών (Naseviciute & Jucevičienė, 2023). Αυτές οι στρατηγικές, όταν εφαρμόζονται συνδυαστικά, δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον που επιτρέπει την προώθηση της ισότητας των φύλων στην ΕξΑΕ και την οργανωσιακή ζωή.

5. Συζήτηση

Με βάση τα θεωρητικά θεμέλια και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδεικνύονται τα ακόλουθα ευρήματα ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Πώς συμβάλλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ενδυνάμωση των γυναικών και στην άμβλυνση του φαινομένου της γυάλινης οροφής;

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ως καταλυτικός μηχανισμός ενδυνάμωσης των γυναικών, διευρύνοντας την πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Μέσω της ευελιξίας που προσφέρει ως προς τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό μάθησης (Λιοναράκης, 2006), επιτρέπει στις γυναίκες να συνδυάζουν εκπαιδευτικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, υπερβαίνοντας πολιτισμικούς και κοινωνικούς περιορισμούς (Amina, 2021). Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων μέσω ψηφιακών πλατφορμών (Taparia & Lenka, 2022) ενισχύει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στη σταδιακή αποδόμηση της γυάλινης οροφής. Παράλληλα, η συμμετοχή σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης ενισχύει την ψυχοκοινωνική αυτοαντίληψη και τη συγκρότηση σταθερής επαγγελματικής ταυτότητας (Pishghadam et al., 2022). Η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο πολλαπλές ταυτότητες (φύλο, τάξη, φυλή) διαμορφώνουν τα εμπόδια των γυναικών, καθιστώντας αναγκαίες πολυπαραγοντικές στρατηγικές ενδυνάμωσης.

5.2 Ποιες προκλήσεις και περιορισμοί προκύπτουν για τις γυναίκες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Παρά τις δυνατότητες της ΕξΑΕ, εμφανίζονται σημαντικές προκλήσεις που αναπαράγουν ή ενισχύουν υφιστάμενες ανισότητες. Οι γυναίκες συχνά αντιμετωπίζουν μειωμένη πρόσβαση σε τεχνολογικές υποδομές και περιορισμένες ευκαιρίες δικτύωσης (Devkota, 2021), στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη. Η πανδημία Covid-19 ενέτεινε τις ανισότητες, επιβαρύνοντας ιδιαίτερα τις γυναίκες ακαδημαϊκούς (Lufler & McNulty, 2022). Επιπλέον, οι γυναίκες με πολλαπλές ταυτότητες (μετανάστριες, μονογονείς, μέλη μειονοτήτων) βιώνουν πολλαπλά επίπεδα αποκλεισμού (Shellock et al., 2022). Το 68% των γυναικών που εργάζονται σε ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρουν τη γυάλινη οροφή ως ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξή τους (Kausar et al., 2023). Η Akkaya (2020) αναδεικνύει ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης και η διατήρηση ιεραρχικών δομών στα ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύουν τις έμφυλες ανισότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί μπορούν να αναπαράγουν αυτές τις ανισότητες ακόμη και στο διαδικτυακό πλαίσιο (Taparia & Lenka, 2022).

5.3 Ποιες στρατηγικές μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας των φύλων και στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών;

Για την αποτελεσματική αξιοποίηση της ΕξΑΕ ως εργαλείου ενδυνάμωσης απαιτούνται στοχευμένες στρατηγικές:

- Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών και πρόσβασης στην τεχνολογία (Khaliqi et al., 2024; Yarberry & Sims, 2021).
- Ανάπτυξη προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring) και δικτύωσης (Öztürk & Şimşek, 2019; Kaya, 2023).
- Εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν τη συμπερίληψη και την ισότητα των φύλων (Taparia & Lenka, 2022; Abbas et al., 2021).
- Θεσμικές παρεμβάσεις που αντιμετωπίζουν συστημικά εμπόδια και ενδυναμώνουν τις γυναίκες (Taparia & Lenka, 2022; Shafi et al., 2022).

Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών απαιτεί παράλληλα μηχανισμούς παρακολούθησης και αξιολόγησης για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς τους (Shafi et al., 2022), καθώς και οργανωσιακές αλλαγές που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικός μηχανισμός ενδυνάμωσης των γυναικών, προσφέροντας ευελιξία, αυτονομία και δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων που ενισχύουν την επαγγελματική τους κινητικότητα (Λιοναράκης, 2006; Amina, 2021). Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην υπέρβαση των εμποδίων που συντηρούν τη γυάλινη οροφή (Taparia & Lenka, 2022; Χαρέλη, 2023).

Ωστόσο, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ΕξΑΕ δεν αρκεί από μόνη της για την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων. Ζητήματα όπως η άνιση ψηφιακή πρόσβαση, η μειωμένη δικτύωση, οι προκαταλήψεις ως προς τις τεχνολογικές ικανότητες των γυναικών και η απουσία συστηματικών υποστηρικτικών μηχανισμών συνεχίζουν να περιορίζουν τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης (Devkota, 2021; Dahlvig et al., 2020; Shellock et al., 2022).

Καθίσταται, επομένως, αναγκαία μια πολυεπίπεδη στρατηγική που συνδυάζει: ενίσχυση ψηφιακών υποδομών, προγράμματα mentoring, θεσμικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές συμπερίληψης (Öztürk & Şimşek, 2019; Abiola et al., 2024). Η σύνθεση αυτών των παρεμβάσεων μπορεί να μετατρέψει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ουσιαστικό μοχλό ισότητας, διευρύνοντας τις διαδρομές επαγγελματικής ανέλιξης και ηγεσίας για τις γυναίκες στην εκπαίδευση και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους.

Βιβλιογραφία

Κεσκινίδου, Α. Σ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(6Α), 75-98. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3384

Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης. Α. (1998). Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α΄, σελ. 29-35). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Μ. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *7*, 19-36. https://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf

Πελεκάνου, Ά. Μ. (2022). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης των ανισοτήτων (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)). https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/15163

Χαρέλη, Δ.(2023). Η επιρροή του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία κατά τη σχολική κρίση: η διαχείριση της πανδημίας. https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/29384

Χονδρού, Ε. (2018). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμετώπιση των έμφυλων στερεότυπων από τις/τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4798

Abbas, F., Abbas, N., & Ashiq, U. (2021). Glass ceiling effect and women career: Determining factors in higher education institutions. sjesr, 4(1), 1-8. https://www.ojs.sjesr.org.pk/index.php/ojs/article/view/531

Abiola, O., , A., Dagunduro, A., Ajuwon, O., Amen, A., & Chikwe, C. (2024). Exploring gender dynamics in the workplace: strategies for equitable professional development. *Comprehensive Research and Reviews in Multidisciplinary Studies*. https://doi.org/10.57219/crrms.2024.2.1.0035

Acker, S. Feminist theory and the study of gender and education. *Int Rev Educ* **33**, 419–435 (1987). https://doi.org/10.1007/BF00615157

Acquah, O. H. (2022). Glass Ceiling and Career Progression of Female Workers at the College of Distance Education, University Of Cape Coast (Doctoral dissertation, University of Cape Coast). https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/handle/123456789/10686

Ahmed, R., & Hyndman-Rizk, N. (2020). The higher education paradox: Towards improving women's empowerment, agency development and labour force participation in Bangladesh. Gender and Education, 32(4), 447-465. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2018.1471452

Akkaya, B., & Bagieńska, A. (2022). The Role of Agile Women Leadership in Achieving Team Effectiveness through Interpersonal Trust for Business Agility. *Sustainability, 14* (7), 4070. https://doi.org/10.3390/su14074070

Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf

Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Opening the Curriculum: Open Educational Resources in US Higher Education, 2014. Babson Survey Research Group. https://eric.ed.gov/?id=ED572730

Alobaid, A. M., Gosling, C., Mckenna, L., & Williams, B. (2020). Gendered organizational theory and glass ceiling: application to female Saudi paramedics in the workplace. Saudi Journal for Health Sciences, 9(3), 177-182. file:///C:/Users/elnia/Downloads/gendered_organizational_theory_and_glass_ceiling_.1.pdf

Amina, T. (2021). Online education and women's empowerment. In Oxford Research Encyclopedia of Education. https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1592

Brown, J. V., Crampton, P. E., Finn, G. M., Morgan, J. E., & Project Team. (2020). From the sticky floor to the glass ceiling and everything in between: protocol for a systematic review of barriers and facilitators to clinical academic careers and interventions to address these, with a focus on gender inequality. Systematic reviews, 9, 1-7. https://link.springer.com/article/10.1186/s13643-020-1286-z

Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. Social forces, 80(2), 655-681. https://academic.oup.com/sf/article-abstract/80/2/655/2234418

Dahlvig, Jolyn & Longman, Karen & Niemi, Nancy & Weaver-Hightower, Marcus. (2020). Women's Leadership in Higher Education. 29-52. 10.1002/9781119257639.ch2.

Devkota, K. R. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. International Review of Education, 67(1), 145-165. https://link.springer.com/article/10.1007/S11159-021-09886-X

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://psycnet.apa.org/record/1987-97607-000

Fapohunda, T. M. (2018). The glass ceiling and women's career advancement. BVIMSR's Journal of Management Research, 10(1), 21-30. https://www.proquest.com/openview/d6cb735ed5659df1c652f925287ef7b0/1?cbl=2042844&pq-origsite=gscholar

Grangeiro, R. D. R., Silva, L. E. N., & Esnard, C. (2022). I broke the glass ceiling, now what? Overview of metaphors to explain gender inequality in organizations. International Journal of Organizational Analysis, 30(6), 1523-1537. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijoa-07-2020-2281/full/html

Hakimi, N., Hakimi, M., Hejran, M., Quraishi, T., Qasemi, P., Ahmadi, L., ... & Ulusi, H. (2024). Challenges and opportunities of e-learning for women's education in developing countries: Insights from Women Online University. EDUTREND: Journal of Emerging Issues and Trends in Education, 1(1), 57-69. https://www.rcsdevelopment.org/index.php/edutrend/article/view/310

Kausar, S., Aneeqa, S., Waseem, T., & Subhan, T. (2023). The Perceived Glass Ceiling and Intention to Stay: An Empirical Study on Female Employees. *Research Journal for Societal Issues*. https://doi.org/10.56976/rjsi.v4i1.52

Kaya, Y. (2023). STRATEGIES FOR BREAKING THE GLASS CEILING: THE STUDY OF SCALE DEVELOPMENT. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(3), 277-293. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nisantasisbd/issue/80519/1351337

Khaliqi, H., Qaderi, K., Akrami, S., Akrami, K., & Quraishi, T. (2024). Breaking Barriers: Women's Empowerment Through Online Education Platforms. Room of Civil Society Development, 3(2), 43-58. https://rcsdevelopment.org/index.php/rcsd/article/view/325

Lufler, R. S., & McNulty, M. A. (2022). The glass ceiling thickens: the impact of COVID-19 on academic medicine faculty in the United States. *Medical education online*, *27*(1), 2058314. https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2058314

Manousou, E., Apostolaki, N., Giannioti, V., Kalliataki, E., Markantonaki, S., Mavritsaki, G., Xylouri, O., Saitaki, A., & Niari, M. (2019). *The role of ICT in supporting distance education students: A collaborative work of students from the Module of Open and Distance Education (EKP65) at the Hellenic Open University 2018–2019*. In 10th International Conference in Open and Distance Learning (pp. 127–140). https://www.researchgate.net/publication/339149963

Maryam, Muhammad Idris, Abdul Ghaffar. (2021). Strategies To Overcome Leadership Barriers A Case Study Of Womenprincipals Inkhyber-Pakhtunkhwa. Multicultural education, 7(10), 171. https://doi.org/10.5281/zenodo.5555371

Naseviciute, L., & Jucevičienė, R. (2023). Overcoming the barriers to women's career in information and communication technology business. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. https://doi.org/10.1108/edi-09-2022-0265

Öztürk, İ., & Şimşek, A. H. (2019). Systematic review of glass ceiling effect in academia: The case of Turkey. OPUS International Journal of Society Researches, 13(19), 481-499. https://www.researchgate.net/publication/335701008_Systematic_Review_of_Glass_Ceiling_Effect_in_Academia_The_Case_of_Turkey

Pishghadam, R., Golzar, J., & Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, *13*, 876395. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.876395/full

Shafi, Mohsin & Zoya, & Lei, Zheng & Xiaoting, Song & Sarker, Md Nazirul Islam. (2020). The effects of transformational leadership on employee creativity: Moderating role of intrinsic motivation. Asia Pacific Management Review. 25. 10.1016/j.apmrv.2019.12.002.

Shellock, R. J., Cvitanovic, C., Mackay, M., McKinnon, M. C., Blythe, J., Kelly, R., ... & Wisz, M. S. (2022). Breaking down barriers: the identification of actions to promote gender equality in interdisciplinary marine research institutions. One Earth, 5(6), 687-708. https://www.cell.com/one-earth/fulltext/S2590-3322(22)00261-5

Taparia, M., & Lenka, U. (2022). An integrated conceptual framework of the glass ceiling effect. Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance, 9(3), 372-400. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/joepp-06-2020-0098/full/html

Underachievement, A. G. (2023). Breaking the Glass Ceiling. Underachievement in Gifted Education: Perspectives, Practices, and Possibilities, 145. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=xfDNEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA145&dq=Glass+Ceiling+Theory+impact+on+distance+education+access+and+equity+in+learning+environments&ots=5Axlw4w0xS&sig=94y3cyEeXIC3iBDVKwPloMOT37Y

Verduin, J.R., & Clark, T.A. (1991). Distance Education: The Foundations of Effective Practice. https://www.semanticscholar.org/paper/Distance-Education%3A-The-Foundations-of-Effective-Verduin-Clark/a069059bc1b8e0af60e48606faa7b35145935033

Yarberry, S., & Sims, C. (2021). The impact of COVID-19-prompted virtual/remote work environments on employees' career development: Social learning theory, belongingness, and self-empowerment. Advances in Developing Human Resources, 23(3), 237-252. https://www.researchgate.net/publication/351800712_The_Impact_of_COVID-19-Prompted_VirtualRemote_Work_Environments_on_Employees'_Career_Development_Social_Learning_Theory_Belongingness_and_Self-Empowerment

Διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης

Θωμάς Βαγγελής,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, manousoug@eap.gr
Ευαγγελία Μανούσου,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, manousoug@eap.gr

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία εκπαιδευομένων στην τυπική και μη τυπική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω ποιοτικής βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η αναζήτηση σε έγκριτες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων απέδωσε 34 άρθρα, από τα οποία επιλέχθηκαν 10 για σε βάθος ανάλυση με θεματική ανάλυση. Στα ευρήματα διαπιστώνεται ότι ενισχυτικά λειτουργούν η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αίσθηση του «ανήκειν», το συνεργατικό κλίμα, η υποστήριξη, το θετικό κοινωνικό περιβάλλον και οι πολιτισμικές αξίες, ενώ ανασταλτικά δρουν οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, τα τεχνικά προβλήματα, οι οικονομικοί περιορισμοί, οι ανισότητες πρόσβασης και η κοινωνική απομόνωση. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη ολοκληρωμένων υποστηρικτικών πλαισίων (κοινωνικών, τεχνικών, οικονομικών και ακαδημαϊκών) για την ενίσχυση της συμμετοχής και της διατήρησης των εκπαιδευομένων, καθώς και περαιτέρω έρευνας που θα αξιολογεί στοχευμένες παρεμβάσεις στις κοινωνικές διαστάσεις της εξΑΕ.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινωνικοί παράγοντες, ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνική αλληλεπίδραση*

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) χαρακτηρίζεται από τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και εκπαιδευομένων, γεγονός που καθιστά κρίσιμη την ανάπτυξη αποτελεσματικών διαύλων επικοινωνίας. Η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της εξ Αποστάσως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) (Holmberg, 1995) και λειτουργεί ως μηχανισμός κινητοποίησης και δέσμευσης, ενώ η ακαδημαϊκή υποστήριξη αναδεικνύεται ως καθοριστική για την επιτυχία των εκπαιδευομένων (Sewart, 1993).

Κατά την έναρξη των σπουδών, οι πρωτοετείς εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν έντονες προκλήσεις προσαρμογής, συχνά χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε περιβάλλοντα εξΑΕ (Schweighart et al., 2024), γεγονός που ενισχύει την ανάγκη προετοιμασίας και στοχευμένων διαδικασιών υποστήριξης (Alford et al., 2022, Raju & Kohli, 2015). Η δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού πλαισίου, προσαρμοσμένου στις ατομικές διαφορές, συμβάλλει στην πρόληψη της εγκατάλειψης (Kara et al., 2019), ενώ ο έγκαιρος εντοπισμός εκπαιδευομένων σε κίνδυνο και η εφαρμογή πρώιμης υποστήριξης μπορούν να μειώσουν τα ποσοστά διαρροής (Heilporn & Lakhal, 2021).

Παράλληλα, η διατήρηση στην εξΑΕ επηρεάζεται από θεσμική υποστήριξη, δυσκολία προγράμματος, αίσθηση «ανήκειν», σχεδιασμό μαθημάτων και ατομικά χαρακτηριστικά (Muljiana & Luo, 2019), με το κοινωνικό περιβάλλον να παίζει καθοριστικό ρόλο (Alenezi, 2022). Η επιτυχία των εκπαιδευομένων συνδέεται ιδιαίτερα με την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου–εκπαιδευτικού, τη συνεργασία με ομότιμους, τη χρήση κοινωνικών δικτύων και την οικογενειακή/τεχνική υποστήριξη (Kedia & Mishra, 2023), ενώ η κοινωνική επιρροή και η ποιότητα επικοινωνίας επηρεάζουν την ικανοποίηση και την επιμονή (Abbas, 2016, Croxton, 2014). Επιπλέον, η παρουσία του/της εκπαιδευτικού και η ενεργός συμμετοχή συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Chang, 2020, Nortvig, 2018).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία στην τυπική και μη τυπική εξΑΕ, τόσο ενισχυτικά για την επίδοση όσο και ανασταλτικά ως προς τη διατήρηση και ολοκλήρωση των σπουδών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν στη συγκεκριμένη έρευνα και απορρέουν από τον ερευνητικό σκοπό είναι τα εξής:

- Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των εκπαιδευομένων στην εξΑΕ;
- Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων στην εξΑΕ;

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

1.2 Το πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευομένων στην εξΑΕ

Η εξΑΕ πρέπει να υλοποιείται στο πλαίσιο σαφών ποιοτικών προτύπων (Λιοναράκης κ.ά., 2020), με τα ιδρύματα να θέτουν την ποιότητα ως κεντρικό στόχο σε όλα τα προγράμματα σπουδών (Ιωακειμίδου, 2018). Η υποστήριξη των εκπαιδευομένων αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας (Schindler et al., 2015) και οφείλει να συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Tait, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση μηχανισμών υποστήριξης και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των νεοεισερχομένων εκπαιδευομένων διευκολύνουν την έγκαιρη αξιοποίηση υπηρεσιών και τη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Raju & Kohli, 2015). Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη θεσμοθέτησης ολοκληρωμένου υποστηρικτικού πλαισίου σε όλα

τα ιδρύματα εξΑΕ, ώστε να μειωθεί η εγκατάλειψη και να διασφαλιστούν κατάλληλες συνθήκες φοίτησης από τα πρώτα στάδια.

1.3 Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων

Η πρόσφατη έρευνα για την εξΑΕ, πέρα από τις τεχνολογικές λύσεις, εστιάζει στις κοινωνικές διεργασίες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία. Κρίσιμοι παράγοντες για την εμπλοκή, την ικανοποίηση και την ακαδημαϊκή απόδοση είναι η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η υποστήριξη των εκπαιδευομένων και η οργανωτική/τεχνική υποδομή (Croxton, 2014, Kedia & Mishra, 2023, Nortvig, 2018). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού–εκπαιδευομένων και η συνεργασία μεταξύ ομότιμων ενισχύουν τη συμμετοχή και, μέσω αυτής, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kedia & Mishra, 2023), ενώ η χρήση κοινωνικών μέσων μπορεί να υποστηρίξει την επικοινωνία, την ανταλλαγή υλικού και τα δίκτυα μάθησης (Kedia & Mishra, 2023). Παράλληλα, η οικογενειακή και τεχνική υποστήριξη αποτελούν βασικές προϋποθέσεις ενεργούς συμμετοχής και ισότητας πρόσβασης (Kedia & Mishra, 2023, Nortvig, 2018), ενώ κοινωνικοί παράγοντες όπως η επίδραση του περιβάλλοντος, η αντίληψη χρησιμότητας της τεχνολογίας και οι πολιτισμικές αξίες επηρεάζουν την πρόθεση αποδοχής και ένταξης στην εξΑΕ (Abbas, 2016, Olasina, 2019). Επιπλέον, μοντέλα αναδεικνύουν την εμπλοκή ως ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ τεχνικών παραγόντων και επίδοσης, εξηγώντας πώς η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η υποστήριξη μετατρέπονται σε απτά αποτελέσματα (Kedia & Mishra, 2023). Τέλος, η παρουσία και ενεργός συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού και η αποτελεσματική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σχετίζονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, υψηλότερη ικανοποίηση και μειωμένη διαρροή (Chang, 2020, Croxton, 2014, Nortvig, 2018), ενώ η τεχνική και κοινωνική υποστήριξη μειώνει το ρίσκο εγκατάλειψης (Kauffman, 2015, Kedia & Mishra, 2023).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση με έμφαση στη ποιοτική ανάλυση. Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης.

2.1 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω εκτενούς βιβλιογραφικής αναζήτησης σε έγκριτες βάσεις (ScienceDirect, SAGE Journals Online, Taylor & Francis Online Journals, Google Scholar, ERIC, SpringerLink, Web of Science, Wiley Online Library), με λέξεις-κλειδιά στα αγγλικά και στα ελληνικά (π.χ. distance education, social factors, challenges, dropout, support services). Η αναζήτηση διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2024 και αφορούσε δημοσιεύσεις της περιόδου 2014–2024.

Η επιλογή των πηγών βασίστηκε σε κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας, θεματικής συνάφειας με κοινωνικούς παράγοντες στην τυπική και μη τυπική εξΑΕ (εξαιρώντας τη δια ζώσης εκπαίδευση) και μεθοδολογικής ποικιλομορφίας (ποιοτικές, ποσοτικές και μικτές μελέτες). Από τα 34 άρθρα που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν 10 για ανάλυση σε βάθος, ενώ τα υπόλοιπα αποκλείστηκαν λόγω ανεπαρκούς μεθοδολογικής τεκμηρίωσης, περιορισμένης συνάφειας ή αποκλειστικής εστίασης σε τεχνολογικές/παιδαγωγικές πτυχές χωρίς κοινωνική διάσταση. Η τελική επιλογή θεωρήθηκε επαρκής για διερευνητικούς σκοπούς, επιτρέποντας ποιοτική αποτύπωση των θεματικών αξόνων χωρίς πρόθεση στατιστικής γενίκευσης.

2.2 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των πηγών πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, προσαρμοσμένη στη δευτερογενή έρευνα (Braun & Clarke, 2006, Τσιώλης 2018). Τα άρθρα ταξινομήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν στο NVivo15 (https://lumivero.com/products/nvivo/) με στόχο τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεματικών αξόνων σχετικά με κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση στην εξΑΕ. Οι κώδικες οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες (κοινωνική αλληλεπίδραση/παρουσία, συνεργατικό κλίμα, κοινωνική υποστήριξη, κοινωνικο-εκπαιδευτικό περιβάλλον, πολιτισμικά και δημογραφικά στοιχεία, υποχρεώσεις, τεχνικά/ανισότητες πρόσβασης, οικονομικοί παράγοντες, μοναξιά/απομόνωση) και, στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: παράγοντες με θετική και παράγοντες με αρνητική επίδραση στη μαθησιακή πορεία.

3. Ευρήματα

3.1.Παράγοντες που βελτιώνουν την επίδοση

3.1.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική παρουσία

Η κοινωνική αλληλεπίδραση (μεταξύ ομότιμων και μεταξύ εκπαιδευομένων–εκπαιδευτικού) και η κοινωνική παρουσία αποτελούν κομβικούς παράγοντες για την ικανοποίηση και την απόδοση στην εξΑΕ. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αναδεικνύεται ως ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας ικανοποίησης (Alenezi, 2022), ενώ η άμεση επικοινωνία και η αμεσότητα ενισχύουν την κατανόηση και τη μαθησιακή ποιότητα (Mohammed et al., 2022). Επιπλέον, διαστάσεις της κοινωνικής παρουσίας, όπως η αφοσίωση και η οικειότητα, συνδέονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη μαθησιακή ικανοποίηση (Guo et al., 2023). Τέλος, η αίσθηση του «ανήκειν» λειτουργεί ως μεσολαβητικός μηχανισμός μεταξύ υποστήριξης (οικογενειακής/θεσμικής) και ακαδημαϊκής επιμονής, ενισχύοντας την παραμονή και την επίδοση (Mtshweni, 2024, Vázquez et al., 2024).

3.1.2 Κλίμα συνεργασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα

Το συλλογικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας συνδέεται θετικά με την παραμονή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Alenezi, 2022), καθώς διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, μειώνει την απομόνωση και ενισχύει την αμοιβαία υποστήριξη. Σχεδιαστικά στοιχεία όπως διαδραστικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες ενδυναμώνουν το συνεργατικό κλίμα και σχετίζονται με υψηλότερη ικανοποίηση (Kauffman, 2015, Mohammed et al., 2022). Επιπλέον, δομημένες ομαδικές δραστηριότητες ενισχύουν την αλληλεπίδραση και το αίσθημα του «ανήκειν», ιδίως για φοιτητές με περιορισμένο κοινωνικό κεφάλαιο (Mtshweni, 2024), ενώ η κοινωνική κεφαλαιοποίηση και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν σταθερούς δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων (Mieziene et al., 2022).

3.1.3 Κοινωνική υποστήριξη

Η υποστήριξη από συνεκπαιδευομένους/-ες, εκπαιδευτικούς, αλλά και από το οικογενειακό/εργασιακό περιβάλλον αναφέρεται επανειλημμένα ως προστατευτικός παράγοντας έναντι του άγχους, της απογοήτευσης και της εγκατάλειψης (Alenezi, 2022, Kauffman, 2015, Olasina, 2019). Η υποστήριξη αυτή περιλαμβάνει τόσο συναισθηματική ενίσχυση όσο και πρακτική βοήθεια, όπως καθοδήγηση, τεχνική βοήθεια και ανάληψη εργασιακών ευθυνών από εργοδότες.

3.1.4 Κοινωνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η εξΑΕ –υπό την έννοια των τεχνικών υποδομών, των πολιτικών υποστήριξης και της οργανωσιακής κουλτούρας– καθορίζει σε μεγάλο βαθμό πόσο αποτελεσματικά λειτουργούν οι προηγούμενοι κοινωνικοί παράγοντες. Έρευνες δείχνουν ότι σε περιβάλλοντα με επαρκή τεχνική υποστήριξη, σαφή καθοδήγηση και πολιτικές ενίσχυσης της δικτυωμένης μάθησης, οι θετικοί κοινωνικοί παράγοντες αποδίδουν περισσότερο (Guo et al., 2023, Olasina, 2019).

3.1.5 Πολιτιστικά στοιχεία

Πολιτισμικές αξίες και στάσεις απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση επηρεάζουν την κοινωνική παρουσία και, κατ' επέκταση, τη μαθησιακή ικανοποίηση. Οι αξίες και η ταυτότητα διαμορφώνουν την ετοιμότητα των εκπαιδευομένων να αποδεχθούν και να αξιοποιήσουν εργαλεία εξΑΕ (Olasina, 2019). Επιπλέον, η σημασία της διαδραστικότητας και συγκεκριμένων διαστάσεων της κοινωνικής παρουσίας (π.χ. οικειότητα, αλληλεπίδραση) διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο (Guo et al., 2023). Τέλος, οι πεποιθήσεις και η εμπειρία των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ επηρεάζουν την υποστήριξη στο σπίτι και την ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών (Majali & Abuhmaidan, 2022).

3.1.6 Δημογραφικοί παράγοντες

Οι επιδράσεις ηλικίας και φύλου είναι αντιφατικές, καθώς· μερικές μελέτες αναφέρουν υψηλότερη ικανοποίηση μεταξύ γυναικών, ενώ άλλες δεν βρίσκουν σημαντική επίδραση (Yu, 2022). Επίσης, προηγούμενη εμπειρία σε e-learning συστήματα σχετίζεται με μεγαλύτερη συμμετοχή και θετική συμπεριφορά χρήσης (Olasina, 2019). Η εργασιακή κατάσταση φαίνεται να αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα: σε ορισμένες μελέτες οι φοιτητές που εργάζονται εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση ή αντίληψη μάθησης, πιθανόν λόγω αυξημένης δέσμευσης ή καλύτερης διαχείρισης χρόνου (Demir Kaymak & Horzum, 2022).

3.2 Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των εκπαιδευομένων

3.2.1 Επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις

Ο διαχείριση του χρόνου και η ιεράρχηση των υποχρεώσεων αποτελούν σημαντικό κοινωνικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία. Οι εκπαιδευόμενοι/-ες που εργάζονται ή έχουν οικογενειακές δεσμεύσεις δυσκολεύονται να αφιερώσουν τη δέουσα προσοχή στα διαδικτυακά μαθήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται από μελέτες που τονίζουν την ανάγκη αυτορρύθμισης και διαχείρισης χρόνου (Kauffmann, 2015), καθώς οι επιτυχημένοι/-ες εκπαιδευόμενοι/-ες διαθέτουν οργανωτικές δεξιότητες, πλάνο μελέτης και αυτοπειθαρχία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξΑΕ. Επιπλέον, η έντονη εποπτεία από γονείς ή κηδεμόνες κατά τις σπουδές στο σπίτι μπορεί να επιβαρύνει ψυχολογικά τους γονείς και να περιορίσει την αυτονομία των παιδιών, με πιθανές αρνητικές συνέπειες στο κίνητρό τους (Majali & Abuhmaidan, 2022).

3.2.2 Τεχνικά προβλήματα και ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση

Η αδυναμία πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα ή η περιορισμένη τεχνική υποστήριξη επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση. Ο Olasina (2019) υπογραμμίζει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες όπως η

εμπιστοσύνη και η υποστήριξη από ομοτίμους και διδάσκοντες μπορούν να μετριάσουν το άγχος που προκαλούν τεχνικά προβλήματα. Παράλληλα, οι εκαπιδευόμενοι/-ες με περιορισμένη εμπειρία ή πρόσβαση σε τεχνολογία μπορεί να αισθανθούν απογοήτευση και να μειωθεί η ικανοποίησή τους από τα μαθήματα (Kauffmann, 2015). Η μελέτη των Guo et al. (2023) δείχνει ότι η αίσθηση οικειότητας ενισχύει την ικανοποίηση, αλλά για να επιτευχθεί αυτό, η τεχνολογική υποδομή πρέπει να είναι επαρκής.

3.2.3 Οικονομικοί παράγοντες

Οι οικονομικοί περιορισμοί επηρεάζουν τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής στην εξΑΕ, περιορίζοντας την πρόσβαση σε εξοπλισμό και ποιοτικές διαδικτυακές πλατφόρμες. Οι αντιλήψεις για τη χρησιμότητα και την προστιθέμενη αξία της μάθησης επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες και μεταβάλλονται ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους (Olasina, 2019), ενώ η ικανοποίηση και η διαρκής πρόθεση συμμετοχής συνδέονται και με την πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου (ιδίως δωρεάν) εκπαιδευτικές πλατφόρμες που προσφέρουν ουσιαστικά οφέλη (Guo et al., 2023). Επιπλέον, το υποκειμενικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με την αίσθηση του «ανήκειν» και, μέσω αυτής, με την ακαδημαϊκή επίδοση, υποδεικνύοντας ότι οι οικονομικοί περιορισμοί επιδρούν έμμεσα αλλά ουσιαστικά στη μαθησιακή πορεία (Vázquez et al., 2024).

3.2.4 Αίσθηση μοναξιάς και απομόνωσης

Η κοινωνική απομόνωση συνιστά σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην εξΑΕ, καθώς η περιορισμένη κοινωνική παρουσία, η μειωμένη αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς και ομότιμους και η απουσία της αίσθησης του «ανήκειν» υπονομεύουν την ικανοποίηση και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Alenezi, 2022, Guo et al., 2023, Mohammed et al., 2022). Η έλλειψη χρόνου για αλληλεπίδραση επιτείνει τη μείωση της κοινωνικής παρουσίας και της συμμετοχής (Alenezi, 2022, Mohammed et al., 2022). Αντίθετα, η κοινωνική υποστήριξη και η συμμετοχή σε διαδικτυακούς χώρους μάθησης ενισχύουν το θετικό κλίμα και το αίσθημα του «ανήκειν», ενώ η απουσία τους συνδέεται με μοναξιά και χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Olasina, 2019). Η ενίσχυση δεσμών με εκπαιδευτικούς και συνεκπαιδευομένους, η άμεση ανατροφοδότηση και οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν κρίσιμες στρατηγικές αντιμετώπισης (Kauffmann, 2015, Mohammed et al., 2022), καθώς η έλλειψη δικτύων υποστήριξης μειώνει άμεσα την παραμονή, ιδιαίτερα για άτομα με περιορισμένο κοινωνικό κεφάλαιο (Mtshweni, 2024).

4. Συζήτηση & συμπεράσματα

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι το κοινωνικό πλαίσιο είναι καθοριστικό για την επίδοση στην τυπική και μη τυπική εξΑΕ. Η κοινωνική παρουσία, η επικοινωνία (Abbas, 2016, Coxtron, 2014) και η αλληλεπίδραση (Kedia & Mishra, 2023) συνδέονται με πιο επιτυχή εκπαιδευτική πορεία (Alenezi, 2022, Guo et al., 2023, Mohammed et al., 2022, Mtshweni, 2024, Vázquez et al., 2024) και με αποτελεσματικό υποστηρικτικό περιβάλλον (Sewart, 1993), επιβεβαιώνοντας ότι η επικοινωνία αποτελεί βασική συνιστώσα της εξΑΕ (Holmberg, 1995). Παράλληλα, το συλλογικό κλίμα και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Alenezi, 2022, Kauffman, 2015, Mohammed et al., 2022, Mtshweni, 2024) ενισχύουν τη συμμετοχή και την αίσθηση του «ανήκειν» (Croxton, 2014, Kedia & Mishra, 2023, Nortvig, 2018), συμβάλλοντας στην πρόληψη απομόνωσης και εγκατάλειψης (Heilporn & Lakhal, 2021, Raju & Kohli, 2015). Επιπλέον, διαδραστικά στοιχεία σχεδιασμού, όπως ομαδικές εργασίες και καθοδήγηση, υποστηρίζουν τη συμμετοχική μάθηση

(Kara et al., 2019, Muljiana & Luo, 2019), ενώ η κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί προστατευτικά και αναδεικνύει την ανάγκη ολοκληρωμένων υπηρεσιών υποστήριξης (Alenezi, 2022, Ιωακειμίδου, 2018, Kauffman, 2015, Schindler et al., 2015, Olasina, 2019). Η αποτελεσματικότητα των παραπάνω προϋποθέτει ευρύτερο κοινωνικο-οργανωτικό πλαίσιο (υποδομές, οργανωσιακή κουλτούρα), επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση ποιότητας υποστήριξης και θεσμικών δομών (Guo et al., 2023, Olasina, 2019, Tait, 2014), καθώς και την αναγκαιότητα τεχνικής/οικογενειακής στήριξης για ισότητα πρόσβασης και εμπλοκή (Kedia & Mishra, 2023, Nortvig, 2018). Τέλος, πολιτισμικοί και δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την αποδοχή και αξιοποίηση της εξΑΕ (Demir Kaymak & Horzum, 2022, Guo et al., 2023, Majali & Abuhmaidan, 2022, Olasina, 2019, Yu, 2022), τεκμηριώνοντας την ανάγκη προσαρμοσμένων μοντέλων (Abbas, 2016, Olasina, 2019).

Αντίθετα, η επίδοση και η παραμονή υπονομεύονται από επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις και την ανάγκη αυτορρύθμισης και διαχείρισης χρόνου (Kauffmann, 2015), που μειώνουν την αλληλεπίδραση και την κοινωνική παρουσία (Alenezi, 2022, Mohammed et al., 2022), καθώς και από πιεστική γονεϊκή επίβλεψη (Majali & Abuhmaidan, 2022). Επιπλέον, τεχνικά προβλήματα και ανισότητες πρόσβασης επιβαρύνουν τη μάθηση και την ικανοποίηση (Kauffmann, 2015, Olasina, 2019), αναδεικνύοντας την ανάγκη τεχνικής υποστήριξης και την κρισιμότητα της οργανωτικής υποδομής (Guo et al., 2023, Lionarakis et al., 2020, Tait, 2014). Οι οικονομικοί περιορισμοί μειώνουν την πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και την εμπλοκή (Guo et al., 2023, Olasina, 2019, Vázquez et al., 2024), ενισχύοντας την ανάγκη για πολιτικές ισότητας πρόσβασης (Abbas, 2016, Nortvig, 2018). Τέλος, η απομόνωση συνδέεται με έλλειμμα κοινωνικής παρουσίας και αλληλεπίδρασης (Alenezi, 2022, Croxton, 2014, Guo et al., 2023, Mohammed et al., 2022, Mtshweni, 2024, Kedia & Mishra, 2023), ενώ η κοινωνική υποστήριξη και οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν στρατηγικές πρόληψης της εγκατάλειψης σπουδών (Mohammed et al., 2022, Heilporn & Lakhal, 2021, Kauffmann, 2015). Συνεπώς, τα κοινωνικά εμπόδια εντείνονται, όταν απουσιάζουν συνεκτικοί μηχανισμοί υποστήριξης, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη ολοκληρωμένων πλαισίων που εξισορροπούν προκλήσεις και επιτυχία στον ψηφιακό χώρο μάθησης (Kara et al., 2019, Kedia & Mishra, 2023, Raju & Kohli, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, τεκμηριώνεται η ανάγκη για ολοκληρωμένα υποστηρικτικά πλαίσια που θα ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή από την έναρξη των σπουδών, μέσω πολιτικών και μηχανισμών που βελτιώνουν την πρόσβαση και μειώνουν τις ανισότητες. Μια ολιστική προσέγγιση κοινωνικής, τεχνικής, οικονομικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης μπορεί να ενισχύσει τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και τα ποσοστά παραμονής. Τέλος, η μελλοντική έρευνα είναι σκόπιμο να αξιολογήσει παρεμβάσεις και τις επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική πορεία, με έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις της εξΑΕ, ώστε να προκύψουν τεκμηριωμένες βέλτιστες πρακτικές υποστήριξης.

Βιβλιογραφία

Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/44003

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γ., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Σ. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδευτική τεχνολογία*, *16*(1), 4-8. https://doi.org/10.12681/jode.23741

Abbas, T. (2016). Social factors affecting students' acceptance of e-learning environments in developing and developed countries: A structural equation modeling approach. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, *7*(2), 200–212. https://doi.org/10.1108/jhtt-11-2015-0042

Alenezi, A. R. (2022). Modeling the social factors affecting students' satisfaction with online learning: A structural equation modeling approach. *Education Research International*, *2022*, 1-13. https://doi.org/10.1155/2022/2594221

Alford, N., Vaughan, M., & Salzman, K. (2022). The Online Course Lead-In: Reimagining the First Weeks of School. *Journal of Educators Online, 19*(2), 1-13. https://doi.org/10.9743/JEO.2022.19.2.1

Chang, V., Liu, M., Xu, Q. A., & Xiong, C. (2022). Factors affecting student satisfaction in e-learning. *International Journal of Business and Systems Research*, *16*(4), 401. https://doi.org/10.1504/ijbsr.2022.123926

Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of online learning and teaching*, *10*(2), 314-325. https://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton_0614.pdf

Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2022). Student barriers to online learning as predictors of perceived learning and academic achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *23*(2), 97-106. https://doi.org/10.17718/tojde.1096250

Guo, Q., Zeng, Q., & Zhang, L. (2023). What social factors influence learners' continuous intention in online learning? A social presence perspective. *Information Technology & People*, *36*(3), 1076-1094. https://doi.org/10.1108/itp-02-2021-0151

Heilporn, G., & Lakhal, S. (2021). Environmental Facilitators and Barriers to Student Persistence in Online Courses: Reliability and Validity of New Scales. *The Journal of Continuing Higher Education,* 1-19. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1847972

Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning The Journal of Open Distance and E-Learning*, *10*(2), 47–53. https://doi.org/10.1080/0268051950100207

Kara, M., Erdogdu, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis, 11*(1), 5-22. http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929

Kauffman H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, *23*. Article 26507. https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507

Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, *23*. https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507

Kedia, P., & Mishra, L. (2023). Exploring the factors influencing the effectiveness of online learning: A study on college students. *Social Sciences & Humanities Open*, *8*(1), 100559. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100559

Majali, S. A. A., & Abuhmaidan, Y. (2022). The psychological and social effects of distance education from the viewpoints of students' guardians. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *23*(1), 178–194. https://doi.org/10.17718/tojde.1050384

Mieziene, B., Emeljanovas, A., Jusiene, R., Breidokiene, R., Girdzijauskiene, S., Sabaliauskas, S., Buzaityte-Kasalyniene, J., Budiene, V., Eiliakaite, I., Speicyte-Ruschhoff, E., Babkovskiene,

E., Zvirdauskas, D., & Kawachi, I. (2022). Direct and indirect effects of social support and school social capital on the academic success of 11–19-year-old students using distance le arning. *Sustainability*, *14*(4), 2131. https://doi.org/10.3390/su14042131

Mohammed, L. A., Aljaberi, M. A., Amidi, A., Abdulsalam, R., Lin, C.-Y., Hamat, R. A., & Abdallah, A. M. (2022). Exploring factors affecting graduate students' satisfaction toward E-learning in the era of the COVID-19 crisis. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, *12*(8), 1121–1142. https://doi.org/10.3390/ejihpe12080079

Mtshweni, B. V. (2024). First-generation distance learning students: can the perceptions of social support and sense of belonging influence academic persistence? *Asian Association of Open Universities Journal*, *19*(2), 153–169. https://doi.org/10.1108/aaouj-10-2023-0119\

Muljana, P.S., & Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education Research*, *18*, 19–57. https://doi.org/10.28945/4182

Nortvig, A., Petersen, A. K., & Balle, S. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, *16*, 46–55. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175336.pdf

Olasina, G. (2019). Human and social factors affecting the decision of students to accept e-learning. *Interactive Learning Environments*, *27*(3), 363–376. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1474233

Raju, D., & Kohli, D. (2015). Exploring Student Characteristics of Retention that Lead to Graduation in Higher Education Using Data Mining Models. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 16*(4), 509-528. https://doi.org/10.2190/CS.16.4.e

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, *5*(3), 3-13. https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244

Schweighart, R., Hast, M., & Trautwein, C. (2024). Transition into distance education: A scoping review protocol. *PloS One*, *19*(2), e0298882. https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0298882

Sewart, D., (1993) Student support systems in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 8*(3), 3-12, http://dx.doi.org/10.1080/0268051930080302

Tait, A. (2014). From place to virtual space: Reconfiguring student support for distance and e-learning in the digital age. *Open Praxis, 6*(1), 5-16. https://doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.102

Vázquez, A., Alba, B., Lois, D., García-Ael, C., & Bustillos, A. (2024). The role of subjective socioeconomic status in predicting academic performance: Exploring the mediating influence of sense of belonging among students in a distance learning university. *The Spanish Journal of Psychology*, *27*(e9), e9. https://doi.org/10.1017/SJP.2024.9

Yu, Q. (2022). Factors influencing online learning satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *13*, 852360. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.852360

Κοινωνική πραγματικότητα και ποιότητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Κυριακή Ρασσιά,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, kyriaki.rassia@eap.gr
Ευαγγελία Μανούσου,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, manousoug@eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η ανάδειξη του ρόλου της ΕξΑΕ στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας ποιότητας στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Με το βλέμμα στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, παρουσιάζονται επίκαιρα ζητήματα της διεισδυτικότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που απαντούν στις αναδυόμενες προκλήσεις. Μέσα από στοχαστικές διαδικασίες επεξεργασίας των άμεσα εμπλεκόμενων υποκειμένων, αναδεικνύεται η ουσιαστικότητα της σχέσης μεταξύ ποιότητας, αξιολόγησης και κοινωνικής πραγματικότητας.

Λέξεις -κλειδιά: *εκπαιδευτική αξιολόγηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιότητα, κοινωνική δικαιοσύνη.*

1. Εισαγωγή

Η αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικής πραγματικότητας και ποιότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει αναδειχθεί σε ένα κρίσιμο θέμα στο σύγχρονο παιδαγωγικό πεδίο. Η ποιότητα στην αξιολόγηση δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής δομής και οι αξιολογητικές του πρακτικές επηρεάζονται βαθιά από κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβλητές. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να αναδείξει τη δυναμική σχέση που συνδέει την κοινωνική πραγματικότητα, την έννοια της ποιότητας και τις πρακτικές αξιολόγησης στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση, περισσότερο από ποτέ, καλείται να απαντήσει σε νέες προκλήσεις που αφορούν όχι μόνο τη μέτρηση της μάθησης, αλλά και τη νοηματοδότησή της.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η εργασία βασίζεται σε κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση με αναστοχαστικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα. Στόχος της είναι η ανάδειξη θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων γύρω από την αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με αναφορά στην κοινωνική της διάσταση και στη σχέση της με την έννοια της ποιότητας τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση.

Η προσέγγιση που ακολουθείται δεν περιορίζεται στη γραμμική παρουσίαση ερευνητικών πορισμάτων, αλλά στηρίζεται σε μια ερμηνευτική σύνθεση εννοιών και πρακτικών από διαφορετικά θεωρητικά και παιδαγωγικά πλαίσια. Επιπλέον, ενσωματώνεται συγκριτική ανάλυση ερευνητικών πορισμάτων (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017) με σύγχρονες θεωρητικές επεξεργασίες (Rassia & Manousou, 2024), καθώς και με κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Birkok, 2000), ώστε να επιτευχθεί μια πολυεπίπεδη θεώρηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως παιδαγωγικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πράξης.

Αναλυτικά, η εργασία βασίζεται σε συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία οργανώθηκε σύμφωνα με τις αρχές του πρωτοκόλλου PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Ο στόχος ήταν η ανάδειξη θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων γύρω από την αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ), με ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση κοινωνικής πραγματικότητας, ποιότητας και παιδαγωγικής πράξης.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς και ελληνικές βάσεις δεδομένων (π.χ. Scopus, ERIC, Google Scholar, DOAJ, και Εθνικό Αποθετήριο), με χρήση λέξεων-κλειδιών όπως: *distance education*, *educational assessment*, *quality assurance*, *AI in assessment*, *inclusion*, *equity in education*, *formative feedback*, *social justice*, *non-formal learning*. Από την αρχική αναζήτηση συλλέχθηκαν 45 τίτλοι άρθρων. Κατόπιν εφαρμογής κριτηρίων ένταξης, επελέγησαν 26 άρθρα που πληρούσαν τα εξής: Ημερομηνία δημοσίευσης από το 2022 και μετά (πρόσφατα δεδομένα), αναφορές σε εκπαιδευτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ΕξΑΕ, εστίαση σε κοινωνικές, ηθικές ή παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Αποκλείστηκαν άρθρα που εστιάζονταν αποκλειστικά σε τεχνολογικές εφαρμογές χωρίς παιδαγωγική θεμελίωση, δεν παρείχαν σαφή μεθοδολογική τεκμηρίωση ή αφορούσαν μη συναφείς πληθυσμούς.

Επομένως, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αναδεικνύονται κρίσιμα ερωτήματα που συνδέονται με τη σχέση κοινωνικής πραγματικότητας, ποιότητας και αξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τα εξής:

Πώς μπορεί να διασφαλιστεί μια δίκαιη και ποιοτική εκπαιδευτική αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές ανισότητες και την ποικιλομορφία των φοιτητών;

Σε ποιον βαθμό αντανακλούν οι πρακτικές αξιολόγησης και πιστοποίησης στην ΕξΑΕ την ανάπτυξη ουσιαστικών μαθησιακών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση, αντί της συμμόρφωσης σε τυποποιημένα πρότυπα επιτυχίας;

Ποιες παιδαγωγικές και ηθικές προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης και αλγοριθμικών μεθόδων στην αξιολόγηση της ΕξΑΕ;

Η διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων επιδιώκει να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα είναι κοινωνικά ευαίσθητο, παιδαγωγικά θεμελιωμένο και τεχνολογικά υπεύθυνο.

3. Επανεξετάζοντας την αξιολόγηση στην εποχή της ΕξΑΕ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διαμορφώνεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται. Οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μερών για την «ποιότητα» είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και η αξιολόγηση λειτουργεί όχι μόνο ως εργαλείο μέτρησης, αλλά και ως μηχανισμός κοινωνικής κατασκευής που καθορίζει τι, πώς και από ποιον αξιολογείται (Mezzadri, 2020). Η αναγνώριση αυτής της διάστασης καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση ολιστικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων. Η κοινωνική αυτή διάσταση καθίσταται εντονότερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ), όπου η μετάβαση στον ψηφιακό χώρο ανέδειξε τόσο παιδαγωγικές όσο και κοινωνικές αντιφάσεις. Όπως επισημαίνει ο Birkok (2020), η ΕξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικού ελέγχου, γεγονός που προσδίδει στην αξιολόγηση ιδιαίτερη βαρύτητα ως κοινωνικό και πολιτισμικό εργαλείο και καθιστά επιτακτικό τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας.

4. Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τυπική και μη τυπική διάσταση

Η διασφάλιση ποιότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση προϋποθέτει τη συνεκτίμηση των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων αυτή εφαρμόζεται. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης οφείλουν να προσαρμόζονται στο εκάστοτε πλαίσιο, καθώς η τυποποίηση, αν και εξυπηρετεί σκοπούς σύγκρισης και λογοδοσίας, ενδέχεται να αγνοεί τοπικές ιδιαιτερότητες και να ενισχύει ανισότητες (ΕΘΑΑΕ, 2025). Στην τυπική εκπαίδευση, η ποιότητα συνδέεται συχνά με μετρήσιμους δείκτες, όπως τα προγράμματα σπουδών και τα πρότυπα αξιολόγησης (Fotopoulos & Zagkos, 2022), ενώ στη μη τυπική εκπαίδευση νοείται πιο ολιστικά, περιλαμβάνοντας τη συμμετοχή, την ενδυνάμωση και τη βιωματική μάθηση (Κόκκος κ.ά., 2021). Η διαφοροποίηση αυτή αναδεικνύει την ποιότητα ως πολυδιάστατη και κοινωνικά καθορισμένη έννοια, η οποία συνδέεται με την ένταξη, την πρόσβαση και τη σχέση εκπαιδευτικού–εκπαιδευομένου (Harvey & Stensaker, 2008).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) κινείται ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική διάσταση, συνδυάζοντας θεσμικότητα και ευελιξία, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ενσωμάτωση αυτής της διττής ταυτότητας στις πρακτικές αξιολόγησης (Λιοναράκης, 2006). Η ποιότητα στην ΕξΑΕ δεν μπορεί να περιορίζεται στη μεταφορά του δια ζώσης μαθήματος στο ψηφιακό περιβάλλον, αλλά απαιτεί επανασχεδιασμό και πολυδιάστατες μεθοδολογίες αξιολόγησης που αντανακλούν την ποικιλομορφία των μαθησιακών διαδρομών (CEDEFOP, 2013). Όπως επισημαίνουν οι Baran και Akyildiz (2025), τα παραδοσιακά πρότυπα αξιολόγησης με σταθερά όρια επιτυχίας παρουσιάζουν προβλήματα συνέπειας και εγκυρότητας και ενδέχεται να ενισχύσουν τις ανισότητες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕξΑΕ. Συνεπώς, η ποιότητα συνδέεται με μεθοδολογίες αξιολόγησης

που προάγουν την αναστοχαστική μάθηση, την ουσιαστική ανατροφοδότηση και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011).

5. Η αξιολόγηση στην ΕξΑΕ: Προκλήσεις και ευκαιρίες

Όπως επισημαίνουν οι Baran και Akyildiz (2025), τα παραδοσιακά όρια επιτυχίας στις εξετάσεις των ανοικτών πανεπιστημίων παρουσιάζουν συχνά προβλήματα αξιοπιστίας και συνέπειας, γεγονός που καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση των συμβατικών μορφών αξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ). Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες προτιμούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως γραπτές εργασίες και portfolios, οι οποίες ενισχύουν τον αναστοχασμό και τη σύνθεση (Ιωακειμίδου κ.α., 2023). Αντίστοιχα, η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει πρακτικές αξιολόγησης που καλλιεργούν την κριτική σκέψη μέσω σεναρίων, συνεργατικών εργασιών και ανοιχτών ερωτήσεων, επισημαίνοντας παράλληλα τον κίνδυνο υπερτεχνολογικοποίησης και επιτήρησης (Sangle et al., 2020, Cross et al., 2023).

Η αξιολόγηση στην ΕξΑΕ οφείλει να είναι διαμορφωτική και προοδευτικά οργανωμένη, να στηρίζεται στη μάθηση και όχι στον έλεγχο και να αντιμετωπίζει ζητήματα όπως η ακαδημαϊκή ακεραιότητα με παιδαγωγικούς όρους (Λιοναράκης & Σπανακά, 2010). Η κατανόησή της ως διαλογικής διαδικασίας, με ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών, συμβάλλει στη δημιουργία πιο δίκαιων και περιεκτικών πρακτικών αξιολόγησης.

Η είσοδος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην αξιολόγηση συνιστά κοινωνικό φαινόμενο που αναδιαμορφώνει τη σχέση γνώσης, εξουσίας και ένταξης. Όπως τονίζεται στο *Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI*, τα εργαλεία ΤΝ δεν είναι ουδέτερα, καθώς ενσωματώνουν πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές προκαταλήψεις, ενισχύοντας μορφές αδιαφάνειας και ελέγχου (Bozkurt et al., 2024). Η αλόγιστη χρήση τους ενδέχεται να περιορίσει την κριτική αυτονομία των εκπαιδευομένων και να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, καθιστώντας αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης ως πράξης κοινωνικής ευθύνης.

Τέλος, η ΕξΑΕ αποτελεί πολιτισμική εμπειρία που αναδομεί τη σχέση των εκπαιδευομένων με τον χρόνο, τη γνώση και τον εαυτό τους. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι μηχανιστική, αλλά οφείλει να δημιουργεί χώρο για αφήγηση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα της μαθησιακής διαδρομής και ενισχύοντας τη μάθηση ως διαδικασία με προσωπική και κοινωνική σημασία (Λιοναράκης, 2006, Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

6. Κατευθύνσεις για κοινωνικά ευαίσθητη αξιολόγηση

Συνοψίζοντας τις ανάγκες που αναδεικνύουν οι ερευνητικές προσεγγίσεις, διαμορφώνονται μια σειρά από αναδυόμενες κατευθύνσεις για μια ποιοτική και κοινωνικά δίκαιη αξιολόγηση στην ΕξΑΕ. Αρχικά, η αναγνώριση της πολυμορφίας. Είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός εργαλείων που λαμβάνουν υπόψη κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η πολυμορφία δεν είναι εμπόδιο, αλλά πηγή καινοτομίας, κοινωνικής ένταξης και ενίσχυσης της πολιτιστικής δημοκρατίας (Μάργαρη, 2021). Στο έγγραφο με τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής της στρατηγικής για την ένταξη και την πολυμορφία στο πλαίσιο των προγραμμάτων Erasmus+ και Ευρωπαϊκό Σώμα Αλληλεγγύης, περιγράφεται η προώθηση της συμμετοχής ατόμων με λιγότερες ευκαιρίες, εξαλείφοντας εμπόδια όπως κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά ή εκπαιδευτικά. Η πολιτικές εστιάζουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς, στην ενδυνάμωση οργανισμών και στη

στήριξη της ποικιλομορφίας μέσα από ευέλικτα μέτρα, οικονομικές ενισχύσεις και προσαρμοσμένες δράσεις.

Έπειτα, απαιτείται ποιοτική ανατροφοδότηση που θα είναι διαλογική, εξατομικευμένη και θα έχει νόημα για τον/την εκπαιδευόμενο/η. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βασικό στοιχείο της αξιολόγησης και σημαντικό εργαλείο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, σύμφωνα με την έρευνα, οι φοιτητές/τριες του ΕΑΠ θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μέσω των γραπτών εργασιών είναι καθοριστική για τη μάθησή τους, σε αντίθεση με τις τελικές εξετάσεις που αντιμετωπίζονται περισσότερο ως διαδικασία πιστοποίησης. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες επισημαίνουν την ανάγκη για ανατροφοδότηση ουσιαστική, εξατομικευμένη και άμεσα συνδεδεμένη με τη δική τους προσπάθεια και εξέλιξη. Η ανατροφοδότηση δεν περιορίζεται στην απλή τεκμηρίωση της βαθμολογίας, αλλά πρέπει να περιλαμβάνει ενδείξεις κατανόησης, εντοπισμό αδυναμιών, παραδείγματα και προτάσεις βελτίωσης, προκειμένου να λειτουργήσει ενισχυτικά και να διαμορφώσει μια γνήσια κουλτούρα διαλόγου και ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Η αξιολόγηση, όταν σχεδιάζεται ως αναστοχαστική και διαμορφωτική διαδικασία, δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης για την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως ο κριτικός στοχασμός και η αυτοαξιολόγηση. Στη μελέτη της Μανούσου (2017), η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως αναπόσπαστο εργαλείο ενίσχυσης κρίσιμων δεξιοτήτων όπως ο κριτικός στοχασμός και η αυτοαξιολόγηση. Ειδικότερα κατά την εκπόνηση εργασίας, οι φοιτητές/τριες δεν αξιολογούν απλώς τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, αλλά καλούνται να εμβαθύνουν στη διαδικασία της σκέψης τους, να αναλύσουν τα κίνητρα, τις στρατηγικές και τις επιλογές τους. Η αξιολόγηση, μέσα από διαρκή αναστοχασμό και διάλογο με τον εαυτό τους και τον επιβλέποντα/ουσα, μετατρέπεται σε μοχλό προσωπικής και ακαδημαϊκής ωρίμανσης. Η αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με τη μελέτη, ενισχύει την ικανότητα των φοιτητών/τριών να λειτουργούν αυτόνομα, να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της πορείας τους και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας την εργασία τους σε πεδίο αυθεντικής μάθησης και προσωπικής ανακάλυψης.

Η αναγκαιότητα του Συμμετοχικού σχεδιασμού αποτελεί ακόμα ένα από τα ευρήματα: εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των φοιτητών/τριών στον σχεδιασμό αξιολόγησης. Αναδεικνύεται επίσης ως κρίσιμο στοιχείο για τη θεμελίωση πρακτικών αξιολόγησης που αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες και αξίες της κοινότητας της ΕξΑΕ. Όπως επισημαίνεται συχνά στη βιβλιογραφία, ο συμμετοχικός σχεδιασμός συνιστά μια σκόπιμη διαδικασία ενσωμάτωσης των ενδιαφερομένων μερών (εκπαιδευτικών, φοιτητών/τριών, αλλά και διοικητικών στελεχών) στη διαμόρφωση στρατηγικών και διαδικασιών. Η συμμετοχή αυτή ενισχύει όχι μόνο τη διαφάνεια και τη συναίνεση, αλλά και την ουσιαστική δέσμευση όλων στην εφαρμογή των αποφάσεων. Μέσα από αυτή την πολυφωνική προσέγγιση, διαμορφώνονται σχέδια αξιολόγησης που είναι περισσότερο ευαίσθητα στις κοινωνικές ανισότητες και ικανά να ενισχύσουν τη δημοκρατικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Stamelos, Kavasakalis, Vasilopoulos, & Frounta, 2023).

Ένα άλλο κομβικό ζήτημα είναι η ανάγκη για ηθική χρήση της τεχνολογίας. Καθίσταται σήμερα πιο επιτακτική από ποτέ, καθώς απαιτείται να μετατοπιστεί η εστίαση από τις προκατειλημμένες αλγοριθμικές πρακτικές προσανατολισμένες στην παρακολούθηση, προς την προώθηση συμπεριληπτικών μαθησιακών εμπειριών. Με τον τρόπο αυτό πρέπει να εξασφαλιστεί ότι τα ψηφιακά εργαλεία σχεδιάζονται ώστε να υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, προστατεύοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματά τους και προωθώντας ηθικές συνθήκες μάθησης. Αυτή η μετάβαση απεικονίζει μια ευρύτερη κοινωνική μετατόπιση που απαιτείται: από την επιτήρηση σε υποστηρικτικά και συμμετοχικά πλαίσια στην ψηφιακή εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση

ηθικών ζητημάτων, όπως η ιδιωτικότητα, η συγκατάθεση, η διαφάνεια και η ισότητα κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή ψηφιακών εργαλείων, είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία θα υπηρετεί την ενδυνάμωση των ατόμων και των κοινοτήτων, αντί να μετατραπεί σε όχημα διαρκούς επιτήρησης και μέσο αστυνόμευσης (Darling-Aduana et al., 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία η επισήμανση του Τάση (2021) ότι η δημιουργία μιας πραγματικά «ηθικής» τεχνητής νοημοσύνης δεν είναι εφικτή, ακόμη κι αν υποθέσουμε ότι είναι επιθυμητή, διότι «ούτε η ηθική κρίση ούτε τα συναισθήματα και οι επιθυμίες αλγοριθμίζονται» και επειδή η ηθική κρίση αφορά «κοινωνικά νοήματα τα οποία δεν περιγράφονται μέσω των μαθηματικών ή της φυσικής». Η ηθική, λοιπόν, οφείλει να λειτουργεί ως ρυθμιστικός μηχανισμός έναντι των διαρκώς διευρυνόμενων τεχνολογικών δυνατοτήτων. Όπως επισημαίνεται, στα χέρια του ανθρώπου η τεχνολογία είχε ανέκαθεν δύο όψεις: μία που χτίζει πολιτισμούς και μία που τους καταστρέφει. Η ηθική χρήση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία, απαιτεί συνεπώς υπεύθυνη σχεδίαση και εφαρμογή, με επίγνωση των κοινωνικών και αξιακών διαστάσεων που αυτές εμπεριέχουν.

Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και φορέων στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Η χάραξη μιας κοινωνικά δίκαιης πολιτικής της αξιολόγησης στην Ελλάδα προϋποθέτει τη σύμπραξη φορέων της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, με στόχο τη διαμόρφωση ενός συνεκτικού και ολιστικού πλαισίου παρέμβασης. Όπως τονίζεται στο Στρατηγικού Σχεδίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας 2022-2024 (2022), η απουσία συντονισμού, κοινού σχεδιασμού και ουσιαστικού ελέγχου, ιδίως στο πεδίο της μη τυπικής μάθησης, έχει οδηγήσει σε στρεβλώσεις και αποσπασματικότητα. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ της τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, της κατάρτισης ενηλίκων και των δομών διά βίου μάθησης, αποτελεί στρατηγική επιλογή, η οποία ενισχύει την κοινωνική συνοχή, εξασφαλίζει την αναγνώριση όλων των μαθησιακών διαδρομών και προάγει την ποιοτική ένταξη των πολιτών στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διατομεακή συνεργασία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, στην ενεργοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης και στην αξιοποίηση της εμπειρίας των κοινωνικών εταίρων, με στόχο την εφαρμογή πολιτικών αξιολόγησης που αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και ενισχύουν την ισότητα των ευκαιριών

7. Συζήτηση – συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει τη βαθιά διασύνδεση μεταξύ της κοινωνικής πραγματικότητας και της ποιότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, ιδίως στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάλυση των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων ανέδειξε ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως ουδέτερη ή τεχνοκρατική διαδικασία. Αντιθέτως, αποτελεί πράξη κοινωνικής ευθύνης, που συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.

Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι η δίκαιη αξιολόγηση στην ΕξΑΕ προϋποθέτει τον ανασχεδιασμό των εργαλείων με κριτήρια ενσυναίσθησης, προσβασιμότητας και ένταξης. Η ποικιλομορφία των φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς τυποποίηση, αλλά ως ευκαιρία για διαφοροποιημένη και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία. Η κοινωνικά ευαίσθητη αξιολόγηση αναγνωρίζει τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά και τεχνολογικά εμπόδια, και διαμορφώνει στρατηγικές που ενισχύουν τη συμμετοχή, την υποστήριξη και την αυτονομία των εκπαιδευομένων.

Παράλληλα, εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι πρακτικές πιστοποίησης αντανακλούν ουσιαστικές

δεξιότητες και όχι απλώς συμμόρφωση σε προδιαγεγραμμένα πρότυπα. Κατέστη φανερό ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης –όπως οι τελικές εξετάσεις– συχνά αποτυγχάνουν να αποτυπώσουν την πολυδιάστατη φύση της μάθησης στην ΕξΑΕ. Αντίθετα, πρακτικές όπως οι γραπτές εργασίες, τα portfolios, η αυτοαξιολόγηση και η διαλογική ανατροφοδότηση αναδείχθηκαν ως πιο αποτελεσματικά μέσα προώθησης της αναστοχαστικής μάθησης και της ανάπτυξης κρίσιμων δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αυξανόμενη παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης στην αξιολόγηση και στις ηθικές προκλήσεις που αυτή συνεπάγεται. Η ανάλυση ανέδειξε ότι τα αλγοριθμικά συστήματα ενδέχεται να αναπαράγουν κοινωνικές προκαταλήψεις και να περιορίσουν την ελευθερία και τη φωνή των εκπαιδευομένων. Ως απάντηση, προτείνεται η ενσωμάτωση παιδαγωγικών, ηθικών και πολιτικών αρχών στον σχεδιασμό της τεχνολογίας, με στόχο τη διασφάλιση της διαφάνειας, της ισότητας και της ενδυνάμωσης των υποκειμένων.

Συνολικά, η εργασία υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να επανανοηματοδοτηθεί ως δυναμική, διαλογική και κοινωνικά προσανατολισμένη πρακτική. Η μετάβαση από τις μηχανιστικές μορφές αξιολόγησης σε συμμετοχικά και ενσυναισθητικά μοντέλα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού πολιτισμού ποιότητας, ισότητας και δημοκρατίας στην εποχή της εξ αποστάσεως μάθησης.

8. Επίλογος – Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως πράξη κοινωνικής ευθύνης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδεικνύει ότι η μάθηση μπορεί να είναι ευέλικτη, ανθρώπινη και κοινωνικά προσανατολισμένη. Η αξιολόγηση, επομένως, δεν πρέπει να λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού, αλλά ως εργαλείο έκφρασης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης. Σε κάθε μορφή εκπαίδευσης — τυπική, μη τυπική, εξ αποστάσεως — η αξιολόγηση είναι βαθιά αξιακή πράξη: δεν αποτιμά μόνο τη μάθηση, αλλά διαμορφώνει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πολιτισμό που θέλουμε να οικοδομήσουμε ως κοινωνία.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να κατανοηθεί ως κοινωνική πρακτική, αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με τις αξίες και τις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας. Μόνο μέσα από αυτή τη θεώρηση μπορεί να επιτευχθεί η αληθινή ποιότητα: όχι ως μηχανική διαδικασία, αλλά ως κουλτούρα ισότητας, διαλόγου και συμμετοχής. Αν πραγματικά επιδιώκεται ένα βιώσιμο και κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε η αξιολόγηση δεν μπορεί να παραμένει στατική, αλλά πρέπει να εξελιχθεί, να εμπλουτιστεί, να ανοιχτεί. Να γίνει πράξη ενδυνάμωσης και ελευθερίας, μια πράξη που υπερασπίζεται το όραμα μιας ανοιχτής και δίκαιης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

CEDEFOP. (2013). *Ανάδειξη της μάθησης: Προσδιορισμός, αξιολόγηση και αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης στην Ευρώπη*. https://www.cedefop.europa.eu/files/summary3013_el.pdf

ΕΘΑΑΕ. (2025). *Διασφάλιση ποιότητας*. Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas

Fotopoulos, N., & Zagkos, C. (2022). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. https://www.researchgate.net/publication/360672340

Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., Σταμούλης, Ε., Δημόπουλος, Κ., Ζώτου, Μ., Καμπουρμάλη, Ι., Καρούντζου, Γ., Κουτσούμπα, Κ., Μπούσιου, Ο., Στύλα, Δ., & Τσακιρίδου, Δ. (2023). Τελικές

εξετάσεις στα πανεπιστήμια ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης & Ε. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Νοέμβριος 2021, Αθήνα, Ελλάδα)*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. https://doi.org/10.12681/icodl.6063

Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Νοηματοδοτήσεις διαστάσεων της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Β. Ιωακειμίδου, κ.ά (επιμ.) *Ο σχεδιασμός της μάθησης, 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(Α)*, 16-35. https://doi.org/10.12681/icodl.1122

Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης – Γενική Γραμματεία Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. & Ν. (2022). *Στρατηγικό σχέδιο επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, διά βίου μάθησης και νεολαίας 2022–2024*. https://www.eoppep.gr/images/Strategic_Plan_2022-2024_EEKDBM.pdf

Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. διαΝΕΟσις. https://www.openbook.gr/i-ekpaideysi-kai-katartisi-enilikon-stin-ellada/

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η βελτιωτική αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6*(1). https://doi.org/10.12681/jode.9760

Μάργαρη, Ζ. Ν. (2021). *Πολιτιστική διοίκηση και οργανισμοί άσκησης πολιτιστικού έργου*. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. https://eclass.ekdd.gr/esdda/modules/document/file.php/KZ_AEID_PD108/MARGARI_EKPAIDEYTIKO%20YLIKO%202021.pdf

Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών/τριών που εκπονούν μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία* (Μεταδιδακτορική διατριβή). *Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. https://www.openbook.gr/oi-dexiotites-ton-foititon-poy-ekponoyn-metaptychiaki-ereynitiki-ergasia/.

Stamelos, G., Kavasakalis, A., Vasilopoulos, A., & Frounta, M. (2023). *Εκπαιδευτικοί θεσμοί και προγράμματα: Οργάνωση, σχεδιασμός, παρακολούθηση και αξιολόγηση*. Κάλλιπος. https://www.researchgate.net/publication/369229257_Ekpaideutikoi_Thesmoi_kai_programmata_organose_schediasmos_parakolouthese_kai_axiologese

Τάσης, Θ. (2021). *Φιλοσοφία της ανθρώπινης αναβάθμισης*. Εκδόσεις Αρμός.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Στρατηγικό σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας 2022–2024*. https://gsvetlly.minedu.gov.gr/publications/docs2023/STRATIGIKO_SXEDIO_EEKDVMN_2022-2024.pdf

Χρηστάκης, Κ. (2020). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και αδυναμίες*. MUSED: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση, *1*(3), 10–16. https://doi.org/10.26220/mused.4242

Balboni, P. E. (2009). La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico. In G. Serragiotto (Ed.), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2* (pp. 25–36). Studio LT2.

Baran, H., & Akyildiz, M. (2025). How valid are Open University exam passing standards? Consistency of classification by cut-off points. *Turkish Online Journal of Distance Education,*

26(2), 120–132. https://doi.org/10.17718/tojde.1510157

Bırkok, M. C. (2000). A Conceptual Analysis of Distance Eeducational Functions and Perspectives in Sociology. Turkish Online Journal of Distance Education, 1(2). https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16946/176899

Bozkurt, A., et al. (2024). The manifesto for teaching and learning in a time of generative AI: A critical collective stance to better navigate the future. *Open Praxis, 16*(4), 487–513. https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777

Cross, S., Aristeidou, M., Rossade, K., Wood, C., & Brasher, A. (2023). The impact of online exams on the quality of distance learners' exam and exam revision experience: Perspectives from The Open University UK. Online Learning, 27(2) pp. 27–45. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3761

Darling-Aduana, J., Heath, M., Stewart, A., Viano, S., Asim, S., Garcia, A., & Woodley, X. (2024). Digital ethics and equity in K–12 blended and online learning. In M. Bish & B. Zorn (Eds.), *Handbook of research on digital learning and education* (pp. 535–540). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_73

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-EL.pdf

Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education, 43*(4), 427–442. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x

Mezzadri M. (2020). "Language learning and teaching and the formation of democratic

awareness: the challenge of the European language policies", in AA. VV., The 1st International Conference on Languages and Humanities 2020. Atti dell'omonimo convegno, Yangon, Yangon University of Foreign Languages, pp. 179-191

Sangle, S. B., Nandurkar, K. N., & Pawar, P. J. (2020). Incorporating E-Assessment Tools in Teaching for Effective and Authentic Assessment. *Journal of Engineering Education Transformations, 33*, 130-136.

Η νομοθετική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Από εργαλείο έκτακτης ανάγκης σε βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος

Γεωργία Κων/τία Καραγιάννη,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, jimfayo806@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη νομοθετική και θεσμική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) στην Ελλάδα, από τις πρώτες πρωτοβουλίες της δεκαετίας του 1970 μέχρι τις σύγχρονες ρυθμίσεις του 2024. Η ανάλυση επικεντρώνεται στη μετάβαση της εξΑΕ από, όχι τόσο δημοφιλή και επίσημα αναγνωρισμένη, εκπαιδευτική πρακτική, σε θεσμικά κατοχυρωμένο εργαλείο, τόσο στην τριτοβάθμια όσο και στη σχολική εκπαίδευση. Μέσω της εξέτασης του νομοθετικού πλαισίου, των ερευνητικών δεδομένων και των σύγχρονων προκλήσεων, η εργασία καταδεικνύει ότι η εξΑΕ έχει μετασχηματιστεί σε αναπόσπαστο τμήμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτώντας ωστόσο συνεχή παιδαγωγική, τεχνολογική και κοινωνική ενσωμάτωση για την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νομοθετικό πλαίσιο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σχολική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ψηφιακές δεξιότητες.*

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) στην Ελλάδα έχει διανύσει μια μακρά και σύνθετη πορεία, μεταβαίνοντας από μια περιφερειακή εκπαιδευτική καινοτομία σε έναν θεσμικά κατοχυρωμένο και στρατηγικά σημαντικό πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρχικά, η εξΑΕ αντιμετωπιζόταν ως λύση για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε απομακρυσμένες ή ειδικές ομάδες πληθυσμού, αντανακλώντας μια παγκόσμια τάση που ξεκίνησε με τα ανοικτά πανεπιστήμια της δεκαετίας του 1960 και 1970.

Ωστόσο, με την πάροδο των ετών και ιδιαίτερα μετά την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1997, η εξΑΕ απέκτησε θεσμική υπόσταση και αναγνωρίστηκε ως ισότιμη μορφή εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006; Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008). Η εξέλιξη αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη μαθησιακή διαδικασία να αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές, από τη γέννηση έως το θάνατο.

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα που επιτάχυνε περαιτέρω αυτή τη μετάβαση, καθιστώντας την εξΑΕ αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής σε όλες τις βαθμίδες. Η αιφνίδια μετάβαση, λόγω της καθολικής αναστολής λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ανέδειξε τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα που απαιτεί συστηματική ανάλυση και αξιολόγηση (Κουτσούμπα & Μανωλάκος, 2021).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη νομοθετική εξέλιξη της εξΑΕ στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα, εξετάζοντας τον πρωτοποριακό ρόλο του ΕΑΠ, την επέκταση στα συμβατικά ΑΕΙ και στη σχολική εκπαίδευση, τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με ψηφιακά μέσα, όπως αυτή περιγράφεται στο DigCompEdu, καθώς και τις σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές. Μέσω της κριτικής ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου και των σχετικών ερευνών, επιχειρείται η κατανόηση των προκλήσεων και των προοπτικών της εξΑΕ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πρωτοπόρος στην εξΑΕ - Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ιστορική αναδρομή και θεμελίωση

Η ανάπτυξη της εξΑΕ στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν αποτέλεσμα μιας συγκυριακής απόφασης, αλλά η κορύφωση ενός μακρύ διαλόγου που ξεκίνησε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Σημείο αναφοράς αποτελεί το Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που διεξήχθη στο Λονδίνο το 1979, υπό την αιγίδα της UNESCO και με ενεργό συμμετοχή από το British Open University (Παντής, 2010).

Το συνέδριο ανέδειξε τις δυνατότητες της εξΑΕ για συμπερίληψη. Το British Open University (1969) αποτέλεσε πρότυπο για το ελληνικό σύστημα, έχοντας αποδείξει μετά από μακρόχρονη λειτουργία, ότι η εξΑΕ προσφέρει ποιοτική ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

Όπως τονίζει ο Λιοναράκης (2006, σ. 23), «η εξΑΕ δεν ήταν απλώς μια τεχνολογική λύση, αλλά ένα ολιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο που αναδιαμόρφωνε τους άξονες χώρου, χρόνου και υποκειμενικότητας στη μάθηση.» Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εξΑΕ, που υπερβαίνει την απλή χρήση τεχνολογικών εργαλείων.

2.2 Η ίδρυση και ο ρόλος του ΕΑΠ

Η θεσμική κατοχύρωση της εξΑΕ επήλθε με τον Νόμο 2552/1997 (ΦΕΚ Α› 266/1997), ο οποίος ίδρυσε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με έδρα την Πάτρα, ως αυτοδιοικούμενο δημόσιο ΑΕΙ που προσφέρει σπουδές αποκλειστικά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ΕΑΠ ακολούθησε το μοντέλο του British Open University με διδασκαλία μέσω θεματικών ενοτήτων, χρήση πολυκαναλικού υλικού, Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, ακαδημαϊκούς συμβούλους και συνδυασμό ασύγχρονης-σύγχρονης επικοινωνίας (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Το ΕΑΠ, πέραν της θεσμικής του πρωτοτυπίας, αποτέλεσε φορέα ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, βασισμένου στην αυτορρύθμιση, την ευελιξία και τον ενήλικα εκπαιδευόμενο (Λιοναράκης, 2001). Η επιτυχία του προκάλεσε το ενδιαφέρον των συμβατικών πανεπιστημίων, αν και αρχικά υπήρξε διστακτικότητα στην υιοθέτηση πρακτικών εξΑΕ, κυρίως λόγω της επιφυλακτικότητας της ακαδημαϊκής κοινότητας απέναντι σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

2.3 Η επέκταση στα συμβατικά ΑΕΙ

Η νομική τομή επήλθε με τον Νόμο 4957/2022 (ΦΕΚ Α› 141), που έδωσε για πρώτη φορά ρητή δυνατότητα στα συμβατικά ΑΕΙ να σχεδιάζουν και να προσφέρουν πλήρως εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, υπό την προϋπόθεση της πιστοποίησής τους από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ). Με αυτή την πρόβλεψη, η εξΑΕ έπαυσε να αποτελεί αποκλειστικότητα του ΕΑΠ και έγινε θεσμικό εργαλείο ευρύτερης χρήσης για όλα τα δημόσια ΑΕΙ (Καθημερινή, 2022).

Όπως επισημάνθηκε από πολλούς στον δημόσιο διάλογο που ακολούθησε, η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα ελληνικά ΑΕΙ δεν προέκυψε μόνο από τεχνολογική αναγκαιότητα ή λόγω της συγκυρίας, αλλά και από θεσμική πίεση για εξωστρέφεια, διαφάνεια και δια βίου μάθηση.

Ο Νόμος 5094/2024 (ΦΕΚ Α› 57/01.03.2024) επέφερε περαιτέρω ρυθμίσεις για το ΕΑΠ, ενισχύοντας τη θεσμική του αυτονομία και διευρύνοντας το φάσμα των προσφερόμενων προγραμμάτων, αναγνωρίζοντας πλέον επίσημα τον κεντρικό ρόλο της εξΑΕ στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

3.1 Η περίοδος πριν την πανδημία

Η εξΑΕ στη σχολική εκπαίδευση της Ελλάδας δεν αποτέλεσε για πολλές δεκαετίες τμήμα της εκπαιδευτικής στρατηγικής. Θεωρούταν εξαιρετική λύση για σπάνιες περιπτώσεις κατ› οίκον διδασκαλίας μαθητών ή ειδικών περιστάσεων. Μέχρι το 2020, η εξΑΕ εφαρμοζόταν σε μαθητές που νοσηλεύονταν μακροχρόνια, που ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές, σε πειραματικές δράσεις και σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες.

3.2 Η καταλυτική επίδραση της πανδημίας

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε ένα απρόβλεπτο γεγονός που επανακαθόρισε τον ρόλο της εξΑΕ παγκοσμίως. Στην Ελλάδα, η πρώτη συστηματική νομική ρύθμιση ήρθε με το ΦΕΚ Α' 157/10.08.2020, το οποίο επέβαλε τη χρήση της εξΑΕ σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης. Ακολούθησε η Υπουργική Απόφαση 120126/ΓΔ4/12.09.2020 (ΦΕΚ Β' 3882/2020), που καθόρισε το πλαίσιο υλοποίησης της σύγχρονης εξΑΕ για το σχολικό έτος 2020-2021. Η απόφαση προσδιό-

ρισε τη χρήση εργαλείων (Webex, e-class), κανόνες για το ωρολόγιο πρόγραμμα με όρια σύγχρονης διδασκαλίας, διαδικασίες παρακολούθησης-αξιολόγησης μαθητών και προστασία προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με τον GDPR.

3.3 Η επέκταση του θεσμικού πλαισίου

Μετά την πανδημία, το θεσμικό πλαίσιο επεκτάθηκε για να καλύψει περιπτώσεις ακραίων καιρικών φαινομένων (ΥΑ 131451/ΓΔ4 - ΦΕΚ Β› 4264/2020), καταλήψεων σχολείων (ΚΥΑ 102791/ΓΔ4 - ΦΕΚ Β› 5130/2024) και ελλείψεων εκπαιδευτικών σε απομονωμένες περιοχές (Ν. 5128/2024 - ΦΕΚ Α› 118/30.07.2024 - Ψηφιακό Φροντιστήριο).

Η θεσμοθέτηση του Ψηφιακού Φροντιστηρίου αποτελεί το πρώτο βήμα για μια μακροπρόθεσμη πολιτική ενσωμάτωσης της εξΑΕ στη σχολική καθημερινότητα, ιδίως για τις απομακρυσμένες και υποστελεχωμένες περιοχές, αντιμετωπίζοντας το χρόνιο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ελλείψεων σε νησιωτικές και ορεινές περιοχές (Μανούσου, 2021).

3.4 Προκλήσεις και δυνατότητες

Η ταχύτατη θεσμοθέτηση της εξΑΕ συνοδεύτηκε από σημαντικές προκλήσεις που αναδείχθηκαν τόσο από την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία (Beaunoyer et al., 2020; Dhawan, 2020). Όπως επισημαίνει η Μανούσου (2021), η σχολική εξΑΕ απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι κύριες προκλήσεις περιλαμβάνουν το ψηφιακό χάσμα σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, την ελλιπή παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εξΑΕ, την αμφισβητούμενη αποτελεσματικότητα της σε μικρές ηλικίες και τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία (Beaunoyer et al., 2020; Dhawan, 2020; Μανούσου, 2021).

Όπως επισημαίνουν οι Παπανικολάου και Μανούσου (2019), η εξΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προσεγγίζεται με εξαιρετική προσοχή, καθώς τα παιδιά έχουν ανάγκη από διαδραστικές, ενσώματες εμπειρίες μάθησης που προάγουν τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα, η εξΑΕ ενίσχυσε τον ψηφιακό γραμματισμό, προώθησε τη συνεργατική μάθηση, δημιούργησε τη βάση για μεικτά μοντέλα μάθησης (blended learning), επέτρεψε εξατομίκευση-αυτορρύθμιση και πρόσβαση σε διεθνείς πόρους (Basilaia & Kvavadze, 2020; Aristovnik et al., 2020; Μανούσου, 2021).

Πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη για υποδομές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εξΑΕ, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, συνεργασία με οικογένειες και συνεχή αξιολόγηση (Μανούσου, 2021; Κουτσούμπα & Μανωλάκος, 2021; Παπαδόπουλος & Γκόλια, 2022).

4. Έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη σχολική εκπαίδευση

Η εφαρμογή της εξΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, ιδιαίτερα μετά την πανδημία COVID-19. Οι ελληνικές μελέτες εντάσσονται στο ευρύτερο διεθνές πλαίσιο έρευνας που εξετάζει την αποτελεσματικότητα, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της εξΑΕ στη σχολική εκπαίδευση.

Η συστηματική ανασκόπηση των Κελενίδου κ.ά. (2017) αποτελεί μια σημαντική συμβολή στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την εξΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εξΑΕ μπορεί να υποστηρίξει ευάλωτες ομάδες

μαθητών και να προωθήσει την εξατομικευμένη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης παιδαγωγικής σχεδίασης. Η μελέτη επισημαίνει ότι η επιτυχία της εξΑΕ εξαρτάται από παράγοντες όπως η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η υποστήριξη των μαθητών αλλά και η εμπλοκή των γονέων.

Η εμπειρική μελέτη των Vlassopoulos et al. (2021) αποτύπωσε τις στάσεις μαθητών λυκείου κατά την πρώτη φάση της πανδημίας. Η πλειοψηφία των μαθητών εξέφρασε επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, ιδιαίτερα ως προς την κατανόηση της θεωρίας και τη διατήρηση του κινήτρου για μάθηση. Συγκεκριμένα, το 67% των μαθητών δήλωσαν ότι η δια ζώσης διδασκαλία ήταν πιο αποτελεσματική, ενώ το 54% ανέφεραν δυσκολίες στη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων.

Στη μελέτη της Φώτη (2021), οι νηπιαγωγοί υπογραμμίζουν τη δυσκολία εφαρμογής της εξΑΕ σε προσχολικές ηλικίες, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών και της αναντιστοιχίας των ψηφιακών εργαλείων με τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Οι νηπιαγωγοί τόνισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται άμεση αλληλεπίδραση, υλικά για χειρωνακτικές εργασίες και κινητικές δραστηριότητες που δύσκολα μεταφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον. Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών.

Η Παπαδημητρίου (2018) παρουσιάζει μελέτες περίπτωσης σχολείων που εφάρμοσαν συμπληρωματική εξΑΕ. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει δυνατότητες υποστήριξης της δια ζώσης μάθησης, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες περιοχές και σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η υβριδική προσέγγιση (hybrid learning) μπορεί να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα και των δύο μορφών εκπαίδευσης, προσφέροντας ευελιξία χωρίς να «θυσιάζει» την κοινωνική αλληλεπίδραση.

5. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών

5.1 Θεσμική κατοχύρωση

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ενταχθεί θεσμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα μετά την πανδημία COVID-19. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) έχει αναλάβει κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ενισχύοντας έτσι και την ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της εξΑΕ.

Η σημασία της συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τονίζεται από πληθώρα ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι τεχνολογικές δεξιότητες από μόνες τους δεν επαρκούν – απαιτείται και η ανάπτυξη ειδικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και της μεθοδολογίας της εξΑΕ στη διδασκαλία (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017).

5.2 Μητρώο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Με το άρθρο 71 του Νόμου 5128/2024 (ΦΕΚ Α› 118), συστάθηκε στο ΙΕΠ το Μητρώο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μητρώο Ε.Ε.), το οποίο τηρείται σε ψηφιακή πλατφόρμα. Η δημιουργία του Μητρώου αποτελεί σημαντική θεσμική καινοτομία που επιτρέπει την καταγραφή, παρακολούθηση και πιστοποίηση μαζικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων μέσω της πλατφόρμας του ΙΕΠ, αξιοποιώντας τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα. Στο Μητρώο καταχωρίζονται προγράμματα επιμόρφωσης, διδακτικό προσωπικό με προσόντα, εκπαιδευτικό υλικό, στοιχεία συμμετοχής-πιστοποίησης και πληροφορίες διασφάλισης ποιότητας.

Το Μητρώο λειτουργεί ως εργαλείο διαφάνειας και λογοδοσίας, ενώ παράλληλα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρακολουθούν και να ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, χωρίς τον περιορισμό του χώρου και του χρόνου.

5.3 Προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Το ΙΕΠ έχει υλοποιήσει σειρά εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που καλύπτουν ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προσφέρουν επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε θέματα όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία, ο σχεδιασμός διαδικτυακών μαθημάτων και η αξιολόγηση στο ψηφιακό περιβάλλον. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία εστιάζει στις πρακτικές υποστήριξης μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (και) στο πλαίσιο της εξΑΕ, βασισμένες στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στις διαθεματικές προσεγγίσεις και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, καθώς και προγράμματα Ψηφιακής Ασφάλειας και Ηθικής για την προστασία προσωπικών δεδομένων, την ψηφιακή πολιτειότητα και τη διαχείριση διαδικτυακών κινδύνων.

5.4 Το πλαίσιο DigCompEdu

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του πλαισίου DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), αναδεικνύει την ανάγκη για ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε έξι βασικούς άξονες (Redecker, 2017). Το πλαίσιο αυτό έχει υιοθετηθεί σταδιακά στην Ελλάδα ως οδηγός για τα προγράμματα επιμόρφωσης και αποτελεί μέρος της ευρύτερης στρατηγικής για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης.

Τα προγράμματα καλύπτουν τις έξι περιοχές του DigCompEdu: επαγγελματική αρμοδιότητα, ψηφιακούς πόρους, διδασκαλία-μάθηση, αξιολόγηση, ενδυνάμωση μαθητών και προώθηση ψηφιακού γραμματισμού (Redecker, 2017). Η Επαγγελματική Δέσμευση περιλαμβάνει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την επαγγελματική επικοινωνία, συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Ψηφιακοί Πόροι αφορούν την αναζήτηση, δημιουργία και διαμοιρασμό ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων με σεβασμό στην πνευματική ιδιοκτησία. Η Διδασκαλία και Μάθηση εστιάζει στον σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και προώθηση της συνεργατικής και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η Αξιολόγηση καλύπτει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης και την ανάλυση δεδομένων μάθησης. Η Ενδυνάμωση Μαθητών περιλαμβάνει την προσβασιμότητα, τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Τέλος, η Ψηφιακή Ικανότητα Μαθητών αφορά την καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού, κριτικής χρήσης τεχνολογίας και υπεύθυνης ψηφιακής επικοινωνίας.

6. Προοπτικές και μελλοντικές κατευθύνσεις

Η εξΑΕ στην Ελλάδα βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σημείο μετάβασης, όπου η επιτακτική αναγκαιότητα που επέβαλε η πανδημία μετασχηματίζεται σε συστηματική στρατηγική ενσωμάτωσης. Η μελλοντική πορεία της εξΑΕ απαιτεί συντονισμένες δράσεις σε τρία επίπεδα: παιδαγωγικό, τεχνολογικό και θεσμικό.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για ανάπτυξη εξειδικευμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν τα μοναδικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού πε-

ριβάλλοντος, ενώ παράλληλα διατηρούν τον ανθρώπινο παράγοντα ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Το υβριδικό μοντέλο (hybrid learning) συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ με την άμεση αλληλεπίδραση, αυξάνοντας τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα μέσω εμπλουτισμένων διδακτικών στρατηγικών (Μανούσου, 2021).

Σε τεχνολογικό επίπεδο, απαιτείται επένδυση σε σύγχρονες υποδομές που να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών στην εξΑΕ. Η αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος παραμένει προτεραιότητα, καθώς οι ανισότητες που αναδείχθηκαν κατά την πανδημία συνεχίζουν να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ.

Σε θεσμικό επίπεδο απαιτείται ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, συνεργασία με οικογένειες και υποστήριξη ευάλωτων ομάδων. Η ενίσχυση της συνεργασίας με οικογένειες και τοπικές κοινότητες είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει και θα διευκολύνει την επιτυχή εφαρμογή της εξΑΕ. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη ευάλωτων ομάδων μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και των οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.

Η επιτυχής ενσωμάτωση της εξΑΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μακροχρόνιο σχεδιασμό, συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή των πολιτικών με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες.

7. Συμπεράσματα

Η εξΑΕ στην Ελλάδα έχει διανύσει μια μακρά πορεία από μια περιφερειακή εκπαιδευτική καινοτομία σε έναν θεσμικά κατοχυρωμένο πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ίδρυση του ΕΑΠ το 1997 σηματοδότησε την επίσημη αναγνώριση της εξΑΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε την υιοθέτησή της στη σχολική εκπαίδευση.

Η νομοθετική εξέλιξη αντανακλά μια σταδιακή μετάβαση από την αντιμετώπιση της εξΑΕ ως μέτρου αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων, σε μια πιο ολιστική προσέγγιση που την αναγνωρίζει ως ισότιμη και συμπληρωματική μορφή εκπαίδευσης. Οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως ο Νόμος 4957/2022 για τα συμβατικά ΑΕΙ και ο Νόμος 5128/2024 για το Μητρώο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενισχύουν το θεσμικό πλαίσιο και δημιουργούν προϋποθέσεις για τη βιώσιμη ενσωμάτωση της εξΑΕ.

Στη σχολική εκπαίδευση, η εξΑΕ αντιμετωπίζει μοναδικές προκλήσεις που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, το ψηφιακό χάσμα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη για παιδαγωγικά προσαρμοσμένες προσεγγίσεις, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, και για συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ψηφιακών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων.

Το πλαίσιο DigCompEdu αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εφαρμογή της εξΑΕ. Η δημιουργία του Μητρώου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ενισχύει την εφαρμογή της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση, ενώ παράλληλα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εργαλεία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η μελλοντική πορεία της εξΑΕ στην Ελλάδα εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ενσωματώσει τα διδάγματα της πανδημίας σε μια συνεκτική και βιώσιμη στρατηγική. Τα υβριδικά (hybrid) αλλά και τα μεικτά (blended) μοντέλα μάθησης φαίνεται να προσφέρουν μια ισορροπημένη προσέγγιση που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ χωρίς να θυσιάζει την άμεση ανθρώπινη αλληλεπίδραση που παραμένει κρίσιμη για τη μάθηση και την ανάπτυξη

των μαθητών. Η επιτυχής υλοποίηση αυτής της προσέγγισης απαιτεί συνεχή έρευνα, αξιολόγηση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (1997). *Νόμος 2552/1997: Ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.* ΦΕΚ Α› 266/24.12.1997.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2020). *Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης.* ΦΕΚ Α› 157/10.08.2020.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2020). *Υπουργική Απόφαση 120126/ΓΔ4: Πλαίσιο υλοποίησης σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* ΦΕΚ Β› 3882/12.09.2020.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2020). *Υπουργική Απόφαση 131451/ΓΔ4: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω ακραίων καιρικών φαινομένων.* ΦΕΚ Β› 4264/2020.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2022). *Νόμος 4957/2022: Οργάνωση ΑΕΙ και πρόβλεψη εξ αποστάσεως ΠΜΣ.* ΦΕΚ Α› 141/21.07.2022.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2024). *Νόμος 5094/2024: Ρυθμίσεις για το ΕΑΠ.* ΦΕΚ Α› 57/01.03.2024.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2024). *Νόμος 5128/2024: Ψηφιακό Φροντιστήριο και Μητρώο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.* ΦΕΚ Α› 118/30.07.2024.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2024). *Κοινή Υπουργική Απόφαση 102791/ΓΔ4: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίπτωση καταλήψεων.* ΦΕΚ Β› 5130/2024.

Καθημερινή. (2022). *Νέοι ορίζοντες στα ΑΕΙ – Νόμος 4957/2022.* https://www.kathimerini.gr

Κελενίδου, Σ., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκη, Χ. (2017). Συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1141

Κουτσούμπα, Μ., & Μανωλάκος, Κ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ψυχική υγεία μαθητών: *Ευρήματα από την ελληνική πραγματικότητα. Ψυχολογία, 26*(2), 112-130.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και παιδαγωγικές αρχές.* ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προβληματισμοί και προοπτικές.* ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α., Αποστολίδου, Α., Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2017). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Βασικά ζητήματα και καλές πρακτικές. *Open Education, 13*(1), 4-21.

Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης.* Εκδόσεις Φυλάτος.

Παντής, Θ. (2010). *Ανοικτά Πανεπιστήμια και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Παπαζήση.

Παπαδημητρίου, Σ. Θ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα» (*Τόμος Γ΄, σσ. 85-98). https://doi.org/10.12681/JODE.9823

Παπαδόπουλος, Κ., & Γκόλια, Π. (2022). Μετά την πανδημία: Νέες προοπτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 28,* 145-162.

Παπανικολάου, Κ., & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Open Education, 15*(2), 28-40. https://doi.org/10.12681/jode.21111

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Κ. Κουτρούμπα (Επιμ.), *Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση, Εκπαιδευτικό Υλικό*. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Φώτη, Σ. (2021). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή της εξΑΕ στην προσχολική εκπαίδευση. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies, 6*(2), 101-119. https://doi.org/10.46827/ejoe.v6i1.3665

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability, 12*(20), 8438.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5*(4), em0060.

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior, 111,* 106424.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Vlassopoulos, M., Papakonstantinou, M., & Drossou, O. (2021). Assessment of Greek high school students towards distance learning during the first wave of COVID-19 pandemic. *Creative Education, 12*(4), 934-949. https://doi.org/10.4236/ce.2021.124067

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 7

—

Η δυναμική των κοινωνικών συνθηκών, των σχέσεων και των στρατηγικών, που αναπτύσσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (αν)ισότητας και συμπερίληψης

Η εμπειρία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της στη διαμόρφωση των αντιλήψεων του εαυτού και του σώματος σε φοιτητές με προβλήματα όρασης

Γιώργος Μπουτσικάρης,
Πάντειο Πανεπιστήμιο, georgeboutsikaris@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η βιωμένη εμπειρία φοιτητών με οπτική αναπηρία στο πανεπιστήμιο. Η αναπηρία προσεγγίζεται ως μια σύνθετη και σχεσιακή εμπειρία του ενσώματου υποκειμένου σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Garland Thomson, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, ανιχνεύονται τα εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές τόσο σε υλικό-χωροταξικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κυρίαρχων αξιών και νοηματοδοτήσεων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την αντίληψη του εαυτού και του σώματός τους. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε εννιά φοιτητές με προβλήματα όρασης, ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σχεσιακή δόμηση των αντιλήψεων μέσα από την αλληλεπίδραση με τους κοινωνικούς άλλους και το υλικό περιβάλλον του πανεπιστημίου. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν συχνά είναι αρνητική και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αρνητικής εικόνας για τον εαυτό και το σώμα τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες αγωνίζονται για μια πιο ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδρομή, αναπτύσσουν ποικίλες (ενσώματες) στρατηγικές υπέρβασης των αναπηροποιητικών εμποδίων και δεν εσωτερικεύουν πάντοτε το πρόβλημα. Η διαπραγμάτευση με το στίγμα είναι συνεχής και η κατασκευή του εαυτού αναδεικνύεται ως μια δυναμική και εντοπισμένη (situated) διαδικασία, εξαρτώμενη από τις εκάστοτε σχέσεις, συνθήκες και ιδιοσυγκρασίες.

Λέξεις – κλειδιά: *εικόνα σώματος, κοινωνιολογία σώματος, σπουδές στην αναπηρία.*

1. Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές με προβλήματα όρασης διαμορφώνουν την εικόνα του σώματός τους και του εαυτού τους. Τα κεντρικά ερωτήματα της εργασίας είναι: Τί είναι η εικόνα του σώματος; Η όραση είναι απαραίτητη συνθήκη για την διαμόρφωσή της; Με βάση ποιες σχέσης δομείται η εικόνα σώματος; Τι ανατροφοδότηση παίρνουν οι συμμετέχοντες από το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του πανεπιστημίου για την κατασκευή της; Τελικά οι φοιτητές διαμορφώνουν θετική ή αρνητική εικόνα για το σώμα τους;

Η εικόνα του σώματος είναι μια πρόσφατη και διεπιστημονική έννοια που απασχολεί το σύγχρονο επιστημονικό πεδίο. Συνοπτικά αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους αποκτούμε πρόσβαση στο σώμα μας, πώς αυτό αναπαρίσταται στο νου μας και πώς βιώνεται. Η εστίαση στην εικόνα σώματος σε τυφλούς και άτομα με προβλήματα όρασης δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία. Ακόμη περισσότερο, η έρευνα για την εικόνα σώματος στον πληθυσμό των οπτικοανάπηρων φοιτητών είναι πολύ περιορισμένη διεθνώς και για τον λόγο αυτό η εργασία έχει στόχο να μελετήσει την συγκεκριμένη ομάδα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού, τόσο σε επίπεδο νοηματοδοτήσεων όσο και σε επίπεδο αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, στην διαδικασία παραγωγής εικόνας σώματος σε φοιτητές με οπτική αναπηρία είναι απαραίτητο να μελετηθεί εις βάθος, προς μια πιο συμπεριληπτική και δίκαιη εκπαίδευση.

Στην εργασία η εικόνα σώματος προσεγγίζεται κοινωνιολογικά και προσλαμβάνεται ως ένα σχεσιακό επίτευγμα που κάθε φορά αναδύεται μέσω των αλληλεπιδράσεών μας με τους κοινωνικούς άλλους και μέσω των πολλαπλών συσχετισμών μας με το υλικό περιβάλλον. Για την πραγμάτευση των ερωτημάτων η θεωρητική επεξεργασία εμπλουτίστηκε από το πεδίο της κοινωνιολογίας του σώματος και των σπουδών στην αναπηρία, ενώ η εμπειρική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με ποιοτική μεθοδολογία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα θεωρητικά εδάφη από τα οποία άντλησα προβληματικές, έννοιες, και ερωτήματα είναι η κοινωνιολογία του σώματος και η κοινωνιολογία της αναπηρίας. Έπειτα, οδηγήθηκα πιο συγκεκριμένα σε θεωρητικές επεξεργασίες και εμπειρικές έρευνες που αφορούν στην εικόνα του σώματος και ειδικότερα στην εικόνα σώματος σε άτομα με προβλήματα όρασης.

Η κοινωνιολογία του σώματος θέτει από την δεκαετία του 80’ στο επίκεντρο της ανάλυσης την αναλυτική κατηγορία «σώμα» ως νόμιμο αντικείμενο έρευνας, υπερβαίνοντας την «ασώματη» προσέγγιση της κλασσικής κοινωνιολογίας (Shilling, 2003:8) και τονίζοντας την έλευση ενός νέου κοινωνικού μετασχηματισμού ο οποίος περιγράφεται με τον όρο «σωματική κοινωνία» (Turner, 2002:11-12). Το σώμα γίνεται κεντρικός τόπος πολιτικής διεκδίκησης (Μακρυνιώτη, 2004:29) και φανερώνεται ότι αποτελεί (και) μια κοινωνική κατασκευή και τελικά αντικείμενο της κοινωνίας (Οικονόμου, 2005:151). Παράλληλα όμως, όπως φαίνεται από την κοινωνιολογία της σωματοποίησης το σώμα είναι και υποκείμενο της κοινωνίας (Crossley, 1995:48-49). Από τον γόνιμο διάλογο εντός του πεδίου φαίνεται ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτοί ούτε μονάχα ως «μυαλά», ούτε ως «σώματα» αλλά ως «ενσώματα υποκείμενα» (Howson and Inglis 2001:303-304). Από τις προβληματικές του πεδίου μπορούμε να αποφανθούμε ότι η εικόνα σώματος συνδέεται στενά με την εικόνα του εαυτού και τελικά οι όροι διαμόρφωσής τους είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι.

Οι σπουδές στην αναπηρία με το κοινωνικό μοντέλο προτάσσουν ότι η αναπηρία δεν εδράζεται στην όποια σωματική βλάβη αλλά σε κοινωνικές διεργασίες νοηματοδότησης, καταπίεσης,

αποκλεισμού (Shakespeare and Watson 2001:10). Το κοινωνικό μοντέλο απελευθέρωσε τα ανάπηρα υποκείμενα εφόσον μετατόπισε την «πηγή του προβλήματος» από το σώμα στην κοινωνία, δημιούργησε τη βάση για τη δημιουργία ενός «εμείς» (Oliver, 2004:10) και ώθησε στην πολιτική κινητοποίηση. Η ανάπηρη φεμινίστρια Garland Thomson (2011) προτείνει την έννοια του «misfit» για να σκεφτούμε την βιωμένη εμπειρία της αναπηρίας, όπως αυτή τοποθετείται στο χωροχρόνο, φωτίζοντας ότι η αναπηρία είναι σχέση ατόμου και ύλης, περιβάλλοντος χώρου. Από το πεδίο της αναπηρίας καταλαβαίνουμε τη συνθετότητα του τι σημαίνει ανάπηρο σώμα και πόσο σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψη, τόσο η αξιακή όσο και η αρχιτεκτονική πλευρά, στη συζήτηση.

Η «εικόνα σώματος», ως ο τρόπος αντίληψης του σώματος, συχνά αντιπαραβάλλεται με το «σχήμα σώματος», ως ο τρόπος δράσης με το σώμα, (Pitron,2017:115) αλλά για το περιεχόμενο των εννοιών αυτών δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινός και ξεκάθαρος ορισμός (Cuzzolaro,2018:1). Σε γενικές γραμμές αναφέρεται ως «η εικόνα του σώματος μας, ο τρόπος με τον οποίο το σώμα φανερώνεται στους εαυτούς μας» (Slade, 1994:497), ενώ η δομή και η φύση της υπόκειται σε ιστορικές και πολιτισμικές αλλαγές (Featherstone, 2010:194). Μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και συνδέεται με την κοινωνική πρακτική των υποκειμένων (Sarwer et al. 2003:90), ενώ ταυτόχρονα δεν είναι ποτέ απομονωμένη αλλά σχηματίζεται στη βάση σύνθετων σχέσεων μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος και σχέσεων μεταξύ κοινωνικών δρώντων (Williams, 1996:705).

3. Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση των ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε ως κατάλληλη η ποιοτική μεθοδολογία που επιτρέπει την ουσιαστική πρόσβαση στον άλλο (Λυδάκη, 2016). Συγκεκριμένα διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης βάθους σε εννιά φοιτητές και φοιτήτριες με προβλήματα όρασης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες προσεγγίστηκαν με τη βοήθεια του φορέα «Φάρος Τυφλών», ενώ οι υπόλοιποι μέσα από τον ευρύτερο κοινωνικό μου κύκλο. Σχετικά με την κατάσταση όρασης των συμμετεχόντων, αυτή κυμαίνεται από ελάχιστη έως και καθόλου, ενώ κανένας δεν είναι εκ γενετής τυφλός. Οι ερωτήσεις που αποτελούσαν τον χαλαρό οδηγό συνέντευξης προέκυψαν μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεντεύξεων προέκυψαν θεματικές που τελικά μετατράπηκαν σε ερωτήσεις και για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε ασφαλή σημεία που επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, διήρκησαν αρκετές ώρες και το κλίμα ήταν γενικά άνετο, φιλικό και αρκετά συναισθηματικό. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συνέντευξης χρειάστηκε μια επανακοινωνικοποίηση των αισθήσεων εκ μέρους μου που ουσιαστικά αναφέρεται σε μια τροποποίηση πολλών οπτικών σημάνσεων, που συμβάλλουν στην διατήρηση της ροής της επικοινωνίας, σε ακουστικές σημάνσεις, ώστε να μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τους συνομιλητές μου. Αυτή η μεθοδολογική προσαρμογή είναι απαραίτητη όταν κανείς θέλει να επικοινωνήσει πιο ουσιαστικά και με λιγότερη (συμβολική) βία με ενσώματα υποκείμενα που δεν λειτουργούν πρωτίστως με βάση την αίσθηση της όρασης. Το υλικό των συνεντεύξεων, έπειτα από την απομαγνητοφώνηση και μετατροπή του σε γραπτό λόγο, αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, όπως προτείνει ο Τσιώλης (2018), προκειμένου να φανούν και να αναλυθούν οι κεντρικές θεματικές και νοηματικές κατηγορίες.

4. Αποτελέσματα

4.1 Η ανατροφοδότηση των κοινωνικών άλλων

Στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των μεικτών επαφών, οι βλέποντες συστηματικά σχολιάζουν ζητήματα που αφορούν την θεματική της εξωτερικής εμφάνισης. Αυτά τα σχόλια ουσιαστικά συμπυκνώνουν εικόνες που στα πλαίσια της επικοινωνίας λεκτικοποιούνται και γίνονται προσβάσιμες στους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες οικοδομούν εικόνα σώματος (και) με βάση οπτικά στοιχεία, καθώς μοιράζονται τα ίδια τυποποιητικά σχήματα με τους βλέποντες (Bullington, 1997). Ενώ τους ίδιους δεν τους ενδιαφέρει η θεματική της εμφάνισης, προσμαρμόζονται ως ένα βαθμό στα οπτικοκεντρικά ιδανικά των βλεπόντων για λόγους κοινωνικής συμμετοχής (Kaplan-Myrth, 2000). Αυτό, αναδεικνύεται γλαφυρά στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων για το «ωραίο» σώμα όπου περιγράφεται με οπτικά χαρακτηριστικά:

«Δηλαδή έτσι ένας γυμνασμένος που είναι έτσι φέτες» (Ηλίας)

Ωστόσο οι συμμετέχοντες πέρα από την εσωτερίκευση και την προσαρμογή τους στις κανονιστικές προσδοκίες των άλλων, προτάσσουν ταυτόχρονα και την δική τους ενσώματη υποκειμενικότητα. Αρχικά, στις αφηγήσεις τους για την περιποίηση του εαυτού τους δίνεται έμφαση στο να μυρίζουν ωραία στους άλλους και ο έλεγχος της οσμής γίνεται ένα από τα πρώτα σωματικά πρότζεκτ τους:

«Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να μην του μυρίζω άσχημα και τέτοια.. με αυτή την έννοια... συχνό μπάνιο, κολόνια, βούρτσισμα δοντιών» (Φώτης)

Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του ΕΚΚΕ όπου παρατηρήθηκε μια έμφαση στην καθαριότητα και την υγιεινή στα άτομα με οπτική αναπηρία (Κούτρα κ.ά 2018). Αντίστοιχα, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την επιθυμία τους να έχουν πρόσβαση στην εικόνα σώματος των άλλων μέσω της αφής. Παρόλα αυτά, είναι διστακτικοί καθώς υπάρχουν νόρμες που ρυθμίζουν το άγγιγμα, τις οποίες φοβούνται ότι θα παραβιάσουν:

«Ακριβώς το αποφεύγω. Δεν ξέρεις δηλαδή ο άλλος πώς θα το πάρει έτσι; Μπορεί να το πάρει ρε παιδί μου κάπως στραβά, βρε Γιώργο, μπορεί να τον πάρει κάποιος ότι τον παραβιάζεις, γιατί δεν ξέρω, θέλει να σαι κοντά με τον άλλο» (Ελένη)

Πέραν ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικοποίησης, η διαδικασία κατασκευής της εικόνας σώματος τελεί υπό συνθήκες κοινωνικού στιγματισμού. Η υποτιμητική πρόσληψη και η περιθωριοποίηση των συμμετεχόντων ξεκινά από το δημοτικό και συνεχίζεται μέχρι το λύκειο και προέρχεται από τους συμμαθητές των συμμετεχόντων:

«Ως ανάπηρο άτομο στο σχολείο όπως φαντάζομαι θα υποψιάζεσαι, δεν πέρασα και τα πιο εύκολα χρόνια. Ας πούμε πολύ έτσι υποτίμηση, κοροϊδία, με λέγανε τυφλό και τέτοια. Γελάγανε, διάφορα τέτοια...» (Φώτης)

Στο πανεπιστήμιο ο αποκλεισμός έρχεται κυρίως από τους θεσμικούς άλλους που είναι οι καθηγητές και εμφανίζεται με εμπόδια που αφορούν στην προσβασιμότητα στο υλικό, αλλά και της μισαναπηρικής στάσης κάποιων καθηγητών. Για παράδειγμα, η Χαρά μοιράστηκε με αρκετή θλίψη το εμπόδιο για προσβάσιμο υλικό που συνάντησε στην προσπάθειά της να συνεχίσει τις σπουδές της στο μεταπτυχιακό που ήθελε:

«Στο οποίο εντάξει στις εξετάσεις δεν πήγα τόσο καλά και στη συνέντευξη ήταν το θέμα [η όραση] το οποίο συζητήθηκε, δεν συζητήθηκε ΤΙΠΟΤΑ σχετικά με το προπτυχιακό. Ναι, με καθηγητές που ήξερα και με ξέρανε γιατί τους είχα όλους στο προπτυχιακό. Ναι, θέμα, το οποίο το είχα θέσει ήδη και είχε περάσει από συμβούλιο ένα χρόνο πριν, γιατί ήξερα ότι θα το αντιμετωπίσω. Καλά ήξερα, είχα μια καθηγήτρια η οποία είναι στρίγγλα και ήξερα ότι θα... και όντως με έστησε στον τοίχο στη συνέντευξη [...] Από άποψη ότι δεν είναι διαθέσιμοι να κάτσουν να κάνουν τη δουλειά που οφείλουν και είναι υποχρεωμένοι να κάνουν. Και να έχουν το υλικό προσβάσιμο. Και μάλιστα πολύ πριν από τα μαθήματα. Ε και αυτός ήταν και ο λόγος που δεν μπήκα στο μεταπτυχιακό. Και μάλιστα επειδή ήταν και ο τρόπος που με αντιμετώπισε η συγκεκριμένη τουλάχιστον εντελώς πλαγίως... και εντάξει στην αρχή, η αλήθεια είναι ότι τις πρώτες μέρες είχα πλαντάξει στο κλάμα γιατί ήταν κάτι το οποίο ήθελα με χίλια, αλλά από ένα σημείο και μετά μου βγήκε έντονος θυμός» (Χαρά)

Οι συμμετέχοντες προσπαθούν συστηματικά να μην εσωτερικεύσουν τη «φθαρμένη ταυτότητα» και την υποδεέστερη κατηγοριοποίηση που τους αντανακλούν οι άλλοι. Τοποθετούν το πρόβλημα στην έλλειψη αναπηρικής συνείδησης και συστηματικά προσπαθούν να υπερβαίνουν τα εμπόδια που συναντούν. Βιώνουν όμως μια ισχυρή αμφιθυμία στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν την εικόνα σώματος και εαυτού με συνεχείς ψυχολογικές μεταπτώσεις. Από τη μία πλευρά υπάρχει άρνηση της διαφοράς και φυσιολογικοποίηση της αναπηρίας ενώ από την άλλη μια τάση προς την παραίτηση και την αποδοχή μιας υποδεέστερης κοινωνικής ταυτότητας. Για παράδειγμα στη Χαρά αυτό αναδύεται ως μια εσωτερική σύγκρουση και παλινδρόμηση μεταξύ του αυτομπδενισμού και της αυτοαποδοχής πάντα όμως με γνώμονα τη συσχέτισή της με τους άλλους:

«Ναι εντάξει εγώ γενικά σαν άνθρωπος.. το ότι έχω ένα θέμα με την όρασή μου, ψυχολογικά τα τελευταία χρόνια με έχει καταβάλει γιατί δεν ξέρω για ποιο λόγο, θεωρώ ότι μέσα σε ένα αμφιθέατρο στο οποίο είμαι η μοναδική, που, εντός εισαγωγικών, χρειάζομαι μια ειδική μεταχείριση, ενώ ας πούμε υπάρχουν μέσα 30 40 άτομα που παρακολουθούμε... Ναι, νομίζω ότι είναι τελείως μηδαμινό. Και από την άλλη είναι φάσεις όπως αυτή που για την οποία μιλάω τώρα, που είμαι ψυχολογικά στο 100% και λέω ότι θα πάω και ότι γίνει. Δηλαδή έχω αυτές τις μεταπτώσεις. Που από τη μία νιώθω, ας πούμε ότι είμαι ένας άνθρωπος εντελώς άχρηστη, που δεν έχω κάνει τίποτα στη ζωή μου και ότι δεν αξίζω να ταλαιπωρώ όλο τον κόσμο για να κάνω εγώ αυτό που θέλω να κάνω. Και από την άλλη το εντελώς αντίθετο» (Χαρά)

4.2 Η επίδραση του χώρου

Η δυναμική και σχεσιακή διαδικασία κατασκευής της εικόνας σώματος δεν εξαντλείται στο αναπαραστατικό επίπεδο. Η αλληλεπίδρασή μας με τον χώρο και ο τρόπος με τον οποίο υπάρχουμε εντός του κόσμου και όλων των ειδικών σχέσεων που αναπτύσσουμε μαζί και εντός του, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε την αίσθηση του εαυτού, την ταυτότητα και την εικόνα σώματος. Η κοινή βιωμένη εμπειρία όλων των συμμετεχόντων στον χώρο του πανεπιστημίου φανερώνει ηχηρά την έλλειψη της συμπερίληψής τους σε αυτόν.

Αρχικά, ένα πρώτο και βασικό ζήτημα είναι η μετακίνηση τόσο προς τον πανεπιστήμιο όσο και εντός του. Κοινή διαπίστωση είναι η έλλειψη υποδομών για μετακίνηση, η οποία οδηγεί σε μια σειρά δυσκολιών που οι φοιτητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν διαρκώς. Ο χώρος του πανεπιστημίου δεν βιώνεται ως ένας προσβάσιμος χώρος. Οι διάφορες μετακινήσεις από αίθουσα

σε αίθουσα, στη βιβλιοθήκη, στις φοιτητικές εστίες, στη γραμματεία, στις τουαλέτες είναι δύσκολες, καθώς δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές στον χώρο που θα τις διευκόλυναν. Έλλειψη ράμπας, αναβατορίων, ανώμαλος δρόμος και απουσία καλής σήμανσης στις βασικές διαδρομές είναι παράγοντες που δυσχεραίνουν την κίνηση στον χώρο. Η μετακίνηση είναι η βάση της κοινωνικότητας. Για να μπορούν να συνάπτουν σχέσεις και να κοινωνικοποιούνται είναι απαραίτητο να μπορούν να μετακινούνται. Όμως, η απογοητευτική κατάσταση που κυριαρχεί από άποψη υποδομών για μετακίνηση και η έλλειψη παιδείας αποτελεί βασικό εμπόδιο για αυτούς.

Έπειτα, η ύπαρξη πλήθους φυσικών εμποδίων δημιουργεί ένα αφιλόξενο περιβάλλον για τα άτομα με οπτική αναπηρία και για τον λόγο αυτό οι ίδιοι είναι αναγκασμένοι να ευρίσκουν συνεχώς τρόπους για να τα υπερβαίνουν. Ο δημόσιος χώρος εν γένει αλλά και ο χώρος του πανεπιστημίου ειδικά έχουν διαμορφωθεί από βλέποντες για βλέποντες. Η οπτικοκεντρική δόμηση του χώρου έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό ενσώματων υποκειμένων με μερική ή και καθόλου όραση. Απέναντι σ' αυτά τα εμπόδια οι συμμετέχοντες βιώνουν και αισθάνονται τη θεσμική διάκριση στο πρόσωπό τους. Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως μοιράστηκαν συναισθήματα ανασφάλειας και θυμού. Πράγματι, η ανασφάλεια άλλοτε έπαιρνε τη μορφή της αβεβαιότητας και του άγχους και άλλοτε τη μορφή καθαρού φόβου στους συμμετέχοντες, οι οποίοι στη συνέχεια εξέφραζαν τον θυμό τους για την ισχύουσα κατάσταση. Ο θυμός νομίζω ότι υποδεικνύει την ενσώματη αντίσταση και άρνηση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού τους. Αντιδρούν δυναμικά και δεν αποδέχονται παθητικά την ελλιπή συμπερίληψή τους στη διαμόρφωση του χώρου.

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο αφιλόξενο περιβάλλον του πανεπιστημίου οι συμμετέχοντες προετοιμάζονται για τις κινήσεις τους σε αυτόν με διάφορους τρόπους. Ένας συνηθισμένος τρόπος είναι τα μαθήματα κινητικότητας:

> *«Είχε έρθει η καθηγήτρια της κινητικότητας δηλαδή και μου το έδειξε, εντάξει. Μου έδειξε συγκεκριμένες αίθουσες στις οποίες θα γινόντουσαν τα μαθήματα, πώς να πηγαίνω εκεί, στο κυλικείο, στις τουαλέτες και γενικά ρε παιδί μου λίγο τον χώρο να αποκτήσω μια εικόνα ώστε να μπορώ μετά να πηγαίνω και μόνος μου»* (Ηλίας)

Ένας ακόμη τρόπος είναι εξοικείωσης με τον αναπηροποιητικό χώρο του πανεπιστημίου είναι οι συμμετέχοντες να περνούν αρκετό χρόνο σε αυτόν, έτσι ώστε να τον μάθουν και να νιώσουν πιο άνετα σε αυτόν. Για παράδειγμα η Μαρία αναφέρει:

> *«Γενικά το να μάθω να πλοηγηθώ σε ένα χώρο δεν μου είναι συνήθως τόσο δύσκολο. Εντάξει τις πρώτες φορές, οκ, θα πηγαίνω έτσι λίγο πιο αργά, ξέρεις, το μαθαίνω όμως στην πορεία και μετά δεν δυσκολεύομαι τόσο. Στο πανεπιστήμιο ήθελα να πάω μόνη μου στην αρχή. Πήγα, γράφτηκα και το εξερεύνησα. Ήταν ανοιχτά και τα κτίρια και πέρασα χρόνο εκεί και πηγαινοερχόμουνα δεξιά αριστερά. Είδα ας πούμε λίγο πόσο προσβάσιμο είναι, είδα πού είναι τα εμπόδια και πού θα κινηθώ. Γενικά το γνώρισα έτσι από μόνη μου πριν πάω για τα μαθήματα γιατί αυτό είναι πάντα πολύ βοηθητικό όταν γίνεται»* (Μαρία)

Από την εξέταση της εμπειρίας του χώρου του πανεπιστημίου, γίνεται ξεκάθαρο ότι βιώνουν ένα «misfitting» στη σχέση τους με αυτόν. Λόγω ακριβώς της έλλειψης συμβατότητας που βιώνουν ανάμεσα στη σωματοποίησή τους και στον τρόπο που έχει δομηθεί ο χώρος, που δεν είναι άλλος από τις αξίες ικανότητας και οπτικοκεντρισμού, οι συμμετέχοντες δεν βιώνουν αβίαστα και απρόσκοπτα τη συμμετοχή τους στον χώρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σώμα τους να θεματοποιείται στη συνείδησή τους συνεχώς και έτσι να μην βιώνουν το σώμα ως απουσία όπως συμβαίνει όταν αυτό λειτουργεί κανονικά και η εμπειρία ρέει απροβλημάτιστα και αδιάκοπα. Μέσω

των συνεχών εμποδίων μπαίνουν σε μια κατάσταση συνεχούς εγρήγορσης και έτσι το σώμα τους φανερώνεται με τον τρόπο που οι φαινομενολόγοι χαρακτηρίζουν ως «dysappearing». Στη σχέση δηλαδή των ατόμων με οπτική αναπηρία με το περιβάλλον του πανεπιστημίου το σώμα τους δεν βρίσκεται σε κατάσταση απουσίας, όπως συνήθως συμβαίνει σε άτομα των οποίων οι σωματοποιήσεις είναι συμβατές με τις αρχές οργάνωσης του χώρου.

5. Συμπεράσματα

Προκύπτει λοιπόν ότι η σχεσιακή παραγωγή της εικόνας σώματος είναι μια διαδικασία που είναι ρευστή, εντοπισμένη (situated) και ενδεχομενική. Είναι προϊόν διαπραγμάτευσης και είναι μια εύπλαστη έννοια που δεν είναι στατική, δεδομένη και δεν παράγεται ντετερμινιστικά. Δεν μπορούμε δηλαδή να αποφανθούμε ότι η εικόνα σώματος των συμμετεχόντων είναι μονοδιάστατα ορίσιμη. Αυτό που μπορούμε όμως να δούμε είναι οι κοινωνικές συνθήκες, εντός των οποίων η διαδικασία αυτή δομείται και εκτυλίσσεται που δεν είναι άλλες παρά βίαιες συνθήκες που τροφοδοτούν αρνητικά τα άτομα.

Ταυτόχρονα η εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπόψη της τη βιωμένη εμπειρία των ατόμων με προβλήματα όρασης προκειμένου να γίνει μια εκπαίδευση πιο συμπεριληπτική και δίκαιη. Οφείλει να καλλιεργήσει τόσο στους φοιτητές όσο και στους καθηγητές και το ευρύτερο προσωπικό, αναπηρική συνείδηση και να διαμορφώσει τον φυσικό χώρο του πανεπιστημίου σύμφωνα με τις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων, έναν χώρο πιο προσβάσιμο που να τους χωρά όλους.

Βιβλιογραφία

Κούτρα, Λ., Τόγκας, Κ., Αλεξιάς, Γ., Σαββάκης, Μ., & Στρατοπούλου, Ι. (2018). Σωματικές εμπειρίες, εικόνα σώματος και κοινωνική ταυτότητα ατόμων με τυφλότητα: Ποιοτική μελέτη στην Ελλάδα. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 150, 151-184. https://doi.org/10.12681/grsr.17958

Λυδάκη, Α. (2016). Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα: επιτόπια έρευνα, κατανόηση, ερμηνεία. Παπαζήση.

Μακρυνιώτη, Δ. & Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) (2004). Τα όρια του σώματος (Κ. Αθανασίου, Μ. Κονδύλη, κ.α., Μετ.). Νήσος.

Οικονόμου, Χ. (2005). Κοινωνιολογία της υγείας: Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Τόμος Ά). Διόνικος.

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

Bullington, J., & Karlsson, G. (1997). Body Experiences of Persons who are Congenitally Blind: A Phenomenological-Psychological Study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 91(2), 151–162. https://doi.org/10.1177/0145482x9709100208

Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, The Elusive Body and Carnal Sociology. Body & Society, 1(1), 43–63. https://doi.org/10.1177/1357034x95001001004

Cuzzolaro, M. (2018). Body schema and body Image: history and controversies. Springer eBooks (pp. 1–24). https://doi.org/10.1007/978-3-319-90817-5_1

Featherstone, M. (2010). Body, image and affect in consumer culture. Body & Society, 16(1),

193–221. https://doi.org/10.1177/1357034x09354357

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: a feminist Materialist disability concept. Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy, 26(3), 591–609. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x

Howson, A. G., & Inglis, D. (2001). The Body in Sociology: Tensions inside and outside Sociological Thought. The Sociological Review, 49(3), 297–317. https://doi.org/10.1111/1467-954x.00333

Kaplan-Myrth, N. (2000). Alice without a looking glass: Blind people and body image. Anthropology & Medicine, 7(3), 277–299. https://doi.org/10.1080/713650612

Oliver, M. (2004). The Social Model in Action: if I had a hammer. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research (2nd Edition, https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-scontent/uploads/sites/40/library/Barnes-implementing-the-social-model-chapter-2.pdf). The Disability Press

Pitron, V., & De Vignemont, F. (2017). Beyond differences between the body schema and the body image: insights from body hallucinations. Consciousness and Cognition, 53, 115–121. https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.06.006

Sarwer, D. B., Grossbart, T. A., & Didie, E. R. (2003). Beauty and society. Seminars in Cutaneous Medicine and Surgery, 22(2), 79–92.

Shakespeare, T. and Watson, N. (2001), "The social model of disability: An outdated ideology?", In S.N. Barnartt & B.M. Altman (Eds.) Research in Social Science and Disability (Vol. 2), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 9-28. https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X

Shilling, C. (2003). The body and social theory (2nd Edition). Sage https://doi.org/10.4135/9781446215470

Slade, P. D. (1994). What is body image? Behaviour Research and Therapy, 32(5), 497–502. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)90136-8

Turner, P. B. S., & Turner, B. S. (2002). Regulating bodies: Essays in medical sociology. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203214183

Williams, S. J. (1996). Medical sociology, chronic illness and the body: a rejoinder to Michael Kelly and David Field. Sociology of Health & Illness, 18(5), 699–709. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10934542

«Σε αντίθετες τροχιές»: Αντιλήψεις για το σχολείο μέσα από τις αφηγήσεις ζωής δύο κοριτσιών Ρομά από την κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας που ακολούθησαν διαφορετικές πορείες

Ευαγγελία Κόττη,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, liakotti@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις δύο κοριτσιών Ρομά από την Αγία Βαρβάρα σχετικά με τις σχολικές τους εμπειρίες, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του κριτικού φεμινισμού των Arnot και Dillabough. Εξετάζονται οι σχέσεις τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της φοίτησής τους, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους διαχειρίστηκαν το στίγμα της καταγωγής τους. Παράλληλα, αναλύεται ο ρόλος των οικογενειακών και κοινωνικών συνθηκών και τα έμφυλα διλήμματα που αντιμετώπισαν, καθώς οι εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις συχνά συγκρούονταν με τις προσδοκίες της ρομικής κοινότητας. Η χρήση αφηγήσεων ζωής κατέστησε ορατή την προσπάθειά τους να ισορροπήσουν μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές εμπειρίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας πιο σύνθετης και μετασχηματισμένης προσωπικής ταυτότητας.

Λέξεις- κλειδιά: *Ρόμικη κοινότητα, στίγμα, σχολείο, αφηγήσεις.*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα μελετά τις βιογραφικές αφηγήσεις δύο κοριτσιών Ρομά. Μέσα από τις προσωπικές τους ιστορίες αναδεικνύονται οι διαδρομές τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και τα διλήμματα και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει την ανάδυση διαφορετικών εκφάνσεων φύλου, παρά την κοινή καταγωγή, που δύναται να παράγει η σχέση φαινομενικά αντιφατικών πολιτισμικών πλαισίων. (Σχολείο-Ρόμικη κοινότητα). Παράλληλα, μελετά τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι αφηγήτριες συγκροτούν τις ταυτότητές τους και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, έχοντας παράλληλα να διαχειριστούν το στίγμα της καταγωγής τους. Τέλος, αναδεικνύει τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες που επηρέασαν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και τα μελλοντικά τους σχέδια.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο σχολείο

Οι κοινωνικές ανισότητες δεν εξαλείφονται μέσα στο σχολείο, αλλά αντίθετα αναπαράγονται και ενισχύονται μέσω θεσμικών και ιδεολογικών μηχανισμών. Οι Bowles και Gintis υποστηρίζουν ότι η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία καλλιεργούν στους μαθητές τη «συνείδηση» του εργάτη, προσαρμόζοντάς τους στις απαιτήσεις του καταμερισμού εργασίας (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 214-218). Αντίστοιχα, οι Bourdieu και Passeron δείχνουν ότι το σχολείο, αν και εμφανίζεται ως αξιοκρατικό, επιβάλλει την «πολιτισμική αυθαιρεσία» της κυρίαρχης τάξης μέσω συμβολικής βίας, νομιμοποιώντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες. Μέσα από την αξιολόγηση, προκρίνονται οι μαθητές με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, που τελικά καταλαμβάνουν θέσεις εξουσίας (Καντζάρα, 2008, σ. 218).

2.2 Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, συμβάλλει στην ενίσχυση και αναπαραγωγή των έμφυλων ρόλων που έχουν ήδη διαμορφωθεί στην οικογένεια. Από μικρή ηλικία, αγόρια και κορίτσια εσωτερικεύουν διαφορετικές προσδοκίες και συμπεριφορές. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται στην υπακοή και τη φροντίδα, ενώ τα αγόρια στην ανταγωνιστικότητα και την ηγετικότητα. Μέσα από συμβολικές αντιθέσεις και πρακτικές, εδραιώνονται ιεραρχήσεις και διαφοροποιήσεις, οι οποίες επηρεάζουν την αυτοαντίληψη, τις σχολικές επιλογές και την επαγγελματική πορεία των ατόμων (Μπούνα, 2019).

Σύμφωνα με τους Arnot και Dillabough, το φιλελεύθερο μοντέλο εκπαίδευσης προωθεί τα ατομικά δικαιώματα των γυναικών, αλλά ταυτόχρονα αποδέχεται τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές και τις άνισες σχέσεις εξουσίας του Δυτικού καπιταλιστικού συστήματος (Arnot & Dillabough, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο λειτουργεί ως χώρος «προπόνησης» της γυναικείας επιχειρηματικότητας, προβάλλοντας το πρότυπο του «αυτοδημιούργητου κοριτσιού» που καλείται να πετύχει προσωπικά, χωρίς κρατική υποστήριξη—μια δυνατότητα προσιτή μόνο σε κορίτσια με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Το πρότυπο αυτό, σύμφωνα με την Harris, αποδυναμώνει συλλογικές και πιο αγωνιστικές μορφές διεκδίκησης δικαιωμάτων από την πολιτική εξουσία (Harris, 2004).

2.3 Συλλογική ταυτότητα και φυλετικό στίγμα

Η κατηγοριοποίηση των ατόμων σε εθνοτικές ή φυλετικές ομάδες οδηγεί στη μεταβίβαση του στίγματος μέσα στην οικογένεια, παράγοντας στερεοτυπικές αφηγήσεις και περιθωριοποίηση. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο αποτελεί, σύμφωνα με τον Goffman, το σημείο όπου «σπάει ο μαγικός κύκλος» προστασίας και το άτομο καλείται να επιλέξει αν θα ταυτιστεί ή θα αποστασιοποιηθεί από την ομάδα του, ιδιαίτερα στην εφηβεία (Goffman, 1963/2001). Η πρόσδεση στο φυλετικό στίγμα προσφέρει αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής, προστατεύοντας από απαξιωτικές αναφορές. Η απομάκρυνση από την κοινότητα συνιστά για τον Goffman μια «διαβατήρια τελετή», ένα ολικό «ξεγλίστρημα» από το στίγμα, που συνεπάγεται αλλαγή οπτικής και πιθανή απόκρυψη της κοινωνικής ταυτότητας, συχνά με συναισθηματικό κόστος (Goffman, 1963/2001).

Από διαφορετική σκοπιά, η Harris (2010) εισάγει την έννοια της «αποφυλετικοποίησης» (racelessness) ως στρατηγική αντιμετώπισης της «στερεοτυπικής απειλής». Τα άτομα, φοβούμενα ότι θα επιβεβαιώσουν αρνητικά στερεότυπα, υιοθετούν μια άφυλη ταυτότητα προκειμένου να αποστασιοποιηθούν από την κοινότητα. Ωστόσο, αυτή η επιλογή συχνά συνιστά «πύρρειο νίκη», καθώς τα άτομα βιώνουν έντονη συναισθηματική πίεση ισορροπώντας ανάμεσα στη φυλετική και την ακαδημαϊκή τους ταυτότητα.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί την ποιοτική μέθοδο των αφηγήσεων ζωής, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την απόδοση της βιωμένης εμπειρίας και για την ανάδειξη της «οπτικής κοινωνικών ομάδων των οποίων η φωνή είναι αποκλεισμένη» (Τσιώλης, 2012).

Η ερμηνεία του υλικού βασίζεται στον κριτικό φεμινισμό των Arnot & Dillabough, εστιάζοντας στη δυναμική σχέση οικογένειας και σχολείου ως σχέση «δράσης-αντίδρασης». Τα παιδιά διαμεσολαβούν ανάμεσα στα συχνά αντιφατικά μηνύματα των δύο χώρων, υιοθετώντας ή αμφισβητώντας έμφυλες πρακτικές ανάλογα με την κουλτούρα της τάξης και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις εξουσίας (Arnot, 2002/2006). Παράλληλα, το σχολείο λειτουργεί ως πεδίο ταξικής και έμφυλης αναπαραγωγής, κατασκευάζοντας ταυτότητες που συχνά αποκλίνουν από την «οικεία» ταυτότητα των παιδιών.

Στο πλαίσιο του μαύρου φεμινισμού και της διαθεματικότητας, η συνάρθρωση τάξης, φύλου, φυλής και προσωπικών εμπειριών παράγει ποικίλες υποκειμενικότητες ακόμη και εντός της ίδιας ομάδας. Η σχολική επιτυχία συνοδεύεται από τον «πόνο της διαφορετικότητας» και την αίσθηση απώλειας, καθώς απαιτείται να υιοθετήσουν πρακτικές που αποκλίνουν από αυτές της ομάδας τους (Phoenix, 2008).

3.1 Πεδίο έρευνας

Η Αγία Βαρβάρα αποτελεί ένα τόπο πολλαπλών διαιρέσεων. Μη Ρομά με δικούς τους πολιτισμικούς θύλακες (ποντιακούς, κρητικούς), εδραίους Ρομά που αυτοπροσδιορίζονται ως γνήσιοι Έλληνες Τσιγγάνοι και οι οποίοι, ως πιο ισχυροί οικονομικά, διαφοροποιούνται ως προς τους τσιγγάνους που ζουν σε καταυλισμούς (κυρίως Αλβανόφωνους) ή στην Κάτω Αγία Βαρβάρα, μεταθέτοντάς τους το στίγμα του 'γύφτου' και εύρωστοι οικονομικά Ρομά που ζουν κυρίως στην Άνω Αγία Βαρβάρα (Λυδάκη 1998, σ. 111).

Εκτός από την συλλογικότητα, τις κοινές αξίες, τα ήθη και τις παραδόσεις, το πιο ενοποιητικό στοιχείο των ομάδων είναι η γλώσσα, τα Ρομανί, την οποία όμως διστάζουν να την χρησιμοποιούν στο δημόσιο λόγο εξαιτίας του στιγματισμού τους (Λυδάκη 1998, σ.142). Η Ρόμικη οικογένεια

είναι παραδοσιακή, διευρυμένου τύπου με πατριαρχική δομή και με διακριτούς έμφυλους ρόλους. Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών γίνεται με πρακτικές που παραπέμπουν στην ενηλικιότητα (Βαξεβάνογλου 2004, σ.60), ενώ η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών και μαθητριών χαρακτηρίζεται από σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη και ελλιπής φοίτηση (Παπακωνσταντίνου 2019, σ. 80).

3.2 Οι αφηγήτριες

Η Μαρία, 22 ετών, προέρχεται από οικογένεια Εδραίων Ρομά με σημαντικό κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Ο πατέρας της είναι ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα της, συνταξιούχος από τον Τομέα Κοινωνικής Πρόνοιας και ενεργή πολιτικά. Με σταθερή εκπαιδευτική πορεία και άριστες σχολικές επιδόσεις, η Μαρία σπουδάζει σήμερα σε Πολυτεχνική σχολή της περιφέρειας.

Η Βιολέτα, 15 ετών, προέρχεται από οικογένεια Αλβανών Ρομά που μετακινήθηκε από την επαρχία. Με γονείς αναλφάβητους που εργάζονται ως παλιατζήδες και κύρια γλώσσα τα Ρομανί, η εκπαιδευτική της διαδρομή ξεκίνησε αργά, με την πρώτη εγγραφή της στο σχολείο σε ηλικία οκτώ ετών. Παρά τις δυσκολίες, διέπρεψε στο Δημοτικό. Ωστόσο, η φοίτησή της στο Γυμνάσιο διεκόπη λόγω εθιμικού γάμου.

4. Αποτελέσματα

4.1 Μαρία: Η εκπαίδευση ως μέσο απελευθέρωσης και κοινωνικής κινητικότητας

Η αφήγηση της Μαρίας αναδεικνύει μια διαδρομή που συνδέεται με τη σταδιακή απόκτηση πολιτισμικού κεφαλαίου και την απομάκρυνση από τα παραδοσιακά ρομικά πρότυπα. Η μητέρα της, μορφωμένη και ενεργά εμπλεκόμενη στα κοινά, λειτούργησε ως ισχυρό πρότυπο γυναικείας αυτονόμησης, επενδύοντας στη μόρφωση της κόρης της. «Είμαι 22 ετών και είμαι στο δεύτερο έτος στο Πολυτεχνείο. ((χαμογελάει περήφανα)) Η μητέρα μου πλέον συνταξιούχος και ο πατέρας μου (...) από εδώ και από εκεί (...) ((χαμογελάει αμήχανα)). Ο πατέρας μου έχει τελειώσει το δημοτικό και η μαμά μου έχει τελειώσει Πολυκλαδικό Λύκειο στο Αιγάλεω». Η αναφορά στο επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών της, των σημαντικών άλλων στη ζωή της, χαρακτηρίζεται από τον απαξιωτικό τόνο στις αόριστες επαγγελματικές δραστηριότητες του πατέρα και την ελλιπή μόρφωσή του σε σχέση με τη μητέρα της. Η διαφορά στο ύφος του λόγου προδίδει, έστω και σε αρχικό στάδιο, μια οριοθέτηση του εαυτού γύρω από τη μητρική φιγούρα ως βασικού άξονα επιρροής.

Εντός του οικογενειακού κύκλου η Μαρία είχε γαλουχηθεί από την μητέρα της με την αντίληψη ότι αν φροντίσει να μην επιβεβαιώσει όλες τις προκαταλήψεις και τα στίγματα που για χρόνια είναι ταυτισμένα με την ρόμικη ταυτότητα, η φοίτηση της θα κυλίσει ομαλά. Η εμπειρία της μητέρας, απόσταγμα χρόνιων αρνητικών βιωμάτων και εμπειριών, βοήθησε την κόρη να προσαρμοστεί στη σχολική ζωή. *«Είχε φροντίσει η μαμά μου να μου πει για όλα, για το τι μπορεί να ακούσω από όταν μπήκα στο Δημοτικό».* Η ειδυλλιακή αναδρομή στα ξέγνοιαστα πρώτα χρόνια του Δημοτικού διακόπτεται όταν βιώνει μια εμπειρία διάκρισης από μια συμμαθήτρια της που της ομολόγησε ότι η μητέρα της δεν την άφηνε να κάνει παρέα μαζί της γιατί ήταν *«τσιγγάνα»*. Η προσωπική αναζήτηση των αιτιών μιας τέτοιας συμπεριφοράς και η εξήγηση που δίνει η μητέρα της έδρασαν καταλυτικά ώστε η σχολική επιτυχία να αποτελέσει για την αφηγήτρια ο μόνος τρόπος να αναδείξει τις ικανότητές της και να ξεφύγει από το στίγμα της καταγωγής της. « *Ούτε τσιγγάνικα λοιπόν μιλάω όταν είμαι με τους φίλους μου και καλή μαθήτρια, υπάκουη είμαι και στο σχολείο πηγαίνω κάθε μέρα και καθαρή είμαι.... Όταν της είπα το περιστατικό στο σχολείο μου είπε:-Δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με το ότι είσαι τσιγγάνα.-Τότε ποιο είναι το πρόβλημα; τη ρωτάω,-Το ότι είσαι καλύτερη από αυτήν».*

Οι επιδόσεις συνεχίζουν να είναι υψηλές στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο όμως οι σχέσεις με τους Ρομά ομηλίκους δοκιμάζονται λόγω της απόφασής της να αφοσιωθεί στις σπουδές της « *Το ήξερα ότι θα λιγοστεύαμε. Μου λέγανε ένα γεια, ένα καλημέρα, μέχρι εκεί. Αυτό, γιατί (...) για τα Ρομά ήμουνα πολύ..... όχι Ρομά και για τους μη Ρομά ήμουν πολύ Ρομά. ....επειδή δεν ακολουθούσα τη δικιά τους πορεία.* Αντιλαμβάνεται ότι οποιοσδήποτε ολίσθημα στις επιδόσεις θα έπληττε σοβαρά την αυτοεκτίμησή της καθώς οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν από κοντά την πρόοδό της. Στο ίδιο πλαίσιο μπαίνει και η αναζήτηση ακαδημαϊκού πεδίου αμφισβητώντας και κατακρίνοντας συμβουλές από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον που την αποτρέπουν από 'ανδρικούς' τομείς. Παράγοντες όπως το φύλο ή φυλή υποτιμούνται και η αφηγήτρια προβάλλει τις ικανότητες και την ευφυΐα της ως δομικά στοιχεία της ταυτότητάς της. «*Η φιλόλογος μου έλεγε _Πού θα πας τώρα και γιατί Πολυτεχνείο... δες κάτι άλλο, Φυσικό, Μαθηματικό, τίποτα πιο λάιτ. ((χαμογελάει ειρωνικά)). Την ρώτησα αν έχει να κάνει με το ότι πάω σε ένα ανδροκρατούμενο κλάδο. Δεν με φόβισε ποτέ. Ίσα ίσα που το ήθελα και το έβλεπα σαν πρόκληση, να τους μπω στο μάτι...δεν μπορώ να καταλάβω τι έχουν εκείνοι καλύτερα από μένα, τι κάνουν καλύτερα από μένα.*»

Η εισαγωγή σε Πολυτεχνείο της περιφέρειας πραγματοποιείται χωρίς να λείπουν οι αντιρρήσεις της μητέρας για την απόφαση να φύγει από την κοινότητα. Διατηρώντας το πρότυπο της άριστης και μυαλωμένης μαθήτριας-γυναίκας σχεδιάζει ορθολογικά το μέλλον της. «*Είμαι ελεύθερη από την άποψη ότι..... δεν με νοιάζει ποιος θα με δει, τι ώρα θα με δει, που θα με δει. Δεν με νοιάζει. .... έτσι ήταν η μάνα μου. ...Δεν θέλω να ζήσω τη ζωή των γονιών μου.. Δεν θέλω όμως να κάνω τα πράγματα που κάνει αυτή. Θέλω να βγω στο εξωτερικό για μεταπτυχιακό*».

Η περιγραφή του τοπικού πλαισίου αποκαλύπτει τον βαθμό αποστασιοποίησης της αφηγήτριας από την κοινότητα και τη Ρόμικη κουλτούρα. Στην αφήγησή της ο δημόσιος χώρος, φυλετικά στιγματισμένος, συμπυκνώνει πολλά πολιτισμικά και έμφυλα στερεότυπα όπου ασκείται έντονος κοινωνικός έλεγχος και επιτήρηση με σαφή έμφυλη διάκριση. «*Γενικά ήταν σαν να έχεις μια κάμερα και σε ακολουθεί.*» Η οικογένεια, κεντρικός θεσμός στη ζωή της κοινότητας, προϋποθέτει συμβιβασμούς και υποταγή σε κοινούς στόχους και αντιλήψεις που περιστέλλουν την ατομικότητα και τα περιθώρια αυτοπροσδιορισμού και που για την αφηγήτρια αποτελούν μια στρεβλή εκδήλωση αγάπης « *Δυστυχώς αυτό έχει ένα τίμημα.Έχουν αυτό, γιατί δεν μπαίνει κάπου το άτομο, σαν άτομο*».

4.2 Βιολέτα: Η εκπαίδευση ως καταφύγιο

Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί καταλυτικό στάδιο έχοντας εξιδανικευμένη εικόνα, χωρίς επίγνωση του πολιτισμικού στίγματος που την προστατεύει από απαξιωτικές συμπεριφορές. «*Εμένα μου άρεσε βασικά, πάρα πολύ το σχολείο, μου άρεσε πάρα πολύ και ήθελα να πάω ((το βλέμμα της φωτίζεται όταν μιλάει για το σχολείο)*» Οι αρχικές δυσκολίες όπως το γλωσσικά ελλείματα, η αδυναμία στα μαθηματικά και στην απομνημόνευση εκλαμβάνονται ως προσωπική αποτυχία. «*Η φυσική μου άρεσε επίσης. Το να μαθαίνεις για τα αντικείμενα που είναι γύρω σου, να μαθαίνεις το πως, πως να το πω, (...) το πώς λειτουργούν. Μου άρεσε και η ιστορία αλλά μέτρια. Έπρεπε να θυμηθώ τόσα πράγματα, ημερομηνίες, ονόματα...». Δεν μπορούσα όμως να καταλάβω τα μαθηματικά..((έντονα απολογητικό ύφος))... δεν μπορούσα να διαβάσω όσο ήθελα. Να συγκεντρωθώ. [..]οι γονείς μου που έβλεπαν ότι διάβαζα και αυτά, θα παρέμβαιναν και θα μου λέγανε να κάνω αυτό κι αυτό, να αφήσω το διάβασμα δηλαδή και να πάω να κάνω κάτι άλλο.*»

Σταδιακά αναγνωρίζονται οι κόποι της και σε συνδυασμό με τον 'υπάκουο' και ήρεμο χαρακτήρα της κερδίζει την εύνοια των δασκάλων. Ταυτίζεται με το πρότυπο της μητέρας-δασκάλας που κυριαρχεί σχολείο ενσωματώνοντας πλήρως τον έμφυλο ρόλο που της είχε αποδώσει η οικογένειά της. «*Ήθελα όταν μεγαλώσω κι εγώ να κάνω ακριβώς το ίδιο, ακριβώς αυτό, ήθελα να γίνω*

γιατρός ή δασκάλα. Μου άρεσε η φροντίδα, το να φροντίζεις έναν άνθρωπο και να τον κάνεις καλά και να συνεχίζει τη ζωή του.» Η συμμόρφωση και η πειθαρχία στις επιταγές της οικογένειας ήταν προαπαιτούμενο για να μπορεί να διαβάζει αλλά δεν φαίνεται να ήταν αρκετό για να αλλάξει την αντίληψη των γονιών της για την εκπαίδευση των κοριτσιών. *«Μου έκρυβαν την τσάντα για να μην έρχομαι σχολείο.»*

Η έκτη δημοτικού αποτελεί ορόσημο για την εκπαιδευτική της πορεία καθώς ξεσπάει η πανδημία που την αποκλείει στο σπίτι με τους γονείς να την πιέζουν ασφυκτικά να τα παρατήσει. *«Μου έλεγαν συνέχεια να μην μπαίνω (στην πλατφόρμα) γιατί θα μου το έσπαγαν. Και όντως κάποια στιγμή αυτό έγινε. Και όταν μου το σπάσανε (τον υπολογιστή) δεν έμπαινα καθόλου και πήγαινα στο σπίτι της Μ.*» Παίζοντας κυριολεκτικά 'κρυφτό', προσπαθεί τουλάχιστον να αποφοιτήσει από το Δημοτικό, ενώ παράλληλα ζητάει βοήθεια από τη δασκάλα της τάξης. Η 'σιωπηρή' αντίδραση της αφηγήτριας 'σπάει' οδηγώντας την να αμελήσει την φροντίδα της μικρής αδερφής για να πάει στο σχολείο, γεγονός που επέφερε στην ίδια ένα βαρύ αίσθημα ενοχής και σκλήρανε περισσότερο την στάση των γονιών. Με επιμονή και με τη βοήθεια εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργούν εγγράφεται στην πρώτη Γυμνασίου. *«Δεν ήθελαν να πάω Γυμνάσιο. Φοβόντουσαν ότι εκεί πέρα θα πάρουν αέρα τα μυαλά μου και θα βρω κάποιο αγόρι και θα φύγω μαζί του.*»

Για την αφηγήτρια – 14 ετών τότε - η εφηβεία σηματοδοτεί την βίαιη είσοδό της στη ενηλικίωση καθώς, χωρίς την συναίνεσή της, οδηγείται σε έναν προσυμφωνημένο γάμο με έναν άγνωστο. Το σώμα της 'εκτίθεται' και διατίθεται για αξιολόγηση ως γαμήλιο 'εμπόρευμα' στα μάτια των 'πεθερικών'. *«Με κοίταγαν πολύ, πολύ πιο έντονα, από πάνω μέχρι κάτω και έλεγα...τι συμβαίνει, τι γίνεται τώρα; Γίνονται από μόνα τους αυτά, τα κανονίζουν δηλαδή εκείνοι.*» Επιδιώκει να γνωρίσει καλύτερα τον αρραβωνιαστικό της και καθυστερεί την τέλεση του γάμου προσπαθώντας να πάρει την συναίνεση του. *«Είναι πολύ ευγενικός και έτσι παραμένει ως τώρα. Αλλά εγώ του είπα ότι δεν αφήνω το σχολείο μου, για κανένα λόγο και.... προβληματίστηκε. Το ζήλευε λιγάκι...(...) Δεν ήθελε να συνεχίσω το σχολείο. Δεν γινόταν να είμαι παντρεμένη και να πηγαίνω και στο σχολείο.*» Οι προσπάθειες της πέφτουν στο κενό και ανακοινώνει την απόφαση της στον Διευθυντή. *«Πήγα μαζί του εκεί πέρα και μιλήσαμε με τον κύριο Π, τον Διευθυντή του Γυμνασίου και μου είπε: _Είσαι σίγουρη Βιολέτα ότι θέλεις να σταματήσεις τη σχολείο; Από μέσα μου ήθελα να πω όχι, πραγματικά ήμουν... ήθελα πάρα πολύ να γυρίσω στο σχολείο, αλλά είχαν γίνει όλα αυτά (...»).* Η μοναδική αντίδραση που αναφέρει η αφηγήτρια έρχεται από την καθηγήτρια των Αρχαίων που ήθελε να την φέρει σε επαφή με ψυχολόγο και να «σώσει» την κατάσταση, ενώ αρχικά δεν φαίνεται να έχει ενημερωθεί ο σύλλογος και ο Διευθυντής ή τουλάχιστον γνώριζαν, αλλά δεν προέβησαν σε κάποιες ιδιαίτερες ενέργειες. Ακολουθεί ο εθιμικός γάμος, και η αρχή μια νέας ζωής στην Αγία Βαρβάρα ως παντρεμένης γυναίκας, 'ορατής' πλέον στην κοινότητα με σχετική ελευθερία δράσης. *«Τώρα νιώθω πιο ελεύθερη, το έχω καταλάβει αυτό. Παλιά οι γονείς μου δεν με άφηναν να βγαίνω βόλτες και αυτά, ενώ μαζί του βγαίνω. Χαίρομαι που έχω το δικό μου σπίτι και δεν έχω να φροντίζω τα αδέρφια μου όπως πριν.*»

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων της Μαρίας και της Βιολέτας αναδεικνύει τον πολύπλοκο τρόπο με τον οποίο οι οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των κοριτσιών Ρομά για το σχολείο και διαμορφώνουν τις έμφυλες ταυτότητές τους.

Η Μαρία, αμφισβητώντας τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους της Ρόμικης κουλτούρας επαναπροσδιορίζει τη θηλυκότητα με βάση την ικανότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία υιοθετώντας το προφίλ του αυτοδημιούργητου κοριτσιού η οποία ξεπερνάει τις αντιξοότητες και επιτυγ-

χάνει, στηριζόμενη αποκλειστικά στις δικές της δυνάμεις. Από την άλλη, στο πρόσωπο της Βιολέτας, συναρθρώνονται το φύλο, η τάξη και η φυλή και η σωστή επιτέλεση του έμφυλου ρόλου της, στη προκειμένη περίπτωση, η ενδογαμία και η τεκνοποίηση, εξασφαλίζει τη συνέχεια της συλλογικότητας και την οικονομική της επιβίωση. Η μη συμμόρφωση θα σήμαινε τον 'εξοστρακισμό' της από την ομάδα ή ακόμα και τον ακόμα πιο βίαιο καταναγκασμό της.

Ο ρόλος που έπαιξε η εκπαίδευση στην πορεία των κοριτσιών ήταν σημαντικός αλλά λειτούργησε με τελείως διαφορετικό τρόπο. Στην Μαρία απέδωσε όλα αυτά τα διαπιστευτήρια και τα εφόδια που της εξασφάλισαν την σχολική της επιτυχία και την αποδέσμευσή της από τα αρνητικά στερεότυπα της καταγωγής της. Ενίσχυσε την πίστη της στα φιλελεύθερα ιδεώδη και τα ατομικά δικαιώματα, καθώς αυτή η σχολική ρητορική ταυτίστηκε με όσα της είχε διδάξει και η μητέρα της. Η σχολική εκπαίδευση της πρόσφερε, σε επίπεδο λόγου, την εικόνα μιας κοινωνίας στην οποία μπορεί να διεκδικήσει μια ισότιμη θέση. Παράλληλα, την ώθησε να απορρίψει την πολιτισμική της ταυτότητα και να ακροβατεί μεταξύ δύο κόσμων, με σημαντικό συναισθηματικό κόστος.

Το σχολείο αναγνώρισε μεν τις προσπάθειες της Βιολέτας για μια καλύτερη ζωή η οποία, παρά τις μειωμένες προσδοκίες τους, είχε μια πολύ καλή πορεία. Έγινε 'ορατή' λόγω της πειθαρχίας, της συμμόρφωσης και της θέλησής της να σπουδάσει. Τα έμφυλα χαρακτηριστικά της και η αξία που έδινε στη γνώση αναγνωρίστηκαν, ενώ για την ίδια ήταν μια επιβράβευση της αξίας της ατομικότητάς της.

Και στις δύο περιπτώσεις, το σχολείο αναδεικνύεται ως χώρος τόσο αναπαραγωγής όσο και αμφισβήτησης των έμφυλων και εθνοτικών ιεραρχιών. Οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές τους επηρεάζουν καθοριστικά την αυτοεικόνα των κοριτσιών και τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, η δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος να μετασχηματίσει τις έμφυλες και εθνοτικές ιεραρχίες φαίνεται να περιορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και τις οικογενειακές πρακτικές.

Όπως υποστηρίζουν οι Arnot και Dillabough, οι έμφυλες ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά διαμορφώνονται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις και αντιστάσεις. Οι περιπτώσεις της Μαρίας και της Βιολέτας αναδεικνύουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια Ρομά διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους εντός περιοριστικών δομών, αναπτύσσοντας στρατηγικές που κυμαίνονται από την ενεργή αντίσταση μέχρι την αναγκαστική προσαρμογή. Ο χώρος του σχολείου καλείται να απορροφήσει αυτές τις εντάσεις και αντιφάσεις καθώς εκεί θα πρέπει να εντοπισθούν και οι τρόποι που η έμφυλη καταπίεση συναρθρώνεται με αυτές τις δυνάμεις και παράγει πολλαπλές θηλυκότητες που αγωνίζονται για τη δική τους αναγνώριση.

Βιβλιογραφία

Arnot, M. (2006), *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Βαξεβάνογλου, Α. (2004), Η εξέλιξη της κοινωνικο οικονομικής κατάστασης των τσιγγάνων στην Ελλάδα: Ανίχνευση των παραμέτρων μεταβολής και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας στο παράδειγμα των τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας. http://repository.edulll.gr/266

Blackledge, D. και Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα:* Μεταίχμιο

Goffman, E. (2001) Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας (μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1963 υπό τον τίτλο Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity).

Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική Διερεύνηση των Κοινωνικών Λειτουργιών

της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

Λυδάκη, Α. (1998), *Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Μπούνα, Α., (2019), Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Αθήνα: Πεδίο.

Παπακωνσταντίνου, Α.Α. (2019), Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά στην εκπαίδευση: κριτική ιχνηλάτηση, *Νέα Παιδεία*, Νο 172, σσ. 63-83.

Phoenix, A. (2008), θεωρία και Έρευνα για το Κοινωνικό Φύλο στην Εκπαίδευση: Νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο Francis, B. & Skelton, C. (επιμ.) (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος), (επιμ. μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή) *στο Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο: Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση*, σσ. 185-203. ΚΕΘΙ

Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Arnot, M. & Dillabough, J.-A. (1999), Feminist Politics and Democratic Values in Education. Curriculum Inquiry, 29: 159-189. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1111/0362-6784.00120

Harris, A. L., & Marsh, K. (2010). Is a Raceless Identity an Effective Strategy for Academic Success Among Blacks? *Social Science Quarterly,* 91(5), 1242–1263.

Διαθεματικότητα και εμπόδια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ειρήνη Χανιωτάκη,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, chaniotakieirini77@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη κατά τη διάρκεια 9 μηνών σε ξενώνα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων κοριτσιών και παρουσιάζει μέσα από τα δικά τους βιώματα τη σχέση τους με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση την οποία υποχρεούνται από τους ελληνικούς νόμους να παρακολουθούν. Ειδικότερα, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογία ως συμμετέχων παρατηρητής και τις μη δομημένες συνεντεύξεις σε κορίτσια 13 – 18 ετών θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα προβλήματα που αναδύονται στην εκπαίδευση, όταν τα παιδιά βρίσκονται ανάμεσα σε δύο ή και παραπάνω πολιτισμούς. Η διερεύνηση των δεδομένων για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στον Λειτουργισμό όπως εκφράστηκε από τον Robert K. Merton ενώ η Διαθεματικότητα και τα πολιτισμικά εμπόδια αναλύονται μέσω των προσεγγίσεων της Leigh Patel και του Thomas Sowell. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη σχολική διαρροή σε ότι αφορά στα ασυνόδευτα ανήλικα, ελλείψεις σε υποδομές και σε εκπαιδευμένο προσωπικό (εκπαιδευτικοί και διερμηνείς), γλωσσικά εμπόδια και κατά συνέπεια εμφανίζεται η τάση να μην μπορούν ή να μην επιθυμούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια στην ελληνική κοινωνία. Και οι δύο περιπτώσεις συνηγορούν στη δημιουργία κλειστών κοινοτήτων προκειμένου να διατηρηθεί η θρησκευτική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ασυνόδευτα ανήλικα, λειτουργία, ταυτότητα.*

«Κάθε θεσμός έχει και κρυφές, απρόβλεπτες συνέπειες,
που μπορεί να ενισχύουν ή να υπονομεύουν
τους επίσημους στόχους του»

Robert K. Merton

1. Εισαγωγή

Οι δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν φέρει την Ελλάδα στο σημείο να θεωρείται ως κύρια είσοδος για τις μεταναστευτικές ροές από ασιατικές και αφρικανικές χώρες και πιο συγκεκριμένα για το διάστημα 2005-2010 χαρακτηρίστηκε ως «η πύλη της Ευρώπης για την παράνομη μετανάστευση» (Becatoros, 2010:1). Συνεπεία τούτου εισέρχεται στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν συνοδεύονται από γονείς ή συγγενείς. Στη νομοθεσία μας, στον σχετικά νέο Νόμο 4939/2022 ορίζεται πως «ασυνόδευτος ανήλικος» είναι ο ανήλικος, ο οποίος φθάνει στην Ελλάδα χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο, τη γονική του μέριμνα ή την επιμέλειά του ή από ενήλικο συγγενή που ασκεί στην πράξη τη φροντίδα του και για όσο χρόνο η άσκηση των καθηκόντων αυτών δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο, σύμφωνα με τον νόμο. Στον ορισμό αυτόν περιλαμβάνεται και ο ανήλικος που παύει να συνοδεύεται μετά την είσοδό του στην Ελλάδα. Ουσιαστικά η νομική ρύθμιση για τα δικαιώματα των μεταναστών έχει ξεκινήσει ήδη από το 1997 με τη συνθήκη του Άμστερνταμ προκειμένου να τον καθορισθούν τα κριτήρια και οι μηχανισμοί για την εξέταση των αιτήσεων ασύλου.

Τα ασυνόδευτα ανήλικα είναι παιδιά αιτούντα άσυλο έρχονται από χώρες με υψηλά ποσοστά κινδύνου για τη ζωή τους, εμπόλεμες καταστάσεις και ασταθή έως ακραία πολιτικά καθεστώτα με σκοπό την ένταξη τους στην ελληνική ή ευρωπαϊκή κοινωνία ή την επανασύνδεση τους με προσφιλή, συγγενικά τους πρόσωπα - πολλές φορές τα μόνα εν ζωή μέλη των οικογενειών τους - εδώ στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Η παρακολούθηση ελληνικού σχολείου είναι *τυπικά* υποχρεωτική νομική προϋπόθεση για την παραμονή ασυνόδευτων ανηλίκων σε ξενώνες φιλοξενίας. Σύμφωνα με το Ν. 3386/2005, άρθρο 72, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες για όλους τους ανήλικους, ανεξαρτήτως καθεστώτος παραμονής. Επιπλέον, σύμφωνα με το Άρθρο 55, παρ. 2 του Κώδικα Ασύλου (Ν. 4939/2022), τα παιδιά αιτούντες άσυλο υποχρεούνται να φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό παρόμοιες συνθήκες με τους Έλληνες πολίτες. Ο Νόμος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «άν οι ανήλικοι αιτούντες και τα ανήλικα τέκνα των αιτούντων δεν συμμορφώνονται προς την υποχρέωση της παρ. 1,οι υλικές συνθήκες υποδοχής περιορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 61 και περαιτέρω επιβάλλονται σε βάρος των ενήλικων μελών της οικογένειας του ανηλίκου οι προβλεπόμενες για τους Έλληνες πολίτες διοικητικές κυρώσεις. Η εκπαίδευση επομένως αποτελεί βασική οργανωτική και παιδαγωγική προϋπόθεση για τη συνέχιση της φιλοξενίας, με στόχο την κοινωνική ένταξη του παιδιού.

Η ακραία σχολική διαρροή των ασυνόδευτων ενηλίκων που αποτυπώνεται κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνιστά μια εν τω βάθει προβληματική κατάσταση που χρήζει άμεσες καίριες επεμβάσεις. Κατά το σχολικό έτος 2022–2023, περίπου 75% των ασυνόδευτων ανηλίκων που εγγράφηκαν στο σχολείο διέκοψαν τη φοίτησή τους πριν το τέλος του έτους. Η κατάσταση είναι ιδιαίτερα ανησυχητική και για έναν ακόμα λόγο: μόνο 1 στους 12 μαθητές (8,16%) προήχθη στην επόμενη τάξη, ενώ οι υπόλοιποι είτε απορρίφθηκαν λόγω απουσιών είτε εγκατέλειψαν το σχολείο. Από τη Βάση Δεδομένων Ασύλου και από τα αρχεία του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες προκύπτει ότι μεταξύ 1.521 ασυνόδευτων ανηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για το 2023–2024, το ποσοστό σχολικής διαρροής ανήλθε στο 33%, ενώ σχεδόν 30% δεν εγγράφηκαν καθόλου.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με όρους ισότητας, αλληλοσεβασμού και κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με το Άρθρο 20, συνιστά ένα συνεκτικό πλαίσιο αρχών και πρακτικών που αποσκοπούν στην ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς αυτές να βιώνουν αποκλεισμό ή στιγματισμό. Η διαθεματική διδασκαλία δεν είναι απλώς μια τεχνική ενσωμάτωσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που επιχειρεί να γεφυρώσει τη σχολική γνώση με τις πραγματικές εμπειρίες των μαθητών. Η Jacobs (1989) προσδιορίζει τη διαθεματικότητα ως μια μεθοδολογική πρακτική η οποία χρησιμοποιεί έννοιες και γλώσσα από περισσότερους του ενός επιστημονικούς κλάδους, ώστε να ερμηνεύσει και να προσεγγίσει με πληρότητα ένα ζήτημα ή πρόβλημα. Αυτή η προσέγγιση προωθεί την ενοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και την απόρριψη της κατάτμησης της γνώσης.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα έχει κάνει βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, ενσωματώνοντας θεσμικές προβλέψεις για την εγγραφή παιδιών μεταναστών ή προσφύγων, ακόμη και χωρίς την πλήρη ύπαρξη δικαιολογητικών εγγράφων. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των μέτρων παραμένει συχνά τυπική, χωρίς ουσιαστική αλλαγή στη δομή και λειτουργία του σχολείου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή ένταξη, αλλά αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σχολείου που αναγνωρίζει και ενισχύει τις πολιτισμικές ταυτότητες όλων των μαθητών. Ο Ματσαγγούρας (2002) υποστηρίζει ότι η διαθεματική προσέγγιση ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την εναλλαγή ρόλων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου και τη σύνδεση σχολικής γνώσης με το κοινωνικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης. Έτσι, η διαθεματικότητα αποτελεί μια απάντηση στις ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής, όπου οι γνώσεις είναι ρευστές και οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε πολύπλοκες κοινωνικές πραγματικότητες.

1.2 Λειτουργισμός στην εκπαίδευση

Ο Robert Merton θωρείται ως συγγραφέας ορισμένων από τις σημαντικότερες θεωρίες του δομολειτουργισμού στην κοινωνιολογία (Ritzer, 2012, Sztopka, 2000,Tyrakian, 1991) αλλά δεν έγραψε κάποιο βιβλίο αποκλειστικά για τον λειτουργισμό στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι ιδέες του για τη λειτουργική ανάλυση και για έννοιες όπως οι έκδηλες και οι λανθάνουσες λειτουργίες (manifest and latent functions) εφαρμόζονται ευθέως στην εκπαίδευση και συχνά αναφέρονται σε κείμενα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. ως επαναλαμβανόμενα αντικείμενα όπως « κοινωνικοί κανόνες, οργάνωση ομάδων, θεσμικά μοτίβα, κοινωνικές διαδικασίες και κανόνες, μηχανισμοί άσκησης κοινωνικού ελέγχου κ.ο.κ. » (Merton, 1949/1968:104). Ο Merton ορίζει ως λειτουργίες τις « ακολουθούμενες αλληλουχίες που επιτρέπουν την προσαρμογή ή ρύθμιση ενός δεδομένου συστήματος» (1949/ 1968: 105). Αυτές οι αλλεπάλληλες δράσεις δεν μπορούν ασφαλώς να έχουν πάντα θετικό πρόσημο και για αυτό το λόγο ανέπτυξε την ιδέα της δυσλειτουργίας όχι γιατί μπορεί να υπάρξει πραγματικό ισοζύγιο αλλά για να μπορεί ο κοινωνιολόγος να μελετά τα ζητήματα με όσο το δυνατόν ευρύτερους τρόπους. Η σκέψη του προχώρησε σε δύο ακόμα διακρίσεις: τις έκδηλες και τις λανθάνουσες λειτουργίες (manifest and latent functions). Οι έκδηλες λειτουργίες είναι σκόπιμες ενώ οι λανθάνουσες όχι.

Οι λανθάνουσες λειτουργίες σχετίζονται χωρίς να ταυτίζονται και με τις απρόβλεπτες λειτουργίες. (Ritzer, 2012). Στην περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα οι προφανείς λειτουργίες αφορούν στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές καταγωγές, την ενσωμάτωση τους στην ελληνική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης

και την προετοιμασία τους για συμμετοχή στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι της χώρας. Από την πλευρά των λανθανουσών λειτουργιών προκύπτει ότι το σχολείο αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, δημιουργεί και διατηρεί ομάδες – κλίκες ανάλογα με την καταγωγή των παιδιών ενώ ενδυναμώνει όχι την νέο- αποκτηθείσα κουλτούρα αλλά την πολιτισμική ταυτότητα που φέρει μαζί του κάθε παιδί. Ουσιαστικά, όπως θα δούμε στις αναφορές των ίδιων των μαθητών των διαπολιτισμικών σχολείων, στην Ελλάδα ισχύει το βασικό δίδαγμα του Merton: 'Κάθε θεσμός έχει και κρυφές, απρόβλεπτες συνέπειες, που μπορεί να ενισχύουν ή να υπονομεύουν τους επίσημους στόχους του'.

1.3 Η διαθεματικότητα και η εκπαιδευτική προσέγγιση της Leigh Patel

Η Leigh Patel καθηγήτρια και ερευνήτρια στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να απομακρυνθεί από μια ουδέτερη, τυπική προσέγγιση της «ένταξης» και να στραφεί προς τη ριζική κατανόηση της σχέσης εξουσίας, πολιτισμού και γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη όταν σκεφτόμαστε την εκπαίδευση των μαθητών-μεταναστών στην Ελλάδα. Η Patel προειδοποιεί ότι η λεγόμενη «πολιτική της ένταξης» συχνά λειτουργεί αφομοιωτικά, ενισχύοντας την κυρίαρχη κουλτούρα εις βάρος των υποκειμενικοτήτων των μαθητών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό εκφράζεται μέσα από την έμφαση στην ελληνομάθεια, στην εθνική ταυτότητα και σε μια ενιαία πολιτισμική αφήγηση, χωρίς να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών-μεταναστών. Η διαθεματικότητα είναι μια έννοια που εξετάζει πώς διάφορες μορφές καταπίεσης, όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός και η ταξική ανισότητα, διασταυρώνονται και επηρεάζουν τις εμπειρίες των ανθρώπων. Η Δρ. Patel χρησιμοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση για να αναλύσει πώς οι αφηγήσεις και οι πολιτικές στην εκπαίδευση συμβάλλουν στη διατήρηση ή την αμφισβήτηση αυτών των καταπιέσεων.

Η διαθεματικότητα, όπως την κατανοεί η Patel, δεν αφορά μόνο την αναγνώριση διαφορετικών ταυτοτήτων, αλλά και τη μελέτη του πώς οι διάφορες μορφές καταπίεσης — φυλή, φύλο, κοινωνική τάξη, γλώσσα — διαπλέκονται στην καθημερινή εμπειρία του σχολείου. Στο πλαίσιο των διαπολιτισμικών ελληνικών σχολείων, αυτή η προσέγγιση μάς προτρέπει να δούμε τους μαθητές όχι ως «παραλήπτες βοήθειας», αλλά ως φορείς σύνθετων και έγκυρων εμπειριών. Τέλος, μέσα από την έννοια της «αποαποικιοποίησης της γνώσης», η Patel υπογραμμίζει την ανάγκη να αμφισβητηθεί η κυριαρχία της «επίσημης» σχολικής γνώσης και να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δίνουν φωνή στις περιθωριοποιημένες ομάδες. Στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα, αυτό σημαίνει ένα σχολείο που δεν απαιτεί απλώς συμμόρφωση, αλλά προάγει τη δικαιοσύνη, την αναγνώριση και τη συμμετοχή. Η προσέγγιση της Patel μάς ωθεί να δούμε την εκπαίδευση των μεταναστών όχι ως «φιλανθρωπία» ή «υπηρεσία ένταξης», αλλά ως πεδίο αγώνα για κοινωνική και μορφωτική δικαιοσύνη.

Ο Thomas Sowell, Αμερικανός οικονομολόγος, κοινωνικός θεωρητικός και συγγραφέας, γνωστός για τις συντηρητικές και φιλελεύθερες απόψεις του έχει ασκήσει έντονη κριτική στις έννοιες της διαθεματικότητας (intersectionality) και της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism), ιδιαίτερα όσον αφορά την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Η διαθεματικότητα, ως θεωρία, σύμφωνα με την άποψη του συνιστά ότι διάφορες μορφές καταπίεσης (π.χ. ρατσισμός, σεξισμός, ταξικές ανισότητες) αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν μοναδικές εμπειρίες για διαφορετικές ομάδες. Ωστόσο, ο Sowell απορρίπτει αυτήν την προσέγγιση, θεωρώντας ότι συχνά χρησιμοποιείται ως ένα ιδεολογικό εργαλείο για να προωθήσει συγκεκριμένες πολιτικές ατζέντες. Ως τέτοιο, δίνει υπερβολική έμφαση στην ταυτότητα (φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη), αντί να επικεντρώνεται σε ατομικά επιτεύγματα και προσπάθεια. Οδηγεί σε διαίρεση αντί για ενότητα, καθώς διδάσκει στους μαθητές να βλέπουν τους εαυτούς τους ως θύματα αντί ως ικανούς να διαμορφώσουν τη μοίρα

τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι απόψεις του Sowell είναι αμφιλεγόμενες και έχουν προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η διαθεματικότητα έχει καθιερωθεί ως βασικό θεωρητικό εργαλείο στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ιδίως στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με έμφαση στην αναγνώριση των πολλαπλών και διασταυρούμενων μορφών καταπίεσης που βιώνουν οι μαθητές (Crenshaw, 1991, Patel, 2015), η διαθεματική παιδαγωγική προωθεί τη συμπερίληψη, την πολιτισμική αναγνώριση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο ελληνικό σχολείο, ειδικά στις περιπτώσεις μεταναστών μαθητών, η διαθεματικότητα νομιμοποιεί πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενδυνάμωσης ταυτοτήτων. Απέναντι λοιπόν σε αυτή την κυρίαρχη εκπαιδευτική αφήγηση, ο Thomas Sowell προτείνει μια βαθιά αιρετική και αντίθετη θέση. Αντί να εστιάσει σε «συστημικά εμπόδια», πολιτισμική πολυπλοκότητα ή κοινωνική ενσυναίσθηση, ο Sowell υποστηρίζει ότι τέτοιες θεωρίες συγκαλύπτουν τις βασικές αιτίες της σχολικής αποτυχίας: ατομική ευθύνη, πολιτισμικά πρότυπα και ηθικές στάσεις απέναντι στη μάθηση (Sowell, 1993, 2018). Σύμφωνα με τον ίδιο, η εμμονή σε ταυτότητες και «δομικές ανισότητες» υπονομεύει την εκπαιδευτική αυστηρότητα και καταλήγει να καθηλώνει μειονεκτούσες ομάδες σε μια θέση θυματοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Sowell δεν βλέπει τον πολιτισμικά «άλλο» ως φορέα δικαιωμάτων που πρέπει να αναγνωριστούν, αλλά ως άτομο που οφείλει να προσαρμοστεί στα πρότυπα επιτυχίας της κοινωνίας υποδοχής. Αν εφαρμοζόταν η σκέψη του Sowell στο ελληνικό σχολείο, η εκπαίδευση των μεταναστών δεν θα εστίαζε σε ευαισθησίες ταυτότητας ή γλωσσική ποικιλομορφία, αλλά στην πειθαρχία, την απόδοση και την αποδοχή των κυρίαρχων αξιών του σχολείου.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίστηκε στην συμμετοχική παρατήρηση και σε 20 ανοικτές συνεντεύξεις βάθους, σε κορίτσια αιτούντα άσυλο που παρέμειναν στο Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων για παραπάνω από 5 μήνες στο χρονικό πλαίσιο 2024 – 2025. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα στη δομή φιλοξενίας σε σπαστά διαστήματα, πριν και κατά τη διάρκεια εγγραφής σε αντίστοιχη με την ηλικία τους σχολική βαθμίδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο πληθυσμός των παιδιών μέσα στο έτος δεν είναι σταθερός ούτε αποτελείται από παιδιά ίδιων ηλικιών, καθώς το Κέντρο Φιλοξενίας παρέχει διαμονή σε κορίτσια από 8 έως 18 ετών. Για αυτό το λόγο οι εγγραφές στα διαθέσιμα σχολεία γίνονται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, Πολλά από τα παιδιά δηλώνουν μικρότερα ή μεγαλύτερα από την ηλικία τους καθώς είναι σύνηθες να εισέρχονται στην Ελλάδα χωρίς έγγραφα πιστοποίησης στοιχείων. Δεδομένου ότι η ένταξη των παιδιών απαιτεί αμοιβαία προσπάθεια τόσο από την πλευρά του επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, του προσωπικού καθημερινής φροντίδας και των θεσμικών φορέων όσο και από την πλευρά των αιτούντων ασυλίας, η έρευνα αντιμετώπισε εξ αρχής πολλά εμπόδια. Η γλώσσα επικοινωνίας ήταν το μεγαλύτερο από αυτά. Το Κέντρο Φιλοξενίας δέχεται στους κόλπους του παιδιά που ναι μεν έμειναν για μικρό ή μεγάλο διάστημα στα Κέντρα Υποδοχής της Σάμου, της Λέσβου και άλλων νησιών, αλλά που δεν είχαν καμία επαφή με ζητήματα εκπαίδευσης ή εκμάθησης της ελληνικής ή της αγγλικής γλώσσας. Ιδιαιτέρως, κορίτσια προερχόμενα από την υποσαχάρια Αφρική ή από άλλες λιγότερο αναπτυγμένες χώρες μιλούσαν μόνο στη μητρική τους γλώσσα ή σε κάποια πρόσμειξη αραβικών με εγχώρια διάλεκτο, γεγονός που δυσχέραινε ακόμα και την βασική επικοινωνία. Οι συναντήσεις με τα κορίτσια δεν ήταν τακτικές εξαιτίας των δικών μου κυλιόμενων βαρδιών και των διαφορετικών δικών τους ωραρίων ύπνου, δραστηριοτήτων και εξόδου. Επομένως, το ερωτηματολόγιο δεν ήταν εκτενές για να μην είναι κουραστικό και περιλάμβανε 4 απλές ερωτήσεις, εύκολες στην κατανόηση :

1. Έχεις πάει στο σχολείο πριν έρθεις στην Ελλάδα;

2. Θέλεις να πας στο σχολείο;

3. Τι θέλεις να κάνεις όταν γίνεις 18 ετών;

4. Γιατί δεν πας στο σχολείο;

5. Τι θα ήθελες να αλλάξει για να πηγαίνεις σχολείο με χαρά;

Για τις συνεντεύξεις – συζητήσεις με τα παιδιά ζητήθηκε άδεια από το επιστημονικό προσωπικό της δομής και τηρήθηκε η ανωνυμία τους.

3. Αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση, 17 από τα κορίτσια απάντησαν πως δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο στην χώρα τους κυρίως για οικογενειακούς λόγους. Δύο αδερφές παρακολούθησαν επί τρία χρόνια μαθήματα αγγλικής γλώσσας μέχρι το θάνατο των γονέων τους. Η Σ. πήγε στο σχολείο για 2 χρόνια και σταμάτησε για οικονομικούς λόγους. Λέει χαρακτηριστικά: «η εκπαίδευση στο Μογκαντίσου είναι ιδιωτική και πανάκριβη». Η Χ. που δεν πήγε ποτέ σχολείο και έμαθε αγγλικά από βιντεάκια στο YouTube εξηγεί: «σε εμάς, τα κορίτσια δεν χρειάζονται το σχολείο, επιτρέπεται μόνο να μπορούμε να διαβάζουμε το κοράνι και να υπακούμε στον άντρα μας, είμαστε κατώτερα είδη. Δουλειά ή γάμος από μικρές, δεν έχει κάτι άλλο».

Όλα τα κορίτσια απάντησαν θετικά στην δεύτερη ερώτηση και περίμεναν με χαρά να τους δοθούν τα απαραίτητα σχολικά είδη. Η ερώτηση ετίθετο πριν αποκομίσουν εμπειρίες από το σχολείο και οι απαντήσεις ήταν ενθουσιώδεις.

Όλα τα παιδιά είχαν έρθει με όνειρα για το μέλλον τους: η Μ. (17 ετών) θέλει να γίνει προγραμματίστρια, η Ι. (14 ετών) θέλει να γίνει κτηνίατρος, η Χ. (17) σκέφτεται τη Νοσηλευτική.

Από τις πρώτες εβδομάδες ο ενθουσιασμός μειωνόταν, οι «αρρώστιες» αυξάνονταν και ολοένα και λιγότερες ξυπνούσαν το πρωί για να πάνε σχολείο. Τα κορίτσια που μιλούσαν καλύτερα αγγλικά εξήγησαν: «δεν έχει νόημα, δεν καταλαβαίνουμε τίποτα, μιλούν μόνο ελληνικά αλλά και όταν κάποιοι καθηγητές επιχειρούν να μεταφράσουν, δεν καταλαβαίνουμε το μάθημα» λέει η Ν. «Θέλω μια ώρα για να φτάσω, χάνω τη σειρά των προσευχών γιατί δεν μας αφήνουν να λείψουμε από το μάθημα για αυτό» προσθέτει η Α. «Τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται για τίποτα, κάνουν συνέχεια φασαρία, μας ενοχλούν και γελάνε μαζί μας. Βρίζουν την καθηγήτρια με άσχημες λέξεις στα αραβικά, ντρέπομαι που είμαι εκεί» συμπληρώνει η Μ. Της Ρ. δεν της αρέσει ούτως ή άλλως το σχολείο «τι να κάνω εκεί» με ρωτάει. Η Α. απαντά πως περιμένει να γίνει 18 για να παντρευτεί το αγόρι της. «Δεν μπορώ να πάω σχολείο, μου κόβεται η ανάσα και πνίγομαι, μάλλον δεν θα γίνω νοσοκόμα» απαντά η Χ.

Οι αλλαγές στη σχολική ρουτίνα που προτάθηκαν από τα παιδιά αφορούσαν στα μαθήματα και στις συνθήκες: «θα ήταν καλύτερα να υπήρχε διερμηνέας, (Ν. ,17 ετών). « Αν δίνανε κάτι να φάμε, θα πήγαινα» (Α. ,16 ετών). « Να μην έρχονται οι Αιγύπτιοι, δεν ακούνε κανένα, ενοχλούν συνέχεια» (Σ., 15 ετών).

«Θέλω διάλειμμα για να κάνω την προσευχή μου» (Σ., 17 ετών). «Τι θα κάνω με Φυσική, Άλγεβρα και όλα τα άλλα που δεν καταλαβαίνω; Μπορούν να μας μάθουν να ράβουμε ή να κόβουμε μαλλιά; κάτι με τα χέρια;» (Τζ., 16 ετών). «Να πάω από την αρχή σχολείο, να μάθω από την αρχή, με τα πιο μικρά παιδιά» (Α., 17 ετών). «Να μην φωνάζουν όταν δεν καταλαβαίνουμε» (Μ., 14 ετών). «Δεν ξέρω τι να αλλάξει, δεν έχω ξαναπάει σχολείο» (Φ., 17 ετών).

4. Επίλογος -Συμπεράσματα

Η σχολική διαρροή των ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα αντικατοπτρίζει ένα σύνολο διαρθρωτικών και κοινωνικών προκλήσεων. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες από την πολιτεία, τις εκπαιδευτικές αρχές και τις οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της παιδικής προστασίας. Από τις έρευνες που έχουν γίνει προκύπτει ότι τα ασυνόδευτα ανήλικα αντιμετωπίζουν μια σειρά από εμπόδια τόσο πρακτικά όσο και θεσμικά. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν νομικές προβλέψεις για την εγγραφή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πραγματικότητα είναι σύνθετη και το χάσμα ανάμεσα στην πρόβλεψη και την πράξη είναι τεράστιο. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται στα σπάργανα με ελλείψεις τόσο στο προσωπικό όσο και στις δεξιότητες που απαιτούνται στην αλληλεπίδραση με παιδιά από αραβικές και αφρικανικές χώρες.

Επέλεξα το θεωρητικό μέρος της έρευνας μου να βασιστεί στον λειτουργισμό, με μια ερμηνευτική απόδοση της θεωρίας του Robert K. Merton σχετικά με τις προφανείς (manifest) και λανθάνουσες (latent) λειτουργίες, θεωρία που παρουσιάζεται στο βιβλίο του *Social Theory and Social Structure* προσαρμόζοντας τις στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων. Αναφέρθηκα στις διαφορετικές απόψεις που μπορούν να υποστηριχθούν για το πεδίο της διαθεματικότητας. Η Patel, στο δοκίμιό της Rejecting a Politics of Inclusion, τονίζει ότι η ένταξη συχνά σημαίνει «προσαρμοστείτε σε αυτό που εμείς ορίζουμε ως κανονικό». Αυτό στην Ελλάδα μεταφράζεται στη λογική: «μάθε ελληνικά, αποδέξου τα εθνικά μας σύμβολα, ενσωματώσου στην κυρίαρχη ταυτότητα, είναι μονόδρομος».

Ενώ θεωρητικοί όπως η Patel προτάσσουν τη διαθεματικότητα ως εργαλείο ενσυναίσθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης για μετανάστες μαθητές, ο Thomas Sowell αντιπροσωπεύει μια αντίθετη προσέγγιση: υποστηρίζει ότι η έμφαση σε πολιτισμικές διαφορές αποσπά την προσοχή από τις βασικές αξίες της εκπαίδευσης — τη μάθηση, την πειθαρχία και την ατομική ευθύνη. Ο Sowell έχει γράψει εκτενώς για το πώς η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει τα σχολεία, κυρίως στα βιβλία του Inside American Education και Intellectuals and Race.

Αυτή η ιδεολογική αντίθεση αντανακλά και το δίλημμα που αντιμετωπίζουν τα διαπολιτισμικά ελληνικά σχολεία: θα υποστηρίξουν την προσαρμογή ή τη μετασχηματιστική συμπερίληψη; Τα παιδιά επιθυμούν το δεύτερο αλλά βιώνουν υποχρεωτικά το πρώτο. Διαπολιτισμικά σχολεία χωρίς διερμηνείς, τάξεις ανάλογα με την ηλικία και όχι με το επίπεδο γνώσεων, όλα τα μαθήματα στα ελληνικά και υποχρεωτικές γραπτές εξετάσεις επίσης στα ελληνικά. Φυλετική και σεξουαλική παρενόχληση (bulling), αναλγησία ως προς την τήρηση των θρησκευτικών καθηκόντων, άγνοια, κούραση, λέξεις χωρίς νόημα, αγοραφοβίες, κρίσεις πανικού. «Πονοκέφαλος», «αρρώστια» και ύπνος τις πρώτες πρωινές ώρες κάνουν το «σχολείο» να μοιάζει με υπόθεση χαμένη. Ματαίωση, θυμός, αναζήτηση εναλλακτικών. Ο διακινητής υπόσχεται καλύτερο μέλλον σε camp άλλων χωρών. Η συμφωνία κλείνεται και το ταξίδι ξαναρχίζει. Η εκπαίδευση τελείωσε πριν καν να αρχίσει. Αυτές που δεν τολμούν να φύγουν, δεν ξαναπάνε στο σχολείο, ψάχνουν εργασία, σύντροφο ή και τα δύο μαζί αναμένοντας την ποθητή ενηλικίωση για να ορμήσουν προς ένα «υποβοηθούμενο», άγνωστο μέλλον. Δυστυχώς, οι φωτεινές εξαιρέσεις παιδιών που τα κατάφεραν υπάρχουν μόνο για να επιβεβαιώσουν τον κανόνα της σχολικής αποτυχίας.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νόμος 4939/2022. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2022

Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Εκδόσεις Κριτική.

Συνθήκη του Άμστερνταμ. Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam

Becatoros E. (2010-11-04). «Greece: Europe's gateway for illegal immigration». The Washington Post, σελ. 1. Ανακτήθηκε από: https://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Jacob, H. (1989). Interdisciplinary Curriculum Design andImplementation://www.scribd.com/document/335527749/Jacobs-Interdisciplinary-Curriculum

Merton, R. (1968). Social Theory and Social Structure. Free Press, κεφάλαιο "Manifest and Latent Functions", σελ. 60–69.

Patel, L. (2015). *Decolonizing Educational Research: From Ownership to Answerability*. Routledge.

Patel, L. (2017b). Walking the Tightrope of Visibility. In Occasional Paper Series, 2017(38). https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2017/iss38/13/

Sowell, T. (1993). *Inside American Education: The Decline, the Deception, the Dogmas*. Free Press.

Sowell, T. (2018). *Discrimination and Disparities* (2nd ed.). Basic Books.

Το έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη: Ένα πεδίο αντικρουόμενων αντιλήψεων

Ελένη Τσικνάκου,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, elenistkal@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά το έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη, με σκοπό να αναδειχθούν οι νοηματοδοτήσεις του και η τυχόν σύνδεση τους με τη διαμόρφωση συνθηκών ισότητας ή/και ανισότητας κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του έργου αυτού. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, ενώ για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκαν οι προσεγγίσεις της Συμβολικής Διαντίδρασης και της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το «έργο» ως μία σύνθετη έννοια με ποικίλες νοηματοδοτήσεις. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές, σε συνδυασμό με τις συνθήκες της σχολικής τάξης, φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές διδασκαλίας, την ποιότητα των εκπαιδευτικών σχέσεων και τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Λέξεις–κλειδιά: *εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, νοηματοδότηση, ισότητα/ανισότητα.*

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πράξη στη σχολική τάξη συγκροτείται ως ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων, νοηματοδοτήσεων και επιλογών, οι οποίες επηρεάζονται από ποικίλες παραμέτρους, όπως την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες εργασίας τους. Παρά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του έργου αυτού, οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το νοηματοδοτούν παραμένουν ελάχιστα ερευνημένοι. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει τις νοηματοδοτήσεις αυτές και διερευνά τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και δημιουργούν συνθήκες ισότητας ή/και ανισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζοντας κατ' επέκταση και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Reid (2003) το έργο των εκπαιδευτικών στα σχολεία έχει δύο πτυχές: την *πρακτική*, που περιλαμβάνει καθήκοντα, και τη *σχεσιακή,* που περιλαμβάνει σχέσεις. Ως καθήκοντα θεωρούνται η διδασκαλία, η διοίκηση, η καλλιέργεια ανθρωπιστικών και κοινωνικών αξιών (Bair, 2014, Cohen, 2005, Warrior, 2002) και η διαπαιδαγώγηση της μαθητιώσας νεολαίας (Caspersen, 2015). Οι σχέσεις, που διακρίνονται σε *εκπαιδευτικές* – σχέση εκπαιδευτικών και μαθητ(ρι)ών – και *επαγγελματικές* – σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και κηδεμόνες, με τη διεύθυνση του σχολείου, κ.ο.κ. (Connell, 1985, Conway & Clark, 2003, Cordingley et al., 2019, Fuller, 1969, Hargreaves, 1994, Huberman, 1989, Kantzara, 2001, Morrison & McIntyre, 1973) – παρουσιάζουν χαρακτηριστικά, όπως «αφοσίωση» και νοιάξιμο (O' Conor, 2008, Tsang, 2019), «προσδοκίες και συναισθήματα» (Kantzara, 2001) και στοιχεία γονεϊκής ταυτότητας (Howsam et al., 1976, p. 24). Αυτές φαίνεται ότι επηρεάζουν: «όχι μόνο το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και το πώς [...] αισθάνονται (οι εκπαιδευτικοί) για τη δουλειά τους» (Day, 2011, pp. 45-46).

Το πλαίσιο εντός του οποίου παρέχεται το έργο των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από τις ευρύτερες κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικές συνθήκες της περιοχής όπου εδράζεται το σχολείο, καθώς και από τις συνθήκες που διαμορφώνονται στον χώρο εργασίας, ήτοι τις συνθήκες εντός της τάξης και εκτός της τάξης (γραφείο, προαύλιος χώρος, κ.ά.). Οι συνθήκες αυτές, όμως, φαίνεται ότι επηρεάζονται από ποικίλες παραμέτρους, όπως την εκπαιδευτική πολιτική (Day, 2011), τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αναλυτικά προγράμματα (Cordingley et al., 2019), καθώς και τις «θεσμικές και θεσμοθετημένες ρητορικές» αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Kantzara, 2001).

Οι ρητορικές αυτές φαίνεται ότι παράλληλα επιδρούν και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (γνώσεις, επαγγελματική ηθική, κύρος και αυτονομία), η οποία, επίσης, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες κυρίως λόγω του μεταβλητού της χαρακτήρα (Day, 2011, Kantzara, 2001). Η μεταβλητότητα αυτή σε συνδυασμό με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες οδήγησαν την Kantzara (2001) να κάνει λόγο για διαφορετικό ορισμό του έργου από τις/τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (λειτούργημα ή επάγγελμα), μία διχοτομία, που συμπεριλαμβάνει και μία ενδιάμεση κατηγορία, αυτή των δημοσίων υπαλλήλων (Kantzara, 2001).

Στην παρούσα εισήγηση, εκκινώντας από αυτήν τη διχοτομία διερευνώνται οι νοηματοδοτήσεις του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη και η διασύνδεσή τους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή, η οποία αποτελεί προέκταση της Διδακτορικής μου Διατριβής που εκπονήθηκε στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με θέμα το έργο των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διερευνά τη σχέση μεταξύ της νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών και των παραγόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό, τέθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι ορίζουν ως έργο εντός της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πώς το νοηματοδοτούν;
- Ποια η σχέση αυτών των νοηματοδοτήσεων με τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα;

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχτηκαν με ποιοτική μεθοδολογία και δη με την πραγματοποίηση εξήντα οχτώ (68) ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δυτικά και Βόρεια Προάστια των Αθηνών (Δ.Π. και Β.Π. αντίστοιχα στα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις). Στη συνέχεια αναλύθηκαν με βάση το παράδειγμα της Συμβολικής Διαντίδρασης (*Symbolic Interactionism*, Blumer, 1969), καθώς σκοπός μου ήταν η κατανόηση της οπτικής των εκπαιδευτικών για το έργο τους εντός της σχολικής τάξης, μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων, των συνθηκών και των στρατηγικών επιτέλεσής του. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας (*Grounded Theory Approach*, Glaser & Strauss, 1967, Patton, 1987), καθώς τα αποτελέσματα εξάχθηκαν επαγωγικά από τα δεδομένα.

4. Ευρήματα

Τα ευρήματα της έρευνας αφορούν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί το έργο τους, σε ποιες συνθήκες αυτό επιτελείται και τι είδους εκπαιδευτικές σχέσεις αναπτύσσονται.

4.1 Ορισμός του έργου των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν το έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν στους όρους «επάγγελμα» και «λειτούργημα», για να περιγράψουν αυτό που κάνουν στα πλαίσια του επαγγέλματός τους.

> Εγώ είμαι επαγγελματίας. Δεν είμαι καλός Σαμαρείτης. (Σ. 15 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

> Είναι [...] ένα επάγγελμα το οποίο ενδέχεται να σου δώσει και μία ικανοποίηση [...] να πεις ότι ένας άνθρωπος έμαθε [...], προβληματίστηκε, απέκτησε μία στάση και μία σκέψη και συνέβαλα και εγώ [...] σε αυτό. (Σ. 63 ΓΕΛ Δ.Π.)

> Λειτούργημα [...] γιατί [...] μπορείς πολύ εύκολα να τα επηρεάσεις (τα παιδιά) για την υπόλοιπη ζωή τους και δεν το καταλαβαίνεις. (Σ. 40 ΓΕΛ Β.Π.)

> Εκτελούμε ένα λειτούργημα, υπηρετούνται ιεροί στόχοι και σκοποί. (Σ. 45 ΓΕΛ Β.Π.)

Παράλληλα, χρησιμοποίησαν κι άλλους όρους για να περιγράψουν αυτό που κάνουν, όπως *δάσκαλος, πνευματικός άνθρωπος, γονέας και φίλος*, όρους με συγκεκριμένο σημασιολογικό και αξιολογικό περιεχόμενο.

> Ο δάσκαλος τεχνουργεί ανθρώπους. [...] Είναι το επάγγελμα των επαγγελμάτων. (Σ. 7 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

> Είσαι κι ένας πνευματικός άνθρωπος που έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο [...] της ηθικής διαπαιδαγώγησης. (Σ. 19 ΓΕΛ Δ.Π.)

> Λειτουργός, γονιός, φίλος. (Σ. 60 Ιδιωτικό Β.Π.)

Ποιο είναι, όμως, το έργο των εκπαιδευτικών εντός της τάξης, σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς;

4.2 Το έργο εντός της σχολικής τάξης

Το έργο των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις: τη διδασκαλία, την αξιολόγηση, τη διαχείριση τάξης και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχέσεων. Όσον αφορά τη διδασκαλία, κάποιες/οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στόχος τους είναι η μετάδοση γνώσεων για την παραγωγή επιτυχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ενώ άλλες/οι ότι στόχος τους είναι η καλλιέργεια παιδείας. Όπως καταλαβαίνουμε οι δύο αυτές λέξεις, εκπαίδευση (γνώσεις) και παιδεία (αρχές), δεν ταυτίζονται.

> Ο ρόλος μας είναι να οδηγούμε τα παιδιά στις εξετάσεις της πιστοποίησης της γνώσης. (Σ. 2 Ιδιωτικό Δ.Π.)

> Στο δημόσιο σχολείο [...] πρέπει [...] να προσφέρεις παιδεία. (Σ. 11 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

Άλλες/οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διδασκαλία «άλλων γνώσεων», που συνδράμουν στην ένταξη της μαθητιώσας νεολαίας στην κοινωνία ως ενεργά μέλη αυτής.

> Ο πρώτος και βασικός ρόλος ενός εκπαιδευτικού είναι [...] να εντάξει σωστά το παιδί στην τάξη και στον κόσμο γενικότερα [...] (μία) διαδικασία κοινωνικοποίησης. (Σ. 53 Ιδιωτικό Β.Π.)

> Προσφέρουμε (γνώσεις) [...] (ό)χι μόνο στο γνωστικό επίπεδο (άλλα) και στο κοινωνικό και στο πολιτικό. (Σ. 56 ΓΕΛ Δ.Π.)

Κάποιες/οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, είπαν ότι εστιάζουν στην ψυχολογική υποστήριξη, καθώς και την καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας τους εντός της τάξης.

> (Ρόλος μας είναι) η στήριξη μαθητών οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι καλά μέσα στην τάξη, έρχονται με κακή διάθεση (και) κουβαλάνε τα δικά τους. (Σ. 1 ΓΕΛ & ΕΠΑΛ Δ.Π.)

> Με ενδιαφέρει καταρχήν τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αποκτήσουν αίσθημα ευθύνης. (Σ. 41 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

Ποιες είναι, όμως, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελούν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί;

4.3 Συνθήκες εντός της σχολικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν με γλαφυρά χρώματα τις συνθήκες εντός της σχολικής τάξης. Οι συνθήκες, μάλιστα, χαρακτηρίστηκαν ιδιαίτερα απαιτητικές και προκλητικές (!), που χρήζουν άμεσης και διαφορετικής – ανά περίπτωση – αντιμετώπισης.

> Είναι προκλητικό (το έργο της διδασκαλίας), γιατί πρέπει συνέχεια, ανά δευτερόλεπτο, να προσαρμόζεσαι μέσα στην τάξη. Δηλαδή την ώρα που κάνεις μάθημα πρέπει να αντιδράσεις, όταν ο άλλος θα ρίξει μία σφαλιάρα στο διπλανό και ταυτόχρονα να συνεχίσεις να κάνεις μάθημα. (Σ. 57 ΓΕΛ Β.Π.)

> Είναι παιδιά τα οποία προσπαθούν να τορπιλίσουν τη δουλειά σου. [...] Με αυτό που θα πετάξουν, με κάτι άστοχο, με κάτι άκαιρο [...], για να εντυπωσιάσουν ίσως. (Σ. 10 ΓΕΛ Δ.Π.)

> Τι να [...] πετάνε [...] κουκουνάρια στα κεφάλια τους, να σηκώνονται μες στην τάξη να χορεύουν, [...] να ανεβαίνουν πάνω στα παράθυρα [...] Η μία χτένιζε την άλλη, ο άλλος είχε ανέβει πάνω στην καρέκλα, ο άλλος πέταγε κιμωλίες [...] (έτσι) Μία είσαι αυστηρός, μία χρησιμοποιείς ποινές, μία διαλλακτικός, μία μιλάς μία... Θέλει από όλα να χρησιμοποιείς. Αυτό είναι λίγο κουραστικό. (Σ. 1 ΕΠΑΛ & ΓΕΛ).

Άλλες/οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν μία διαφορετική εικόνα, την εικόνα, δηλαδή, μιας μαθητιώσας νεολαίας απαθούς, αδιάφορης και αφηρημένης, την οποία απέδωσαν σε ποικίλους παράγοντες.

> Το θέμα είναι ότι δεν αντιδρούν και σου λένε: «Άσε με εμένα δάσκαλε. Άσε με! Μην ασχολείσαι μαζί μου. Don' t worry». (Σ. 64 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

> Ό,τι μαθαίνουνε το μαθαίνουνε παπαγαλία [...] Κοιτάνε μόνο τι λέει το ίντερνετ και ό,τι τους δίνουν στο φροντιστήριο. Γενικά μασημένη τροφή. (Σ. 16 Καλλιτεχνικό)

> Είναι στην τάξη πιο μηχανοποιημένα τα πράγματα [...], γιατί τα παιδιά τρέχουν εκεί στα φροντιστήρια και έχουν κάνει τη σκέψη τους στερεότυπη [...] δεν έχουν χρόνο [...] για περαιτέρω προεκτάσεις, συζητήσεις. (Σ. 38 ΓΕΛ Β.Π.)

> Είναι αφηρημένα, θέλουνε συντομογραφίες, [...] Σύντομα πράγματα. Δεν τους αρέσει η εμβάθυνση και η κουβέντα (Σ. 43 ΓΕΛ Δ.Π.)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμα στο διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητ(ρι)ών, το οποίο αιτιολόγησαν στη βάση κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως επίσης και «ελλειμμάτων» από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

> Εδώ είναι φτωχογειτονιά [...] Υπάρχει ένα ποσοστό των μαθητών,[...] το μισό ή το 1/3, που έχει λειτουργικό αναλφαβητισμό. (Σ. 8 ΕΠΑΛ Δ.Π.)

> Καταλαβαίνεις ότι ακούνε πολιτικές συζητήσεις στο σπίτι, καταλαβαίνεις ότι σκέφτονται πράγματα, ότι έχουν διαβάσει κάποια πράγματα, έτσι; [...] Σαν να ξεκινάς λιγάκι από ένα βήμα μπροστά. Έχουν ήδη κάποια προαπαιτούμενα τα παιδιά». (Σ. 49 ΓΕΛ Β.Π.)

> Τα παιδιά έρχονται σχεδόν λειτουργικά αναλφάβητα στο λύκειο. [...] και με τεράστια ελλείμματα και από το γυμνάσιο. (Σ. 13 ΓΕΛ Δ.Π.)

4.4 Οι εκπαιδευτικές σχέσεις

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη μαθητιώσα νεολαία, σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς, κυμαίνονται από σχέσεις εμπιστοσύνης και υποστήριξης έως συγκρουσιακές ή τυπικές. Στην πρώτη περίπτωση η ποιότητα των σχέσεων εξηγείται από τις ανάγκες των μαθητ(ρι)ών.

> Είμαι ο άνθρωπός τους. Είμαι ο άνθρωπος που μπορούν να μιλήσουνε. (Σ. 29 ΓΕΛ Β.Π.)

> Εγώ [...] ένιωσα κάποια στιγμή ότι μάλλον μπορεί να ήμουν και η φωνή της μάνας τους, που δεν είχαν στήριξη, και του μπαμπά τους. (Σ. 33 ΓΕΛ Β.Π.)

> Με τα παιδιά αποκτούμε σχέση εμπιστοσύνης μετά από κάποιο διάστημα. [...] Εμείς είμαστε [...] ο αποκούμπι. (Σ. 36 Ειδικής Αγωγής).

Στη δεύτερη περίπτωση, αυτήν των τυπικών, αποστασιοποιημένων ή και εχθρικών σχέσεων, οι λόγοι εξηγούνται από τη στάση των μαθητ(ρι)ών και την ευρύτερη συμπεριφορά τους.

> Δεν θέλω καμία προσωπική επαφή με τους μαθητές. (Σ. 23 ΓΕΛ Δ.Π.)

> Δεν είμαστε ούτε φίλοι. Έχουμε την απόσταση που πρέπει. [...] Είμαι κοντά και μακριά. (Σ. 2 Ιδιωτικό Δ.Π.)

> Εκείνα δεν μπορούσα να τα αγαπήσω. Τα σιχαινόμουνα. Από ότι καταλαβαίνεις η σχέση ήταν πολύ άσχημη. (αναφορικά με κάποι@ μαθητ@ μέλη ακροδεξιών οργανώσεων) (Σ. 49 ΓΕΛ Β.Π.)

5. Συμπεράσματα-συζήτηση

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το έργο τους στην τάξη και τις συνθήκες επιτέλεσής του επιβεβαιώνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με το τι συνιστά έργο των εκπαιδευτικών, ένα έργο που περιλαμβάνει τόσο καθήκοντα όσο και σχέσεις. Παράλληλα, διευρύνει την έρευνα της Kantzara (2001) αναφορικά με το ευρύ και στενό πλαίσιο ορισμού του έργου των εκπαιδευτικών και την ενδιάμεση κατηγορία τους (λειτούργημα, επάγγελμα, δημόσιος υπάλληλος), αν και οι έννοιες εκεί λειτουργούν διαφορετικά και οι σημασίες είναι διαφορετικές (βλ. υπ. 1 σ. 286).

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν δύο βασικές κατηγορίες νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών, από τις οποίες προκύπτουν οι *επαγγελματίες* και οι *λειτουργοί* εκπαιδευτικοί, καθώς και τρεις υποκατηγορίες εντός κάθε μιας εξ αυτών. Οι κατηγορίες αυτές συγκροτούν έναν άξονα που εκτείνεται από την αποστασιοποιημένη και διεκπεραιωτική στάση απέναντι στο επάγγελμα μέχρι την έντονα ηθική ή/και συναισθηματική εμπλοκή σε αυτό.

Η ονομασία κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας προέκυψε είτε από τις λέξεις που επαναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν αυτό που κάνουν, είτε δόθηκε από εμένα, με στόχο να αποτυπωθεί η πιο σημαντική πτυχή του έργου τους, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών, που βρίσκονται στα ίδια άκρα και στο μέσο φέρουν κοινά δημογραφικά

χαρακτηριστικά, ενώ η διάρκεια ενασχόλησης με το επάγγελμα συχνά οδηγεί σε μεταβολές της νοηματοδότησης του έργου, τουλάχιστον για κάποιες/ους εκπαιδευτικούς.

Οι διαφορετικές αυτές νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών για το έργο τους συνδέονται με τα κυρίαρχα κοινωνικά αφηγήματα σχετικά με το επάγγελμα, αφηγήματα τα οποία φαίνεται πως ενστερνίστηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα την επιρροή από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ή την αντίληψη περί ασφάλειας, που προσφέρει η εξασφάλιση μιας μόνιμης θέσης στο δημόσιο τομέα.

Όσον αφορά το έργο στην τάξη, φαίνεται πως κάθε βασική κατηγορία νοηματοδότησης εστιάζει σε διαφορετική πτυχή του. Πιο συγκεκριμένα, οι *επαγγελματίες* εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες ορίζουν αυτό που κάνουν ως επάγγελμα, εστιάζουν περισσότερο στη μετάδοση γνώσεων με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητ(ρι)ών, ενώ οι *λειτουργοί* εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες ορίζουν αυτό που κάνουν ως λειτούργημα με κοινωνική αποστολή, εστιάζουν περισσότερο στη μετάδοση αξιών και αρχών, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνίας. Η διαφορετική αυτή εστίαση δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί αυτές/οί παρακάμπτουν τις άλλες πτυχές του έργου τους εντός της τάξης.

Σχεδιαγραμματικά, οι κατηγορίες και υποκατηγορίες νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που προέκυψαν είναι:

Νοηματοδοτήσεις του έργου των εκπαιδευτικών		
Οι *Επαγγελματίες*		Οι *Λειτουργοί*
Διεκπεραιώτ(ρι)ες	1ο Άκρο	Αγωνιστές
Καθοδηγήτ(ρι)ες	Μέσο	Σύμμαχοι
Απογοητευμένες/οι	2ο Άκρο	Γονείς (ως)

Πίνακας 1. Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη νοηματοδότηση του έργου τους

Στο πρώτο άκρο του παραπάνω πίνακα τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελούν το έργο τους δεν τις/τους επηρεάζουν (*διεκπεραιώτ(ρι)ες – αγωνιστές*), ενώ στο δεύτερο άκρο τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελούν το έργο τους επηρεάζουν και την επιτέλεση αυτού (*απογοητευμένες/οι – ως γονείς*). Στο μέσο τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να εξισορροπούν το έργο τους εντός των συνθηκών κάτω από τις οποίες αυτό επιτελείται (*καθοδηγήτ(ρι)ες – σύμμαχοι*).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του πρώτου άκρου, οι *επαγγελματίες διεκπεραιωτ(ρι)ές* και οι *αγωνιστές λειτουργοί*, εκλαμβάνουν τους επαγγελματικούς εαυτούς τους ως φορείς γνώσης και κοινωνικοποίησης/πολιτικοποίησης της μαθητιώσας νεολαίας, αντίστοιχα. Θεωρούν ότι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών είναι πολύ συγκεκριμένος: οι ίδιες/οι λειτουργούν ως πομποί, ενώ οι μαθήτ(ρι)ες τους ως αποδέκτ(ρι)ες των λεγομένων τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους συνήθως επικρατεί «αναστάτωση» στην τάξη, αναστάτωση που εκλαμβάνεται ως δείγμα της ελλιπούς διαπαιδαγώγησης των μαθητ(ρι)ών από την οικογένειά τους. Οι σχέσεις που διαμορφώνουν με τη μαθητιώσα νεολαία είναι τυπικές και απρόσωπες, γεγονός που φαίνεται να μην τις/τους απασχολεί.

Στο δεύτερο άκρο τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους στην τάξη είναι ηγετικός και επιδιώκουν τη συμμόρφωση ή/και τον σωφρονισμό της μαθητιώσας νε-

ολαίας. Πρόκειται για τις/τους *απογοητευμένοι/ες επαγγελματίες,* οι οποίοι/ες εκλαμβάνουν τον επαγγελματικό τους εαυτό ως φορέα χρήσιμων γνώσεων για τις εξετάσεις, και τις/τους *λειτουργούς (ως) γονείς,* που εκλαμβάνουν τον επαγγελματικό τους εαυτό ως φορέα διαπαιδαγώγησης των νέων. Και οι δύο αυτές υποκατηγορίες, φαίνεται ότι δεν διαχειρίζονται την τάξη τους με επιτυχία, κάτι που αποδίδουν μονομερώς στη μη σωστή συμπεριφορά των μαθητ(ρι)ών. Κατά συνέπεια οι *απογοητευμένες/οι επαγγελματίες* επιλέγουν να ασχοληθούν στην τάξη τους κυρίως με τις/τους μαθήτ(ρι)ες που έχουν τα «προαπαιτούμενα», δηλαδή προέρχονται από «καλές» οικογένειες, ενώ οι *λειτουργοί (ως) γονείς* επιλέγουν να ασχοληθούν κυρίως με τα «αδικημένα παιδιά», δηλαδή όσα προέρχονται από «προβληματικά» οικογενειακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των υποκατηγοριών διαμορφώνουν από άριστες μέχρι εχθρικές σχέσεις με τη μαθητιώσα νεολαία.

Στο μέσο του παραπάνω πίνακα τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, που παρουσιάζουν μία πιο εξισορροπημένη σχέση με το επάγγελμά τους. Αυτές/οί είναι οι *καθοδηγήτ(ρι)ες επαγγελματίες* και οι *λειτουργοί σύμμαχοι,* που εκλαμβάνουν τους επαγγελματικούς τους εαυτούς ως φορείς τόσο γνώσεων όσο και αρχών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ανάλογα με τη βασική κατηγορία στην οποία ανήκουν, εστιάζουν είτε στη μετάδοση γνώσεων είτε στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητ(ρι)ών τους, συμπεριλαμβάνοντας οπωσδήποτε, όμως, στη φαρέτρα της στοχοθεσίας τους και τη διαπαιδαγώγησή των. Αντιλαμβάνονται ότι ως ώριμες/οι ενήλικες, χρειάζεται να σταθούν με υπομονή δίπλα στην «χωρίς όρια» μαθητιώσα νεολαία, που υποπίπτει σε γνωστικά ή συμπεριφορικά σφάλματα, αντίστοιχα. Τα σφάλματα αυτά θεωρούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα είτε της ηλικίας είτε της ύπαρξης μη υποστηρικτικών και καθόλα απόντων γονέων. Γενικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων κατηγοριών διαχειρίζονται ικανοποιητικά τη σχολική τάξη και κατορθώνουν να διαμορφώσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τη μαθητιώσα νεολαία, ήτοι σχέσεις, οι οποίες διέπονται από κατανόηση και υποστήριξη ή από αγάπη και οικειότητα, αντίστοιχα.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών συνιστά κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει όχι μόνο τις διδακτικές μεθόδους αλλά και τις εκπαιδευτικές σχέσεις. Παράλληλα, όμως, φαίνεται ότι επηρεάζει και τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι νοηματοδοτήσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στη γνώση ή αποκλειστικά στην αξιακή/φροντιστική διάσταση τείνουν να αναπαράγουν εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ αντίθετα, οι νοηματοδοτήσεις που εστιάζουν και στις δύο πτυχές του έργου (*σχεσιακή* και *γνωσιακή*) προάγουν τη συμμετοχή και τη συμπερίληψη.

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί του πρώτου άκρου θεωρούν τη διδασκαλία τους «υποδειγματική» και ότι δεν χρειάζεται να «αλλάξουν» κάτι σε αυτήν. Χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και μία κοινή διδακτική προσέγγιση σε όλα τα τμήματα που διδάσκουν, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τις υπάρχουσες διακρίσεις και ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανισότητες που δεν φαίνεται να είναι εκ πρώτης όψεως ούτε ορατές ούτε σημαντικές γι' αυτές/ούς.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου άκρου επιθυμούν ένα «ιδανικό» ή/και «αποστειρωμένο» περιβάλλον διδασκαλίας. Η συνειδητοποίηση, όμως, ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό – κυρίως μέσω των τεταμένων και συγκρουσιακού χαρακτήρα σχέσεων που διαμορφώνουν εντός της τάξης – τους οδηγεί στην ενασχόληση μόνο με συγκεκριμένες/ους μαθήτ(ρι)ες, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τοιουτοτρόπως στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά είτε με τις μαθητικές επιδόσεις («άριστοι», «μέτριοι», «αδύναμοι» μαθητές) – οι *επαγγελματίες* – είτε με τη μαθητική συμπεριφορά («ζωηροί», «συνεργάσιμοι», «ήσυχοι» μαθητές) – οι *λειτουργοί.*

Μόνο οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσο των δύο βασικών κατηγοριών φαίνεται τελικά να γίνονται αρωγοί και διαμορφώτ(ρι)ες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ισότητας ή/και συμπερί-

ληψης. Αυτό γιατί στα πλαίσια της τάξης δεν φαίνεται να παραγκωνίζουν καμία πτυχή του διδακτικού τους έργου, καθώς υιοθετούν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αναπτύσσουν «καλές» σχέσεις με τη μαθητιώσα νεολαία. Η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας – ενίοτε και μαθητοκεντρικής – και η ενθάρρυνση ή/και υποστήριξη των μαθητ(ρι)ών τους, φαίνεται να διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά και το πρόσημο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην χώρα μας φέρουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του έργου τους στη σχολική τάξη, νοηματοδοτήσεις που ενσωματώνουν λανθάνοντες μηχανισμούς ισότητας ή/και ανισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών που συνδυάζουν τη γνωσιακή και τη σχεσιακή διάσταση του έργου τους φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση της συμπερίληψης και τη μείωση των αναπαραγόμενων ανισοτήτων.

Βιβλιογραφία

Bair, M. A. (2014). Teacher Professionalism: What Educators can learn from Social Workers. *Mid-West Educational Researcher 26* (2), 28-57.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method.* University of California Press.

Caspersen, J. (2015). Teachers' Learning Activities in the Workplace: How Does Teacher Education Matter? *Creative Education 6*, 46-63.

Cohen, D.K. (2005). Professions of human improvement: Predicaments of teaching. In M. Nisan & O. Schremer (Eds.), *Educational deliberations* (pp. 278-294). Keter Publishers.

Connell, R. (1985). *Teachers' Work.* George Allen and Unwin.

Conway, P.F. & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, 19*, 465-482.

Cordingley, P., Crisp, B., Paige, J., Perry T., Campbell C., Bell, M., Bradbury, M. (2019). Constructing Teachers' Professional Identities. *Education International Research.* https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach

Day, Ch. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In Ch. Day & L.J. Chi-Kin (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education 6*. Springer.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal* 6, 207-226.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Sociology Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* Teachers College Press.

Howsam R.B., Corrigan D., Denemark, G., Nash, R. (1976). *Educating a profession.* American Association of Colleges for Teacher Education.

Huberman, M. (1989). The Professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57.

Kantzara, V. (2001). *An Act: an Act of Defiance, of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*. [Doctoral Dissertation University of Utrecht, Faculty of Social Sciences].

Morrison, A. & McIntyre, D. (1973). *Teachers and Teaching*. Penguin.

O' Conor, K.E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 117-126.

Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Sage.

Reid, A. (2003). Understanding teachers' work: Is there still a place for Labour Process Theory?. *British Journal of Sociology of Education*, *24*(5), 559-573.

Tsang, K. K. (2019). *Teachers' Work and Emotions. A Sociological Analysis*. Routledge Goff.

Warrior, B. (2002). Reflections of an Education Professional. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education 1*(2), 57-63.

Ο ρόλος του πανεπιστημίου ως πεδίο πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων και η συνεισφορά του στην καλλιέργεια του αισθήματος αμφισβήτησης τις δεκαετίες 1950 και 1960

Φώτιος Τσιούμας,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, fotistsioumas@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στο ρόλο που διαδραμάτισε το πανεπιστήμιο στην πολιτική κοινωνικοποίηση των φοιτητών κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960, καθώς επίσης και για το ρεύμα αμφισβήτησης που καλλιεργήθηκε εντός του ελληνικού πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην πολιτική κοινωνικοποίηση, καθώς αποτελεί, με όρους κοινωνιολογίας του Pierre Bourdieu, ένα *πεδίο*. Εντός αυτού του πεδίου δημιουργείται ένα πλαίσιο, το οποίο καλλιεργεί τον πολιτισμό και την επιστήμη. Επιπλέον, καλλιεργείται ένα αίσθημα αμφισβήτησης για την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα της εποχής και αναδύεται ταυτόχρονα το αίτημα για τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας. Επιπροσθέτως, θα ανατρέξουμε στη θεωρία του Greenstein και του Τερλεξή για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων και πως αυτή η διαδικασία μπορεί να συνεισφέρει στην καλλιέργεια του αισθήματος αμφισβήτησης που καλλιεργείται στη νέα γενιά.. Τα συμπεράσματα μιας τέτοιας έρευνας θα μας βοηθήσουν να προσεγγίσουμε το πεδίο του πανεπιστημίου και να μελετήσουμε με ποιον τρόπο και υπό ποιες συνθήκες καλλιεργείται το αίσθημα αμφισβήτησης και σήμερα.

Λέξεις-κλειδιά: *πεδίο, πανεπιστήμιο, πολιτική κοινωνικοποίηση, φοιτητικό κίνημα.*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στο ρόλο που διαδραμάτισε το πανεπιστήμιο στην πολιτική κοινωνικοποίηση των φοιτητών κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960, καθώς επίσης και για το ρεύμα αμφισβήτησης που καλλιεργήθηκε εντός του ελληνικού πανεπιστημίου. Αξιοποιώντας την κοινωνιολογική θεωρία του Pierre Bourdieu και του Basil Bernstein, θα προσεγγίσουμε το χώρο του ελληνικού πανεπιστημίου ως πεδίο, εντός του οποίου εκτυλίσσεται η διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων. Επιπροσθέτως, για να αναλύσουμε αυτή τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων θα ανατρέξουμε στη θεωρία του Fred Greenstein και του Πανταζή Τερλεξή. Ειδικότερα, επιλέγουμε τις δεκαετίες 1950 και 1960, διότι αυτή την περίοδο λαμβάνουν χώρα πολλά γεγονότα μεγάλης ιστορικής σημασίας που συντελούν στη διαμόρφωση ενός εξαιρετικά ριζοσπαστικού φοιτητικού κινήματος. Θα αναφερθούμε σε ορισμένες φοιτητικές οργανώσεις, προσεγγίζοντας τες ως φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων και πως συνέβαλλαν στην καλλιέργεια του αισθήματος αμφισβήτησης. Τέλος, θα κάνουμε σύντομη αναφορά στη διαμόρφωση των πρακτικών των φοιτητών εντός του πεδίου του ελληνικού πανεπιστημίου στις δεκαετίες του 1950 και 1960.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Εκκινώντας από τον Bourdieu, το «πεδίο» αποτελεί ένας κοινωνικός χώρος ή αλλιώς ένας χώρος δυνάμεων, όπου υπάρχουν τόσο άτομα που έχουν την κυριαρχία όσο και άτομα που είναι υποταγμένα σε αυτήν. Εντός αυτού του χώρου, υπάρχουν σταθερές και μόνιμες σχέσεις ανισότητας, ενώ παράλληλα γίνεται μια συνεχής μάχη για τον μετασχηματισμό ή τη διατήρηση αυτού του πεδίου. Η εξουσία καθορίζει τις στρατηγικές που ακολουθούν οι άνθρωποι, είτε είναι κυρίαρχοι είτε είναι κυριαρχούμενοι, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους εντός αυτού του χώρου (Bourdieu 2000: 19-20).

Ωστόσο, αναφορικά με το πεδίο, έχει κάνει μία ενδιαφέρουσα ανάλυση και ο Basil Bernstein, πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα την έννοια του πεδίου και αναδεικνύει τρεις μορφές πεδίων, τρία συσχετισμένα πεδία όπως αναφέρει ο ίδιος. Αυτά τα πεδία είναι το πεδίο του *συμβολικού ελέγχου*, το πεδίο της *παραγωγής* και τέλος *το πεδίο του κράτους*. Στο έργο του στοχαστή συναντούμε άλλες δύο έννοιες, την *ταξινόμηση (classification)* και την *περιχάραξη (framing)*. Με τον όρο ταξινόμηση, ο στοχαστής αναφέρεται στην απόλυτη θέση και σχέση που λαμβάνουν τα γνωστικά αντικείμενα και που οι συμμετέχοντες δεν έχουν κανένα έλεγχο πάνω σε αυτό. Με την έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στους κανόνες, είτε αυτοί είναι τυπικοί ή άτυποι και το πόσο είναι αυστηροί κάθε φορά και τι περιθώρια ελιγμών αφήνει. Και οι δύο αυτές έννοιες συμβάλλουν στην άσκηση του κοινωνικού ελέγχου (Καντζάρα 2008: 228). Η αλλαγή ενός τέτοιου μοντέλου άσκησης συμβολικού ελέγχου και αναπαραγωγής της κοινωνίας μπορεί να εντοπιστεί : α) πρώτον στις σχέσεις εντός ενός πεδίου, β) στις σχέσεις μεταξύ φορέων στα διάφορα πεδία και γ) η παραλλαγή μπορεί να επηρεάζει μόνο τους κυρίαρχους, άλλες φορές μόνο τους κυριαρχούμενους αλλά και κάποιες φορές και τους δύο (Bernstein 1991: 206).

Εκκινώντας από το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, εντός αυτού η πολιτισμική αναπαραγωγή, τα πλαίσια και οι νόμιμες δυνατότητες της ρυθμίζονται από τις ιδεολογίες και τους φορείς. Εντός αυτού του πεδίου, τοποθετείται και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παράγει και αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις. Δεύτερον, το πεδίο παραγωγής όπου σε αυτήν την περίπτωση οι ιδεολογίες και οι φορείς ρυθμίζουν την κοινωνική βάση των μέσων, των πλαισίων και των δυνατοτήτων των φυσικών πόρων. Τέλος, εντός του πεδίου του κράτους, τίθενται οι όροι για το τι αποκαλείται νόμιμη τάξη και χρήση νόμιμης δύναμης, καθώς επίσης τίθενται οι όροι της διαφύλαξης ή παραλ-

λαγής αυτών. (Bernstein 1991: 208-209).

Το habitus αναφέρεται στο σύνολο προδιαθέσεων, τάσεων και κλίσεων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις επιλογές ενός ατόμου. Αυτές οι προδιαθέσεις είναι ενσωματωμένες και επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Το habitus είναι ένα είδος δομημένης και δομούσας δομής ταυτόχρονα που διαμορφώνει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις του ατόμου (Grenfell 2008: 53).

Ο Pierre Bourdieu χρησιμοποίησε τον όρο «κεφάλαιο» με έναν ευρύτερο τρόπο από ό,τι συνήθως συνδέεται με την οικονομία και τη νομισματική ανταλλαγή. Στη θεωρία του, το κεφάλαιο εκτείνεται πέραν του οικονομικού πεδίου και καλύπτει διάφορες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Ο Bourdieu αναγνωρίζει το οικονομικό κεφάλαιο, αλλά επίσης επισημαίνει τη σημασία άλλων μορφών κεφαλαίου, όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο και το κοινωνικό κεφάλαιο εστιάζοντας σε ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης (Bourdieu 2000: 105-106).

Με τον όρο συμβολική βία τη χρήση συμβόλων, στοιχείων πολιτισμικής και κοινωνικής κατασκευής, που αποδίδονται από τις αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελούν αντικείμενο αυθαίρετης επιβολής. Οι αποδοχείς αυτών των συμβόλων θεωρούν τις πολιτισμικές αξίες και τις κοινωνικές συμβάσεις ως αντικειμενικές και αληθείς, αγνοώντας την κοινωνική κατασκευή που βρίσκεται πίσω από αυτές (Bourdieu 1999: 33-34).

Κεντρικό ρόλο στη θεωρία του Pierre Bourdieu κατέχει η έννοια της αναπαραγωγής (Bourdieu P. Passeron J. Cl. (2014). Αναπαραγωγή είναι η διαδικασία κατά την οποία μεταφέρονται είτε με συνειδητό είτε με ασυνείδητο τρόπο τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων από τη μία γενιά στην επόμενη (Τζαφέα 2017).

Η κουλτούρα αναφέρεται στις πρακτικές, τις αξίες και τις παραδόσεις που κατέχει μια κοινότητα ή μια ομάδα ατόμων. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που κατέχει ένα άτομο και που του παρέχουν κοινωνική επιρροή. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές μορφές και καταστάσεις που μπορεί να λάβει. Πρώτον την εσωτερικευμένη κατάσταση, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένα μέρος της προσωπικότητας και των πεποιθήσεων ενός ατόμου. Δεύτερον την αντικειμενοποιημένη κατάσταση, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο εκφράζεται μέσω των πολιτισμικών αγαθών, όπως τα έργα τέχνης και τα βιβλία. Τρίτον, τη θεσμοποιημένη κατάσταση, δηλαδή όταν .το πολιτισμικό κεφάλαιο επικυρώνεται και νομιμοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της απόκτησης τίτλων σπουδών (Grenfell 2008: 114-115).

2.1 Η πολιτική κοινωνικοποίηση

Εκκινώντας από τον Τερλεξή, η κοινωνικοποίηση ορίζεται αρχικά ως μία διαδικασία όπου το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητα του εντός του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει και δεύτερον ως μία διαδικασία μετάβασης των πολιτισμικών στοιχείων που συνθέτουν ένα πολιτισμό. Επιπροσθέτως, η κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται εντός των κοινωνικών σχέσεων και δεν γίνεται ποτέ κοινωνός του υπάρχοντος πολιτισμού στο σύνολο του, παρά μόνο ενός μέρους του (Τερλεξής 1975: 16-20).

Σύμφωνα με τον Τερλεξή, η διαιώνιση των συστημάτων επιτυγχάνεται μέσω πρωτογενών και δευτερογενών φορέων. Η πολιτική κοινωνικοποίηση, όπως την ορίζει ο συγγραφέας, είναι η διαδικασία που στοχεύει στην ένταξη του ατόμου στο πλαίσιο της πολιτικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνικής κουλτούρας. Επιπλέον, εφοδιάζει το άτομο με κοινές αξίες και συμβάλλει στην υιοθέτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών απέναντι στο πολιτικό σύστημα και την κυβέρνηση (Τερλεξής 1975: 41).

Κατά τον Greenstein πολιτική κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία όπου μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά οι πολιτικές αξίες και πεποιθήσεις μίας κοινωνίας. Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία όπου μπορεί να συμβάλλει και στη διατήρηση αλλά και στην αλλαγή της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Εν πρώτοις, η πολιτική κοινωνικοποίηση συντελεί στη διατήρηση του status quo και των θεμελιακών αξιών του πολιτεύματος και συμβάλλει στη σταθερότητα των πολιτικών και κοινωνικών προτύπων (Greenstein 1968: 555). Βέβαια, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνει τις επιλογές και τους ορίζοντες των ατόμων, περιορίζοντας τις εσωτερικές τους παρορμήσεις. Ωστόσο, αυτή η τάση για τη διατήρηση υπαρχόντων αξιών δεν ισοδυναμεί με πλήρη στασιμότητα. Η μεταβίβαση των πολιτικών προσανατολισμών επηρεάζεται από τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις. Πέραν τούτου στις νέες γενιές αναπτύσσονται διαφορετικές ανάγκες και αξίες με ταχύτερους ρυθμούς. Μέσω της εκπαίδευσης η κοινωνικοποίηση μπορεί να αποτελέσει πηγή αλλαγής, διασπώντας Εκκινώντας από τον Τερλεξή, Η κοινωνικοποίηση ορίζεται αρχικά ως μία διαδικασία όπου το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητα του εντός του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει και δεύτερον ως μία διαδικασία μετάβασης των πολιτισμικών στοιχείων που συνθέτουν ένα πολιτισμό. Επιπροσθέτως, η κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται εντός των κοινωνικών σχέσεων και δεν γίνεται ποτέ κοινωνός του υπάρχοντος πολιτισμού στο σύνολο του, παρά μόνο ενός μέρους του (Τερλεξής 1975: 16-20).

3. Μεθοδολογία

Στην έρευνα που διεξάγουμε, υιοθετούμε την ποιοτική μεθοδολογία, με άλλα λόγια θα ακολουθήσουμε μία ερμηνευτική προσέγγιση. Επιλέγουμε την ποιοτική μεθοδολογία διότι ανταποκρίνεται στην ανάγκη να εξεταστούν πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας και κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες παραμένουν αθέατες (Κυριαζή 2011: 34-35).

Για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης, ανατρέχουμε στον τύπο της εποχής, σε πολιτικές αποφάσεις και νόμους και επίσημες δηλώσεις πολιτικών προσώπων και των οργανώσεων των νέων της εποχής. Αρχειακό υλικό προς μελέτη εντοπίζονται σε βιβλία ιστορίας, σε αυτοβιογραφικά συγγράμματα όπως και προγενέστερες μελέτες και διατριβές, αλλά και σε συνεντεύξεις όπου θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε μια οπτική εκ των έσω για τα δρώμενα της εποχής που μελετούμε. Η προσέγγισή μας εμπίπτει στην επιστήμη της κοινωνιολογίας. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη εμπίπτει κυρίως στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ωστόσο θα γίνει χρήση προσεγγίσεων από τις θεωρίες των κοινωνικών κινημάτων, ενώ αντλεί στοιχεία από την υφιστάμενη βιβλιογραφία και από ιστορικές πηγές.

4. Οι πρώτες φοιτητικές κινητοποιήσεις και οργανώσεις

Σύμφωνα με προγενέστερες μελέτες, διαδραματίζονται πάρα πολλές φοιτητικές κινητοποιήσεις τις δεκαετίες 1950-1960 και η ευρεία αποδοχή τους από τους οφείλεται στο γεγονός πως τα αιτήματα τους αφορούν τις καθημερινές δυσκολίες των φοιτητών στα πανεπιστήμια και έθεταν σε κίνδυνο τη διεκπεραίωση των σπουδών τους. Για παράδειγμα, η αυθαιρεσία ορισμένων καθηγητών που απαιτούν συγκεκριμένα συγγράμματα μπορεί να δυσχεράνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση, καθώς οι φοιτητές που δεν μπορούν να προμηθευτούν τα συγκεκριμένα υλικά μπορεί να υποστούν αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Πέραν τούτου, οι φοιτητές οργανώνονται και γύρω από άλλα ζητήματα που δεν αφορούν αποκλειστικά τον πανεπιστημιακό τους βίο, αλλά αγγίζουν κοινωνικά και εθνικά ζητήματα, όπως το φλέγον ζήτημα της εποχής η ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα (Μωραϊτίδης 2015: 13 & 52-55). Ειδικότερα, οι μεγάλες κι-

νητοποιήσεις για την Κύπρο την περίοδο ανάμεσα στο 1951 και 1956, θα αποτελέσουν τη βάση για τη συλλογική κινητοποίηση των φοιτητών. Όπως μπορεί κανείς να καταλάβει και από τις προηγούμενες αναφορές μας για τη στάση της Δεξιάς απέναντι στις κινητοποιήσεις αυτές χαρακτηρίζεται από έντονη καταστολή και βία. Αξίζει να σημειώσουμε ότι αυτή την περίοδο συντονιστικό ρόλο σε αυτές τις κινητοποιήσεις διαδραματίζουν οργανώσεις με αριστερό προσανατολισμό, όπως η Ε.Δ.Ν.Ε. (Ενιαία Δημοκρατική Νεολαία Ελλάδος) και στη συνέχεια η Ν. ΕΔΑ (Νεολαία της Ε.Δ.Α) (Παπαθανασίου 2009: 38-43). Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δημιουργούνται κοινωνικοί χώροι με κεντρικό άξονα το πανεπιστήμιο, όπου εκτυλίσσονται οι διαδικασίες της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων. Όπως έχει διατυπωθεί σε αυτές τις πρώτες κινητοποιήσεις αναδεικνύονται τρία βασικά στοιχεία: α) μαζικότητα, β) μαχητικότητα και αγωνιστικότητα και γ) συνδικαλιστική πείρα και ηγετικά στελέχη (Λάζος 1987:322).

Για να μπορέσει να αναχαιτίσει την αυξανόμενη επιρροή της Αριστεράς στο φοιτητικό κίνημα η κυβέρνηση έχει την ανάγκη ύπαρξης μίας φοιτητικής οργάνωσης φίλα προσκείμενη στις πολιτικές αξίες που πρεσβεύει ο κρατικός μηχανισμός της εποχής. Αυτή η οργάνωση ήταν η Εθνική Κοινωνική Οργάνωση Φοιτητών (Ε.Κ.Ο.Φ.) (Τζηκα 2019: 219). Ο ρόλος της, όπως περιγράφεται από τους μελετητές ήταν να αποπροσανατολίζει το κίνημα της εποχής από προοδευτικά αιτήματα και να αναπαράγει δικαστικό λόγο, επαναφέροντας κηρύγματα από την περίοδο του εμφυλίου και μιλώντας για κομμουνιστικό κίνδυνο (Μωραϊτίδης 2015: 108). Το συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της φοιτητικής οργάνωσης έναντι των άλλων οργανώσεων, κυρίως των αριστερών, ήταν η στήριξη του κρατικού μηχανισμού, με κάθε πιθανή μορφή αλλά και των παρακρατικών μηχανισμών. Μέχρι και το 1961 η Ε.Κ.Ο.Φ. θα κυριαρχήσει στα συμβούλια των φοιτητικών συλλόγων και θα καθιερώσει ένα καθεστώς τρομοκρατίας (Λάζος 1987: 326).

Εν πρώτοις, αξιοποιώντας την προσέγγιση του Greenstein για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων προχωρούμε στις ακόλουθες παρατηρήσεις. Αρχικά οργανώσεις όπως η Ε.Δ.Ν.Ε. και η Ν. ΕΔΑ είναι φορείς κοινωνικοποίησης που συνδράμουν στην αλλαγή της κοινωνίας με συγκεκριμένο προγραμματισμό και εκφράζουν αιτήματα που ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες της κοινωνίας. Όσον αφορά την ΕΚΟΦ, αυτή επιχειρεί με τις τακτικές της να συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών και πολιτικών προτύπων. Από την άλλη, βάσει της θεώρησης του Bourdieu ότι το πανεπιστήμιο είναι ένα πεδίο όπου τα αντικρουόμενα συμφέροντα κυριάρχων και κυριαρχούμενων όπως αυτά εκφράζονται από τις προαναφερθείσες οργανώσεις και πως προσπαθούν να αποκτήσουν την αναγνώριση. Επιπλέον, μέσα από αυτές τις συνθήκες διαμορφώνεται και το habitus των φοιτητών. Επίσης, ανατρέχοντας στις πρώτες κινητοποιήσεις των φοιτητών για τα ζητήματα που αφορούν τον ακαδημαϊκό τους βίο εντοπίζουμε τις σχέσεις ανισότητας που το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει εντός του πανεπιστημίου καθώς είναι προβλήματα που κυρίως πλήττουν τους φοιτητές που δεν έχουν το απαραίτητο οικονομικό κεφάλαιο για να φέρουν εις πέρας τις σπουδές τους. Όπως ο Γάλλος κοινωνιολόγος αναφέρει στο βιβλίο του «Οι κληρονόμοι» ενώ το σύστημα εξασφαλίζει μία τυπική ισότητα, στην πραγματικότητα μετατρέπει τα προνόμια της κυρίαρχης τάξης σε αξία, και επιτρέπει να συνεχίζει να αναπαράγει την κυριαρχία της με πιο αφανείς διαδικασίες (Bourdieu 2019: 140). Επιπροσθέτως, σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι μέσα από τις κινητοποιήσεις των φοιτητών για το Κυπριακό ζήτημα αναδεικνύεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των νέων και οι αντιλήψεις τους για τα εθνικά ζητήματα και τα ζητήματα πολέμου και ειρήνης. Επίσης, αναφορικά με την ΕΚΟΦ μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ασκεί συμβολική βία, καθώς προσπαθεί να επιβάλλει στους νέους τις αξίες και τα σύμβολα που εξυπηρετούν τους κυρίαρχους.

5. Το κίνημα του 1-1-4 Οι φορείς της κοινωνικοποίησης της αλλαγής

Στη συνέχεια, θα περάσουμε στη δεκαετία του 1960, όπου οι φοιτητικές κινητοποιήσεις κορυφώνονται. Γενικότερα, στην ελληνική κοινωνία υπάρχει μεγάλος αναβρασμός από τις εκλογές του 1961, τις λεγόμενες εκλογές της βίας και της νοθείας. Το 1962 η ηγεμονία της ΕΚΟΦ ανατρέπεται από τις δημοκρατικές φοιτητικές παρατάξεις. Είναι η ίδια περίοδος που το αναπτύσσεται το κίνημα του 15% για την παιδεία και το κίνημα του 1-1-4. Ειδικότερα, οι διεκδικήσεις των φοιτητών κλιμακώνονται, όταν για το γάμο της πριγκίπισσας Σοφίας αποφασίζεται να δοθούν 9.000.000 δραχμές προίκα με δαπάνη του δημοσίου ενώ οι φοιτητές διεκδικούν περισσότερες δαπάνες για την παιδεία οι οποίες μειώνονταν. Οι διεκδικήσεις του κινήματος 1-1-4, πηγάζουν από το άρθρο του Συντάγματος που αναγνώριζε στο λαό το δικαίωμα να προασπίζεται ο ίδιος το πολίτευμά του και μέσω αυτού οι φοιτητές διεκδικούν την αποκατάσταση των δημοκρατικών διαδικασιών εντός των. πανεπιστημίων. Μέσα από αυτές τις κινητοποιήσεις για το 15% τον Απρίλιο 1963, το Δ› Πανσπουδαστικό Συνέδριο αποφασίζει και ιδρύει την Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας (ΕΦΕΕ), η οποία υπήρξε φορέας των νέων πολιτικών αξιών που αναδύθηκαν από το φοιτητικό κίνημα και στο ελληνικό πανεπιστήμιο και ταυτόχρονα διαδραμάτισε το ρόλο του συντονιστή σε πολλές κινητοποιήσεις όπως σε κάποιες από αυτές αργότερα στα Ιουλιανά του ΄65 (Παπαθανασίου 2009: 65-69). Αυτές οι δύο περιπτώσεις, αφορούν κινήματα που επίσης αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις κυρίαρχων και κυριαρχούμενων εντός πεδίου, αντανακλούν τις ανισότητες που αναπαράγονται στο εσωτερικό του πανεπιστημίου καθώς επίσης και τις σχέσεις ανάμεσα στα πεδία. Οι κινητοποιήσεις για το 15% για την παιδεία είναι αποτέλεσμα της τριβής που προκύπτει ανάμεσα στο πεδίο του κράτους και του συμβολικού ελέγχου, και πως οι πολιτικές που υιοθετούνται από το πρώτο επηρεάζουν το δεύτερο. Επιπλέον, η δράση αυτών των φορέων, όπως φοιτητικές οργανώσεις σαν την ΕΦΕΕ, που κινούνται ανάμεσα στα διάφορα πεδία και δημιουργούν αυτό το αίσθημα αναταραχής και αμφισβήτησης κυρίως γιατί φέρνουν στην επιφάνεια τις διαφορετικές ανάγκες που προκύπτουν από τις κοινωνικές εξελίξεις. Επιπροσθέτως, η δράση αυτών των οργανώσεων συνδιαμορφώνει το habitus, από κοινού με άλλους παράγοντες εντός του πεδίου του πανεπιστημίου. Εν συνεχεία, μαζί με το ήδη υπάρχον κεφάλαιο (πολιτισμικό και οικονομικό) που κατέχουν οι φοιτητές καθορίζουν την πρακτική τους, δηλαδή σε αυτή την περίπτωση τις κινητοποιήσεις τους.

Στις 27 Μαΐου 1963 στη Θεσσαλονίκη δολοφονείται από παρακρατικούς ο Γρηγόρης Λαμπράκης, με αποτέλεσμα ο κοινωνικός αναβρασμός να κορυφωθεί. Μετά την κηδεία του, στα γραφεία της ΕΔΑ, η Εκτελεστική Επιτροπή του κόμματος μαζί με τον Μίκη Θεοδωράκη ιδρύουν ένα φορέα συντονισμού του νέου αναδυόμενου κινήματος τη «Δημοκρατική Κίνηση Νέων Γρηγόρης Λαμπράκης», όπου αργότερα 1964 που η Κίνηση συνενώθηκε με τη Νεολαία της ΕΔΑ και αποτέλεσαν τη «Δημοκρατική Νεολαία Λαμπράκη» (Σαιν-Μαρτέν 1984: 44-49). Οι «Λαμπράκηδες» όπως συχνά αναφερόμαστε σε αυτή την κίνηση, πέρα από τις κινητοποιήσεις ανέλαβε την οργάνωση πολλών τμημάτων με πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες (Σαιν-Μαρτέν 1984: 52-53). Θεωρείται θεμιτό να αναφέρουμε εν συντομία, ότι στο Μανιφέστο που δημοσιεύτηκε το 1962 εκφράζονται οι πολιτικές αξίες που πρεσβεύει η κίνηση, όπως η Δημοκρατία, η ειρήνη, η συνεργασία καθώς επίσης και ο πατριωτισμός (Θεοδωράκης 2003). Ανατρέχοντας πάλι στη θεωρία του Greenstein παρατηρούμε ότι ΕΦΕΕ και ΔΝΛ είναι φορείς κοινωνικοποίησης, των νέων που συμβάλουν στην αλλαγή της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, όπου εκφράζουν τις νέες ανάγκες της κοινωνίας και επιχειρούν να τις μεταδώσουν στους νέους. Η αναφορά μας στα βασικά σημεία του Μανιφέστου των Λαμπράκηδων αποσκοπεί στην ανάδειξη των νέων πολιτικών αξιών και προτύπων στους νέους. Επίσης, βάσει της θεώρησης του Bourdieu, η ΔΝΛ διαμορφώνει την κουλτούρα των νέων, δηλαδή τις αξίες και τις πρακτικές του. Επιπλέον, φέρνει σε επαφή τους νέους με ένα νέο πολιτιστικό κεφάλαιο με την εσωτερικευμένη του μορφή, καθώς εστιάζει στις πεποιθήσεις των νέων

αλλά και με την αντικειμενοποιημένη του μορφή με τη δημιουργία τμημάτων με πολιτισμικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, η πολυδιάστατη δράση της ΔΝΛ διαμορφώνει, όπως θα έλεγε ο Bourdieu, τις πρακτικές των φοιτητών. Τέλος, η ΔΝΛ κινείται ανάμεσα στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και του πεδίου του κράτους και επιχειρεί αλλαγές στον τρόπο άσκησης ελέγχου εντός των πεδίων αλλά και μεταξύ των πεδίων.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση αναφερθήκαμε στο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960, ως πεδίο πολιτικής κοινωνικοποίησης εντός του οποίου καλλιεργήθηκε ένα έντονο αίσθημα αμφισβήτησης. Ειδικότερα, το πανεπιστήμιο αποτελεί ένα πεδίο πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων, καθώς εντός του εντοπίζουμε σχέσεις ανισότητας και αντιπαραθέσεις όπου λειτουργούν καταλυτικά για την πολιτική κοινωνικοποίηση τους. Συγκεκριμένα, η πολιτική κοινωνικοποίηση, ορίζεται ως μια διαδικασία μεταβίβασης πολιτικών αξιών και πεποιθήσεων μιας κοινωνίας. Αναφερθήκαμε επίσης σε βασικούς όρους του Pierre Bourdieu, όπως το πεδίο, το habitus, το κεφάλαιο, κυρίως με τη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, την έννοια της κουλτούρας και της συμβολικής εξουσίας. Με τη βοήθεια της θεώρησης του Greenstein και του Τερλεξή μπορέσαμε να αναδείξουμε πως αυτή η μεταλαμπάδευση των αξιών δε γίνεται απρόσκοπτα και λόγω των εξελίξεων μπορεί να καλλιεργεί και αντίθετη κοινωνικοποίηση με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων και το αίτημα για αλλαγή. Στα γεγονότα των δεκαετιών του 1950 και του 1960 εντοπίζουμε και τις δύο μορφές πολιτικής κοινωνικοποίησης. Από τη μία αυτή που επιχειρεί τη διατήρηση του status quo με την άσκηση συμβολικής εξουσίας και από την άλλη αυτή την πολιτική κοινωνικοποίηση που φέρνει νέα αιτήματα και νέες ανάγκες στο προσκήνιο.

Πέραν τούτου, μπορέσαμε και αναδείξαμε τις ανταγωνιστικές και άνισες σχέσεις εντός του πεδίου του ελληνικού πανεπιστημίου και πως οι πρώτες κινητοποιήσεις των φοιτητών και φοιτητριών στη δεκαετία του 1950 είναι εκφράσεις αυτής της ανισότητας στην πρόσβαση σε διάφορες άλλες μορφές κεφαλαίου. Κατά τη δεκαετία του 1960 εντείνονται οι κινητοποιήσεις των φοιτητών και μέσα από φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης, όπως για παράδειγμα η Δημοκρατική Νεολαία Λαμπράκη, αρχίζει να διαμορφώνεται μία νέα κουλτούρα, σχηματίζονται νέες ταυτότητες συμβάλλοντας έτσι στην ανάδυση ενός ισχυρού αισθήματος αμφισβήτησης.

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*. Πλέθρον.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Πολύτροπον.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο.

Λάζος, Χ. (1987). *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821–1973: Κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*. Εκδόσεις Γνώση.

Μωραϊτίδης, Μ. (2015). *Το φοιτητικό κίνημα στην Ελλάδα: Πολιτική ριζοσπαστικοποίηση και συλλογική δράση (1956–1964)*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Βόλος.

Παπαθανασίου, Ι. (2009). *Η νεολαία Λαμπράκη τη δεκαετία του 1960: Αρχειακές τεκμηριώσεις και αυτοβιογραφικές καταθέσεις*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (ΙΑΕΝ).

Σαιν Μαρτέν, Κ. (1984). *Λαμπράκηδες*. Πολύτυπο.

Τερλεξής, Π. (1974). Πολιτική κοινωνικοποίηση: Εισαγωγή σε ένα σύγχρονο τομέα των κοινωνικών επιστημών. *The Greek Review of Social Research, 19*, 119–134. https://doi.org/10.12681/grsr.302

Θεοδωράκης, Μ. (1966). *Το μανιφέστο των Λαμπράκηδων*. Ελληνικά Γράμματα.

Τζαφέα, Ό. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: Οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].

Τζήκα, Θ. (2019). *Το φοιτητικό κίνημα της Θεσσαλονίκης στο μετεμφυλιακό κράτος, 1950–1967: Συγκρότηση, αιτήματα, συλλογική δράση*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Greenstein, F. I. (1967). The impact of personality on politics: An attempt to clear away underbrush. *The American Political Science Review, 61*(3), 629–641. https://doi.org/10.2307/1976084

Greenstein, F. I. (1970). Political socialization. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (Vol. 12, pp. xx–xx). Macmillan & Free Press.

Grenfell, M. (2008). *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Acumen Publishing.

Ένας «Τόπος του Ανήκειν» σε κατάσταση Κρίσης και Κοινωνικής Αποστασιοποίησης. Η μάθηση μέσω κινητού τηλεφώνου σε έκτακτη ανάγκη

Martina Loos,
University of Applied Science for Social Work and Pedagogy, Berlin, Germany, m.loos@hsap.de

Περίληψη

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες για την κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή των πολιτών. Ωστόσο, το δικαίωμα αυτό διακυβεύεται σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή της πανδημίας COVID-19. Σε τέτοιες συνθήκες η ψηφιακή μάθηση είναι ζωτικής σημασίας και συμβάλλει όχι μόνο στην μετάδοση γνώσεων, αλλά και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν». Η παρούσα (αυτο)εθνογραφική μελέτη διερευνά την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως έκτακτης διδασκαλίας αγγλικών για νέους ενήλικες, που οργάνωσε μια ελληνική ΜΚΟ. Η έρευνα εξετάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας εθελοντής δάσκαλος και τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν τα διαδικτυακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα» δείχνουν την κοινωνική σημασία των μαθημάτων κατά τα κενά στην κατάλληλη υποστήριξη των εθελοντών δασκάλων.

Λέξεις-κλειδιά: *αιτούντες άσυλο, εθελοντές, κρίση, ψηφιακή διδασκαλία*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εξετάζει κριτικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης κατά τη διάρκεια κρίσεων, με βάση την εμπειρία της συγγραφέα ως εθελόντριας καθηγήτριας ξένης γλώσσας (ESOL) για ευάλωτους νεαρούς ενήλικες αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο η πανδημία και η αναγκαστική μετανάστευση επιδείνωσαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, υπονομεύοντας το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση, ιδίως για τους αιτούντες άσυλο και τους πρόσφυγες που αντιμετωπίζουν περιορισμένη πρόσβαση και εξαρτώνται από ΜΚΟ (UNHCR, 2020).

Οι αιτούντες άσυλο και οι πρόσφυγες έχουν αναγνωριστεί ως ομάδα-στόχος με υψηλές ανάγκες για εκπαιδευτική παρέμβαση, και η παροχή μαθημάτων γλώσσας ορίζεται ως απαραίτητη για την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους (British Council, 2019).

Οι κρατικοί φορείς στην Ελλάδα αποποιήθηκαν της ευθύνης τους να εξασφαλίσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, αντίθετα εξουσιοδότησαν άλλους φορείς, όπως ΜΚΟ να προσφέρουν μη τυπικά μαθήματα γενικής εκπαίδευσης (Ανακοίνωση από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.η.). Ως αποτέλεσμα, οι ΜΚΟ είχαν δημιουργήσει παράλληλες δομές, εκτός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος για την παροχή βασικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στις οποίες βασίζονται οι ενήλικες αιτούντες άσυλο. Συνήθως είναι εθελοντές αυτοί που εργάζονται σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Çelik, et al., 2023· Kantzou, et al., 2017).

Η έρευνα αυτή διερευνά πώς το 'mobile learning' (η μάθηση μέσω κινητού τηλεφώνου ή κινητή μάθηση) στηρίζει την εκπαίδευση και καλλιεργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, συνέχειας και κανονικότητας εν μέσω αναταραχών και κρίσεων (Drolia, et al., 2020· Isaacs, 2019· Traxler, 2018). Η μελέτη συνδυάζει (αυτό)εθνογραφικές προσεγγίσεις, για να διερευνήσει τη μάθηση εξ αποστάσεως εν μέσω κρίσης στην μη τυπική εκπαίδευση.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο: η μάθηση μέσω κινητών συσκευών (Mobile-Assisted Language Learning/MALL)

Τα ψηφιακά μέσα, ιδίως τα κινητά τηλέφωνα, λειτουργούν ως σημαντικοί «παράγοντες διαφυγής» για τους πρόσφυγες (Drolia et al., 2020), αλλά και μέσο υποστήριξης της κινητής μάθησης κατά τη διάρκεια κρίσεων (Isaacs, 2012· Traxler, 2018). Τα περισσότερα νοικοκυριά προσφύγων διαθέτουν κινητό τηλέφωνο, αλλά η χρήση τους για πάνω από το 50% των μαθητών εμποδίζεται λόγω τεχνικών περιορισμών των συσκευών (UIL, 2025· UNESCO, 2018· UNHCR, 2020,). Έτσι, η πρόσβαση στην εξ αποστάσεως κινητή διδασκαλία δεν είναι πάντα δεδομένη (Hounsell & Owuor, 2018).

Σύμφωνα με τους Hodges et al. (2020), τα διαδικτυακά μαθήματα που μελετήθηκαν εδώ αποτελούν παράδειγμα «*remote emergency teaching*». Το 'mobile learning' (κινητή μάθηση), όμως φέρνει μαζί τη δική του παιδαγωγική πρόκληση, ειδικά χωρίς έντυπα υλικά ή κατάλληλο λογισμικό. Από την άλλη πλευρά, προσφέρει ευελιξία και δημιουργικούς πόρους στους πρόσφυγες (Witthaus & Ryan, 2020), υποστηρίζοντας την εκμάθηση γλωσσών και την κοινωνική ένταξη. Επιπλέον, η αποκλειστική διαδικτυακή/mobile learning αντιμετωπίζει προκλήσεις στη διατήρηση της συνέχειας και της ποιότητας της επαφής.

Πριν από την COVID-19, η έρευνα σχετικά με τη μετανάστευση και το mobile learning σε συνθήκες κρίσης ήταν περιορισμένη και επικεντρωνόταν κυρίως εκτός Ευρώπης, σε περιοχές όπως η Ανατολική Αφρική και η Μέση Ανατολή (British Council, 2019· Drolia et al., 2020· Hounsell & Owuor, 2018· Isaacs, 2012· Traxler, 2018· Witthaus & Ryan, 2020). Η πανδημία προκάλεσε ρα-

γδαία αύξηση των μελετών σχετικά με την εξ αποστάσεως μάθηση, αλλά τα ζητήματα ψηφιακής πρόσβασης για τους πρόσφυγες και τους εκτοπισμένους παραμένουν ανεξερεύνητα. Οι περισσότερες έρευνες για την MALL επικεντρώνονται σε επίσημα σχολικά περιβάλλοντα, αφήνοντας ένα κενό στην κατανόηση της άτυπης εκπαίδευσης για τους νέους ενήλικες σε καταστάσεις κρίσης (Jones et al., 2022). Αυτό το κενό απαιτεί περισσότερη έρευνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία των κινητών συσκευών υποστηρίζει την άτυπη εκμάθηση γλωσσών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

2. Μεθοδολογία και μέθοδοι έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται αξιοποιεί την εθνογραφική παράδοση με κριτικό τρόπο. Αντλεί από αυτοεθνογραφικές και εθνογραφικές παραδόσεις που βασίζονται στην κριτική (αυτο)εθνογραφία και την παιδαγωγική, οι οποίες είναι αφοσιωμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάλυση των σχέσεων εξουσίας (Anderson, 2006· Chang, 2008· Denzin, 1997, 2003· Freire, 1970· Stanley, 2019· Starr, 2010). Η έρευνα σε αυτήν την περίπτωση είναι μια ηθική, πολιτική πράξη που υποστηρίζει τις περιθωριοποιημένες ομάδες και την κοινωνική αλλαγή (Fitzpatrick & May, 2022). Η αυτοεθνογραφική πτυχή αναδεικνύει τις αδικίες που αντιμετωπίζουν οι εθελοντές εκπαιδευτικοί, αλλά και τις εμπειρίες των αιτούντων άσυλο όσον αφορά τη διάκριση, τον αποκλεισμό και την ενδυνάμωση.

Η αυτοεθνογραφική γραφή προκύπτει συνήθως από μια μεταμορφωτική προσωπική εμπειρία ή μια στιγμή κρίσης, που συχνά αναφέρεται ως επιφοίτηση. Μια τέτοια στιγμή προέκυψε κατά τη διάρκεια του ρόλου μου ως εθελόντριας καθηγήτριας ξένων γλωσσών σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα έκτακτης διδασκαλίας μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης (ΜΚΟ). Βρέθηκα σε ένα άγνωστο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο βίωσα ως πρόκληση σε πολλά επίπεδα (Loos, 2025).

Οι κεντρικοί στόχοι της έρευνας ήταν η ανακατασκευή της πολυπλοκότητας των κοινωνικών καταστάσεων, η εξήγηση των σχέσεων εξουσίας που ενυπάρχουν σε αυτές και η συνεκτίμηση των μη ανθρώπινων παραγόντων.

Μεθοδολογικά βασίστηκα στην ανάλυση καταστάσεων των αλληλεπιδράσεων σε μικροεπίπεδο όπως το περιέγραψε ο Goffman (1971, 1977). Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποίησα τη μέθοδο την Clarke (2003). Το παρόν άρθρο καλύπτει την περίοδο μαθημάτων στα οποία διεξήχθη η έρευνα ανάμεσα στον Μάρτιο 2020 έως τον Ιούλιο 2021, συνολικά δηλαδή, 13 μήνες και 14 ημέρες.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω (αυτό)παρατήρησης στη βάση των διαδικτυακών μαθημάτων και ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν ημερολογιακές σημειώσεις, υπομνήματα προς τη ΜΚΟ, σημειώσεις πεδίου, αλληλογραφία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μηνύματα WhatsApp, και συζητήσεις με διάφορους εμπλεκόμενους. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε υλικό από διάφορες πηγές, άρθρα εφημερίδων, τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων, αλλά και νομικά έγγραφα.

2.2 Ερευνητικό πλαίσιο

Μια μη κυβερνητική οργάνωση (ΜΚΟ) με έδρα την Ελλάδα οργάνωσε διαδικτυακά μαθήματα αγγλικών για ενήλικες αιτούντες άσυλο στην αρχή της πανδημίας το 2020. Τα μαθήματα διεξήχθησαν μέσω δωρεάν διαδικτυακών συναντήσεων με την πλατφόρμα ZOOM. Η πρωτοβουλία αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μορφή ‘επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας’ (Hodges et al., 2020).

Οι συμμετέχοντες ήταν νεαροί ενήλικες αιτούντες άσυλο με πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και άνδρες από το Καμερούν, καθώς και άνδρες από το Αφγανιστάν, το Ιράν και τη Συρία. Συνολικά, 29 άτομα διαφόρων ηλικιών εξέφρασαν αρχικά ενδιαφέρον στην πρόσκληση της ΜΚΟ να συμμετάσχουν στα μαθήματα. Από αυτούς, 5 άτομα συμμετείχαν σε όλα τα μαθήματα ενώ 15 άτομα τακτικά. Η παρακολούθηση των μαθημάτων γινόταν μέσω κινητών τηλεφώνων.

3. Επιλεγμένα αποτελέσματα έρευνας

3.1 Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου

Η ενθάρρυνση της συμμετοχής παρουσίασε αρκετές προκλήσεις για μένα ως εθελόντρια εκπαιδευτικό. Έπρεπε να δημιουργήσω μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα μέσω μιας εμπιστευτικής παιδαγωγική σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, παρά τα πολυάριθμα εμπόδια. Η εργασία μου περιλάμβανε εντατική αναζήτηση και ανάπτυξη ψηφιακού διδακτικού υλικού, καθώς και συνεχή αξιολόγηση της πολυμορφίας. Απαιτούσε συνεχή προσοχή στις ανάγκες των συμμετεχόντων και συνεχή εξέταση των άνισων σχέσεων εξουσίας, των προνομίων και της αναστοχαστικότητας τόσο στην έρευνα όσο και στην παιδαγωγική. Αυτό απαιτούσε τη διατήρηση μιας συνεπούς κοινωνικής παρουσίας στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας μέσω των κοινωνικών μέσων, και τη διατήρηση μιας στάσης υποστηρικτικής απέναντί τους. Ήμουν υπεύθυνη για την έναρξη της αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της ουσιαστικής επικοινωνίας, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια αίσθηση «κανονικότητας στην αντιξοότητα» (Taxler, 2018). Ένα σημαντικό εμπόδιο ήταν η έλλειψη υποστήριξης από την ΜΚΟ: δεν υπήρχαν (διαδικτυακά) διδακτικά υλικά, δεν υπήρχε κατάλληλη διαδικτυακή πλατφόρμα, δεν υπήρχε διδακτική καθοδήγηση και δεν υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη, ενώ παράλληλα μου ζητούσαν όλο και περισσότερα καθήκοντα ως εθελόντρια.

Μια κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση για αυτή την ομάδα-στόχο θα έπρεπε να βασίζεται στην παιδαγωγική που ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και στις αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες για τους μαθητές που μαθαίνουν αγγλικά ως μια άλλη γλώσσα ESOL (Arvanitis, 2018· British Council, 2019· Câmara, 2025· Capstick και Delaney, 2016· Mallows, 2014· Samuels, 2018). Ενσωματώνει στόχους προσανατολισμένους στην ανάκαμψη από τραύματα (Founding House, 2021· International Rescue Committee, 2011) βασιζόμενη στην ηθική της φροντίδας και στις παιδαγωγικές μεθόδους φροντίδας ('care pedagogy') (Kantzara & Loos, 2022· Noddings, 2012· Norlund-Shaswar et al., 2024). Κεντρική θέση κατέχει η πολυγλωσσική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και τη μετάφραση, καθώς και την αναγνώριση των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων ως σημαντικού πλεονεκτήματος (Krumm & Plutzar, 2008· Little, 2020). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως μάθησης δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μαθητών που υποστηρίζεται από την ισχυρή κοινωνική παρουσία των εκπαιδευτικών και στην κατασκευή ηλεκτρονικών ταυτοτήτων, ιδίως σε καταστάσεις όπου οι φυσικές «κουλτούρες» είναι αποσταθεροποιημένες (Traxler, 2018).

3.2 Προκλήσεις για τους μαθητές και πρόσβαση στο διαδίκτυο

Οι μαθητές αντιμετώπισαν επίσης πολλαπλές προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης: Πολλοί είχαν περιορισμένη ή ασταθή πρόσβαση στο διαδίκτυο και ανεπαρκείς κινητές συσκευές, γεγονός που οδήγησε σε συχνές διακοπές της σύνδεσης. Ο ανεπαρκής όγκος δεδο-

μένων περιόρισε περαιτέρω τη δυνατότητα συμμετοχής τους. Η κοινωνική απομόνωση —που εντάθηκε από τα μέτρα περιορισμού της κυκλοφορίας λόγω της COVID-19— συνέβαλε σε ένα έντονο αίσθημα μοναξιάς εντός της ομάδας των μαθητών. Η απελπισία τους αυξήθηκε καθώς οι διαδικασίες χορήγησης ασύλου καθυστερούσαν όλο και περισσότερο, ένα φαινόμενο που ονομάζεται «διοικητική βία» (Spade, 2015), και αυτό επιδεινώθηκε από τις αυξανόμενες δυσκολίες σε θέματα υγείας, στέγασης και οικονομίας, δημιουργώντας ένα «φαινόμενο συσσώρευσης». Οι διαπολιτισμικές δυναμικές διαδραμάτισαν επίσης σημαντικό ρόλο, όπως και τα εθνοτικά και τα φυλετικά εμπόδια, ιδίως μεταξύ των μαύρων Αφρικανών φοιτητών, κυρίως από το Καμερούν, και των «λευκών Αράβων» ανδρών από το Αφγανιστάν, το Ιράν και τη Συρία. Εντόπισα διάφορες εμφανείς και κρυφές προκλήσεις και θα σας δώσω ένα παράδειγμα σχετικά με τη «Συζήτηση για τον όγκο του Διαδικτύου και την πρόσβαση στο Διαδίκτυο ως μη ανθρώπινο παράγοντα»:

Χωρίς (προπληρωμένο) Ίντερνετ: «*Αν οι μαθητές μου χρησιμοποιούν το όριο δεδομένων τους για να συμμετέχουν στα μαθήματα, έχουν λιγότερο χρόνο για τα κοινωνικά δίκτυα και για να σχεδιάζουν τη διαφυγή τους. Πρέπει να συνεχίσω να προσπαθώ να εξασφαλίσω προπληρωμένο Ίντερνετ από την ΜΚΟ.*» (Ημερολόγιο, 10 Ιουνίου 2020)

Αποκλεισμός: Μια ομάδα 15 μαθητών από τη Συρία, που ζουν σε ένα στρατόπεδο έξω από την Αθήνα, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στα μαθήματα: Μετά από δύο πολύ απογοητευτικές προσπάθειες με πέντε άνδρες από τη Συρία, η πρωτοβουλία αυτή ακυρώθηκε λόγω ανυπέρβλητων τεχνολογικών εμποδίων, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού που δεν συνεργάστηκε.

3.3 Προκλήσεις λόγω εμπειριών κατά τη διαφυγή

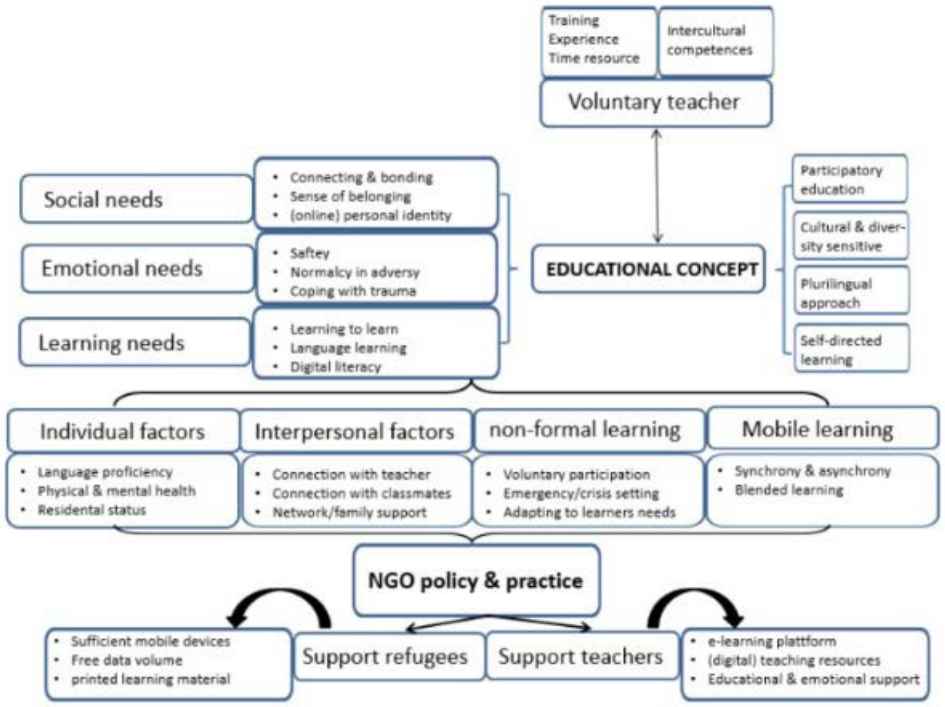
Η συνύπαρξη συμμετεχόντων από διαφορετικά περιβάλλοντα δημιουργούσε τις δικές της προκλήσεις. Η εμπειρία από τη διαφυγή είναι αρκετές φορές τραυματική, και ο τόπος συνάντησης των μαθημάτων προσφέρει μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για ανταλλαγή αφηγήσεων μεταξύ όλων των μελών της ομάδας:

«Τον Ιούλιο του 2020, μόνο δύο γυναίκες από το Καμερούν, η Ρεμπέκα και η Κένζο, παρακολουθούσαν τα μαθήματα. Συχνά μιλούσαν για τη διαδρομή διαφυγής τους μέσω της Λιβύης και για τους «αδιανόητους τρόμους» που είχαν υποστεί εκεί. Στις αρχές Αυγούστου, η ομάδα αποτελείτο αποκλειστικά από μαύρους Αφρικανούς μαθητές και μόνο τις δυο γυναίκες. Αργότερα τον ίδιο μήνα, ο Λεμάρ από το Αφγανιστάν και η Νίκα από το Ιράν συμμετείχαν για πρώτη φορά στο μάθημα. Με την άφιξή τους, η Ρεμπέκα και η Κένζο εγκατέλειψαν αμέσως την διαδικτυακή συνάντηση. Αυτή η πρώτη εικονική συνάντηση με άνδρες πρόσφυγες – άγνωστους σε αυτές και που τις φαινόταν «λευκοί, με αραβική εμφάνιση» – τους τάραξε πιθανώς πολύ. Στα επόμενα μαθήματα, και οι δύο συνέχισαν να παρακολουθούν, αλλά με κλειστή κάμερα ενώ απέφυγαν την ενεργή συμμετοχή. Ένα περιστατικό όμως στο επόμενο μάθημα άλλαξε τα πράγματα: την προηγούμενη μέρα, ο νεαρός άνδρας από το Ιράν, ο Νίκα, υπέστη ξυλοδαρμό ενώ τον λήστεψαν κιόλας στο κέντρο της Αθήνας από μια ομάδα, τους οποίους περιέγραψε ως μη Έλληνες και μη πρόσφυγες. Παρά το σοκ και τους έντονους πονοκεφάλους, συμμετείχε στο μάθημα χρησιμοποιώντας το κινητό τηλέφωνο της μητέρας του. Οι άλλοι συμμετέχοντες μπορούσαν να δουν το πρησμένο πρόσωπό του, το χαμένο δόντι και το αριστερό του χέρι σε μετεγχειρητικό νάρθηκα. Άκουσαν προσεκτικά τη φωνή του, εξέφρασαν συμπάθεια και οργή, ρώτησαν για την υγεία και την ιατρική του περίθαλψη και του έδωσαν κάποιες συμβουλές. Οι δύο γυναίκες από το Καμερούν συμμετείχαν πολύ ενεργά σε αυτή τη συζήτηση και ρώτησαν επίσης αρκετές φορές για την κατάσταση αυτού του «καημένου» στα επόμενα μαθήματα, όταν δεν παρευρέθηκε. Από τότε, όλοι οι μαύροι συμμετέχοντες, όχι μόνο οι γυναίκες, φαινόταν πιο πρόθυμοι να

αλληλεπιδράσουν με τους άνδρες συμμετέχοντες από το Ιράν και το Αφγανιστάν, και το αντίστροφο, χωρίς να χρειαστεί να το ξεκινήσω εγώ. ... Σκέφτηκα ότι το να μοιράζεσαι παρόμοιες ιστορίες βοηθά στη δημιουργία υποστηρικτικών και ενσυναίσθητων σχέσεων» (συντομευμένη έκδοση, Οκτώβριος 2021 με βάση σημειώσεις πεδίου, υπομνήματα, και ημερολογιακές καταχωρήσεις).

3.4 Ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης

Ο χώρος δεν επαρκεί για την ανάλυση όλων των αποτελεσμάτων. Το σχεδιάγραμμα πιο κάτω εξηγεί συνοπτικά τις προϋποθέσεις ανάπτυξης μια παιδαγωγικής εξ αποστάσεως σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, όπως το έχω επεξεργαστεί και δημοσιεύσει αλλού (Loos, 2025).



Σχεδιάγραμμα 1. Ολιστικό μοντέλο διδασκαλίας και εκμάθησης ξένης γλώσσας για πρόσφυγες κατά τη διάρκεια κρίσεων και έκτακτων αναγκών (Loos, 2025, σελ. 52)

4. Συζήτηση και συμπεράσματα: Η δημιουργία ενός 'τόπου του ανήκειν'

«*Ακόμα και αν δεν παρακολουθώ το μάθημα, ξέρω ότι μας περιμένετε!*» (Email 22/11/2020, Νίκα, άνδρας, Ιράν, 20 ετών, σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα πολιτισμικού διερμηνέα).

Σύντομα ανακάλυψα ότι το κίνητρο για την παρακολούθηση ενός μαθήματος ξένης γλώσσας δεν ήταν τόσο η εκμάθηση μόνο της γλώσσας, αλλά ότι κάλυπτε πιο επείγουσες κοινωνικές ανάγκες (Benseman, 2012). Αποτελούσε έναν ψηφιακό χώρο συνάντησης και ανταλλαγής πληροφοριών, που γεφύρωνε αποστάσεις και βοηθούσε στην καλλιέργεια σχέσεων και δεσμών. Επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν την απογοήτευση, την ελπίδα και το φόβο, και συνέβαλαν στην αυτοεκτίμηση, την ευημερία και την αίσθηση μιας κανονικότητας και την αίσθηση αυτονομίας. Συναισθηματικά, τα μαθήματα προσέφεραν ένα αίσθημα ασφάλειας και προσανατολισμού. Αναφορικά με την εκμάθηση, η κινητή μάθηση διευκόλυνε την υποβολή ερωτήσεων και τη λήψη απαντήσεων, υποστηρίζοντας έτσι την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και σε άλλα θέματα, όπως η πολιτική, το δίκαιο, τα συστήματα υγείας και εκπαίδευσης και οι συνθήκες σε άλλες χώρες. Βοήθησε επίσης τους νέους ενήλικες να μάθουν για τη ζωή στη χώρα διέλευσης ή υποδοχής.

Η δημιουργία ενός «τόπου του ανήκειν» απαιτεί προσεκτική οικοδόμηση κοινότητας από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το να αισθάνεσαι πραγματικά συνδεδεμένος με κοινωνικές ομάδες, τόπους και κοινές εμπειρίες είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, η οποία επηρεάζει έντονα ένα ευρύ φάσμα ψυχικών, σωματικών, κοινωνικών, οικονομικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων (Allen, et al., 2021). Τα ζητήματα που αφορούν την έννοια του «ανήκειν» αποτελούν κεντρικό σημείο του σύγχρονου πολιτικού και πολιτισμικού αγώνα (Abu-Lughod, 1991· Halse, 2018· Yuval-Davis, 2011).

Ένα εντυπωσιακό παράδειγμα της ικανότητας των συμμετεχόντων να διατηρήσουν έναν 'τόπο που τους ανήκει' μπορεί να εξηγηθεί με την Ζιμμελιανή έννοια της κοινωνικότητας (sociability). Κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, δεν προέκυψαν συγκρούσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, και δεν μπόρεσα να διακρίνω καμμία κρυφή γραμμή σύγκρουσης. Σύμφωνα με τον Goffman, μια ψευδαίσθηση ισότητας διατηρείται μέσω της επιτυχημένης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης με εθελοντική συμμετοχή (Goffman, 1971). Τα μέλη της ομάδας μπόρεσαν να ξεφύγουν προσωρινά όλοι μαζί από μια αγχωτική πραγματικότητα, δηλαδή τη διπλή κρίση της φυγής και της πανδημίας COVID. Ο Goffman αναφέρεται στην έννοια της «κοινωνικότητας» (sociability) του Simmel ως μια μορφή κοινωνικοποίησης, επισημαίνοντας την εύθραυστη διαπλοκή της κοινωνικότητας με την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής.

Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να υποστηρίζει την ανταλλαγή κοινών αφηγήσεων. Ορισμένες αφηγήσεις είναι καθοριστικές για τη δημιουργία μιας ομάδας και για την ανάπτυξη ενός αισθήματος του ανήκειν στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες (PRIME, 2003· Zahnd et al., 2021). Τέτοιες αλληλεπιδράσεις μπορούν να συμβούν όταν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το διαδικτυακό περιβάλλον ως ασφαλή χώρο και έχουν κίνητρο να διατηρήσουν μια αίσθηση σύνδεσης με μια κοινωνική ομάδα.

Βιβλιογραφία

Abu-Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. G. Fox (Ed.), *Recapturing anthropology: Working in the present* (pp. 51–59). University of Washington Press.

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, S., McInereney & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A Review of Conceptual Issues, an Integrative Framework, and Directions for Future Research. *Australian*

Journal of Psychology, *73*(1), 87–102.

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography, 35*(4), 373–395.

Arvanitis, E. (2018). Culturally responsive pedagogy: Modelling teachers' professional learning to advance plurilingualism. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 245–262). Springer.

Benseman, J. (2012). *Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses*. English Language Partners New Zealand Trust.

British Council (2019). *Language for resilience*.

Capstick, T., & Delaney, M. (2016). *Language for resilience: The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities*. British Council.

Çelik, Ç., Gomolla, M., Kantzara, V., Kollender, E., & Loos, M. (2023). Demarcating new borders: Transnational migration and new educational governance. Empirical explorations in Greece, Turkey and Germany. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Eds.), *Ent|grenz|ungen: Contributions to the 28th DGfE-Congress*. Springer VS.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method.* Walnut Creek, CA.

Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, *26*(4), 553–576.

Câmara, J. N. (2025). Towards critical, anti-colonial and anti-racist education in national and global contexts. International Review of Education, 71, 255–279.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century.* Sage.

Denzin, N. K. (2003). *Performing ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture.* Sage.

Drolia, M., Sifaki, E., Papadakis, S., & Kalogiannatis, M. (2020). An overview of mobile learning for refugee students: Juxtaposing refugee needs with mobile applications' characteristics. *Challenges*, *11*(2), art. 31.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). Sage.

Fitzpatrick, K. & May, S. (2022). *Critical ethnography and education: Theory, methodology, and ethics.* Routledge.

Foundation House. (2021). *School strategies and practices that meet trauma recovery goals*. Foundation House.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.

Goffman, E. (1971). *Relations in public. Microstudies of the public order*. Basic Books.

Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen.* Suhrkamp.

Halse, C. (2018). Theories and theorising of belonging. In C. Halse (Ed.), *Interrogating belonging for young people in schools* (pp. 1–28). Palgrave Macmillan.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* EDUCAUSE Review.

Hounsell, B. & Owuor, J. (2018). Opportunities and barriers to using mobile technology and the internet in Kakuma refugee camp and Nakivale refugee settlement. Report. Samuel Hall East Africa.

International Rescue Committee (IRC). (2011). *Creating a healing classroom: A multiple teacher training resource. Facilitator guide*.

Isaacs, S. (2012). *Turning on mobile learning in Africa and the Middle East: Illustrative initiatives and policy implications*. UNESCO.

Jones, N.; Pincock, K.; Guglielmi, S.; Baird, S., Sánchez Tapia, I.; Oakley, E. & Seager; J. (2022). Barriers to Refugee Adolescents' Educational Access During COVID-19: Exploring the Roles of Gender, Displacement, and Social Inequalities. *Journal on Education in Emergencies*, *8*(2): 44-72.

Kantzara, V., & Loos, M. (2022). Exploration and understanding of teachers' stance towards online and remote teaching under Covid-19 conditions: Comparing cases between Greece and Germany. In Ch. Zachou, Ch. Karakioulafi, & A. Chatzigianni (Eds.), *Societies after the crisis, societies without crisis? Proceedings of 7th Conference, Hellenic Sociological Society, Athens, 23–25 September 2020* (pp. 307–324).

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, *3*, 18–34.

Krumm, H.J. & Plutzar (2008). *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Council of Europe.

Ladson-Billings, G. (2011). "Yes, but how do we do it?": Practicing culturally relevant pedagogy, In J. Landsman, J & C.W. Lewis (Ed.s), *White Teachers / Diverse Classrooms. Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (pp. 33-46). Routledge.

Little, D. (2020). *Responding to the language needs of adult refugees in Ireland: an alternative approach to teaching and assessment*. Council of Europe.

Loos, M. (2025). Doing critical (auto-)ethnography: Using the example of "mobile learning" with young adult refugees in a crisis situation *ZeE-Publikationen. Reihe empirische Evaluationsmethoden*, *27*, 21-49.

Mallows, D. (Ed.). (2014). *Language issues in migration and integration: Perspectives from teachers and learners*. British Council.

Ministry of Migration and Asylum (n.d.): *Programs and projects for social integration. Education. Hellenic Republic*. https://migration.gov.gr/en/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781.

Norlund Shaswar, A., Egeland, B. L., Rosén, J. & Wedin, Å. (2024). Ethical dilemmas of translanguaging pedagogy in L2 and basic literacy education for adults: Social justice and ethics of care. *Ethnography and Education, 19*(4), 372–389.

Peace Research Institute in the Middle East (2003). *Learning the language of each other`s historical narrative. Palestinians and Israel. PRIME.*

Samuels, A. J. (2018). Exploring culturally responsive pedagogy: Teachers' perspectives on fostering equitable and inclusive classrooms. *SRATE Journal, 27*(1), 22–30.

Spade, D. (2015). *Normal life: Administrative violence, critical trans politics, and the limits of law*. Duke University Press.

Stanley, P. (2019). Autoethnography and Ethnography in Englisch language teaching. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1071–1091). Springer.

Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 3*(1), 9.

Traxler, J. (2018). Digital literacy: A Palestinian refugee perspective. *Research in Learning Technology*, *26*, 1–21.

Tyner-Mullings, A. R. (2019). Autoethnography. In A. R. Tyner-Mullings, M. Gatta, T. Martin & R. Coughlan (Eds.), *Ethnography made easy*. CUNY Guttman Community College.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018). *A lifeline to learning. Leveraging technology support for refugees.*

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all* (Global Education Monitoring Report 2020).

UNHCR (2020). *Coming together for refugee education*. The UN refugee agency.

United Nations Institute for Life Long Learning (UIL) (2025). *Migrants and Refugees*. Art.1.

Witthaus, G. & Ryan, G. (2020). *Supported mobile learning in the "Third Spaces" between non-formal and formal education for displaced people*. Zenodo.

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.

Zahnd, R.; Krause, S.; Kremsener, G. & Proyer, M. (2021). Detoxing Narratives: Das Gemeinsame in, an und durch Geschichten gemeinsam leben. *Zeitschrift für Inklusion*, *29*(1), 25-32.

Ευχαριστίες στη Βασιλική Καντζάρα και την Ελένη Τσικνάκου για τη βοήθειά τους στη μετάφραση του κειμένου στα ελληνικά.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 8

—

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως τόπος διεπιστημονικής συνάντησης: η συνομιλία κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Η κοινωνική θεωρία μπροστά στις νέες παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις: σκέψεις και ερωτήματα

Βάσια Λέκκα,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, vasial@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αποτελεί την πρώτη εισήγηση στο πλαίσιο της στρογγυλής τράπεζας «Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως τόπος διεπιστημονικής συνάντησης: η συνομιλία κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων». Στόχος είναι να τεθεί το σκεπτικό της στρογγυλής τράπεζας και να παρουσιαστούν κάποιες σκέψεις και ερωτήματα από τη σκοπιά της κοινωνικής θεωρίας.

Λέξεις-κλειδιά: *κοινωνιολογία, εκπαίδευση, διεπιστημονικότητα, παιδική ηλικία.*

1. Εισαγωγή

Κάθε Οκτώβριο, με την έναρξη του χειμερινού εξαμήνου, έρχομαι, συνήθως, αντιμέτωπη με την αμηχανία των φοιτητριών και φοιτητών του α΄ έτους στην πρώτη μας συνάντηση για το υποχρεωτικό μάθημα «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία». Καθώς επιχειρώ να τις/τους εισάγω στον κόσμο, στους τρόπους θέασης και στα ερωτήματα της κοινωνικής θεωρίας, καθίσταται εμφανής η απορία στα βλέμματά τους. Αυτό το αίσθημα αμηχανίας προκύπτει από το εξής γεγονός: ένα μάθημα κοινωνιολογίας είναι, ενδεχομένως, το τελευταίο μάθημα που φαντάζονται και περιμένουν ότι θα διδαχθούν σε ένα τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Σε αυτήν, ακριβώς, την αμηχανία εδράζεται και το σκεπτικό της παρούσας στρογγυλής τράπεζας, η οποία κινείται γύρω από μία σειρά ιδιαίτερα κρίσιμων ερωτημάτων, τα οποία φιλοδοξούν να απαντήσουν – εν είδει αναστοχασμού και γόνιμου διαλόγου μεταξύ κοινωνικής θεωρίας και παιδαγωγικής – διδάσκουσες και διδάσκοντες του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερωτήματα αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής. Για ποιους λόγους μπορεί να είναι χρήσιμη η κοινωνιολογική σκέψη και ανάλυση σε μελλοντικές και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς; Και, συνακόλουθα, για ποιους λόγους κρίνεται αναγκαίο να εντάσσονται οι κοινωνικές επιστήμες στο πρόγραμμα σπουδών ενός τμήματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών; Με ποιους τρόπους και μέσω ποιων οδών συνομιλεί, εν τέλει, η κοινωνική θεωρία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;

Κατά τη γνώμη μας, η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα θα έπρεπε να είναι, μάλλον, προφανής. Εκκινώντας, δηλαδή, από την παραδοχή ότι η παιδική ηλικία συνιστά ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο (Prout, 2011), καθίσταται αναγκαία η διεπιστημονική προσέγγιση τόσο της παιδικής ηλικίας όσο και της ίδιας της εκπαίδευσης. Προκειμένου, δηλαδή, να μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε και να απαντήσουμε στις προκλήσεις και στα αδιέξοδα της σημερινής συγκυρίας, είναι αναγκαία η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της κριτικής προσέγγισης των κοινωνικών επιστημών στην εκπαιδευτική διαδικασία· είναι αναγκαίο, δηλαδή, όπως μας καλεί και ο Pierre Bourdieu, το «να καταστήσουμε προβληματικό ό,τι φαίνεται αυτονόητο στον κοινωνικό κόσμο» (Bourdieu – Chartier, 2017: 40), με στόχο τον εμπλουτισμό και την αναδιαμόρφωση της ίδιας της εκπαίδευσης, αλλά και όσων μετέχουν σε αυτή.

2. Πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις και αδιέξοδα

Αναντίρρητα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι βρισκόμαστε σήμερα εντός μίας πρωτοφανούς ιστορικής συγκυρίας. Κατ' αρχάς, τα τελευταία χρόνια είμαστε μάρτυρες μίας άνευ προηγουμένου επίθεσης απέναντι στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και σε κάθε κοινό αγαθό, εν γένει. Ταυτόχρονα, ερχόμαστε αντιμέτωπες/οι με έναν εντεινόμενο βαθμό ιδιωτικοποίησης, καθώς και με μία επίμονη ρητορική περί ατομικής ευθύνης που έφθασε στο ζενίθ της κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, και μία παράλληλη σύνθλιψη του κοινωνικού κράτους, αλλά και κάθε έννοιας κοινότητας και αλληλεγγύης. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση έχει μετατραπεί σε εμπόρευμα και αντικείμενο τεχνοκρατικής διαχείρισης και ρύθμισης, σε αγαστή συνεργασία με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, οδηγώντας σε εργαλειοποίηση των πτυχίων και της ίδιας της διαδικασίας της μόρφωσης.

Λαμβάνοντας, την ίδια στιγμή, υπ' όψιν τον αρραγή δεσμό των σχέσεων εξουσίας-γνώσης (Foucault, 2011), αλλά και το γεγονός ότι ο νεοφιλελευθερισμός, πέρα από ένα οικονομικό-πολιτικό σύστημα, συνιστά μία ορθολογικότητα βιοπολιτικής διακυβέρνησης (Ong, 2006), τότε για ποια εκπαίδευση ακριβώς τολμάμε και θέλουμε σήμερα να παλέψουμε; Και, κατ' επέκταση, για

ποια κοινωνία τολμάμε και θέλουμε σήμερα να παλέψουμε; Άλλωστε, αυτή η σύνδεση και συνάρθρωση πολιτικής και παιδαγωγικής διατρέχει και το σκεπτικό αυτού του συνεδρίου. Εάν, μάλιστα, λάβουμε υπ' όψιν ότι «η μία, ενιαία, ομοιογενής και καθολική παιδική ηλικία αντικαθίσταται από πολλές διαφορετικές παιδικές ηλικίες» (Μακρυνιώτη, 2001: 29), τότε για ποιες παιδικές ηλικίες μπορούμε πλέον να μιλάμε; Πρόκειται για κομβικά ερωτήματα που απασχολούν τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς εντός των σαρωτικών μετασχηματισμών της ίδιας της έννοιας της «παιδικής ηλικίας» και της «παιδικότητας» τις τελευταίες δεκαετίες· μετασχηματισμοί, οι οποίοι εντάθηκαν περαιτέρω μέσα από τις ευρύτερες μεταβολές που βιώνουμε πλέον στη μετα-πανδημική εποχή.

Ένα εξόχως χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των μετασχηματισμών είναι το ζήτημα των υπερ-διαγνώσεων και της εντεινόμενης παθολογικοποίησης κάθε διάστασης της παιδικής/εφηβικής συμπεριφοράς· ένα φαινόμενο που απασχολεί, για παράδειγμα, ιδιαίτερα τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μεγαλύτερων ετών, καθώς τα μαθήματα της πρακτικής άσκησης τις/τους φέρνουν πλέον εντός της πραγματικότητας της σχολικής τάξης. Όπως έχω αναδείξει αναλυτικά αλλού (Λέκκα, 2024), μία ματιά στα διαγνωστικά κριτήρια της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην τελευταία αναθεωρημένη έκδοση του *Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, *DSM-5-TR*) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας που κυκλοφόρησε το 2022 (American Psychiatric Association, 2022), αρκεί για να καταδείξει το πώς επιχειρείται πλέον συστηματικά η αξιολόγηση και, ακολούθως, η ταξινόμηση των επιδόσεων ενός παιδιού σε σχέση με τις κυρίαρχες σχολικές, κοινωνικές, έμφυλες, ταξικές νόρμες· το πώς, δηλαδή, αξιολογείται και ταξινομείται ο βαθμός «απόκλισης» ενός παιδιού – και, εν συνεχεία, ενός ενήλικου – από το κυρίαρχο πρότυπο του εργατικού, πειθαρχημένου, αυτό-ελεγχόμενου, νεοφιλελεύθερου υποκειμένου· και, κατ' επέκταση, το πώς το γεγονός των υπερ-διαγνώσεων δεν θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του κυρίαρχου επιστημονικού λόγου ως απότοκο μίας «επιδημίας» ψυχικών διαταραχών, αλλά θα πρέπει να ερμηνευτεί και να αναλυθεί ως ένα αμιγώς κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι, όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά η Αθηνά Αθανασίου, «[ο] νεοφιλελευθερισμός δεν αποτελεί απλώς και μόνο ένα αντι-κοινωνικό οικονομικό μοντέλο χρηματοπιστωτικού καπιταλισμού, αλλά μία μηχανή κοινωνικής οντολογίας: μια ορθολογικότητα βιοπολιτικής διακυβέρνησης και διαχείρισης που παράγει και προάγει συγκεκριμένες εκφορές του κοινωνικού, του πολιτικού, της υποκειμενικότητας, της επιθυμίας, της ψυχικής οικονομίας, της ανθρώπινης ζωής και διαγωγής» (2012: 57).

Υπό αυτό το πρίσμα, δεν θα πρέπει να θεωρείται τυχαίο το γεγονός ότι κατά το σχολικό έτος 2016-2017 καταγράφηκαν περί τα 5.500 εγκεκριμένα αιτήματα για Παράλληλη Στήριξη από τα ΚΕΔΑΣΥ, τα οποία ανήλθαν σε 26.800 κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2024-2025 (Λακασάς, 2025). Διόλου τυχαίο, επίσης, και το γεγονός ότι η κατανάλωση διεγερτικών του ΚΝΣ, όπως τα σκευάσματα Ritalin και Concerta, τα οποία συνταγογραφούνται για όσες και όσους διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, αυξάνεται με φρενήρεις ρυθμούς τα τελευταία χρόνια, στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου (Ponnou & Thomé, 2022· Brumbaugh et al., 2022). Ως εκ τούτου, η παιδική ηλικία βρίσκεται εγκλωβισμένη εντός ενός κυκλώνα υπερ-διαγνώσεων, συγκροτητικών της ίδιας της έννοιας του «παιδιού» και, πιο συγκεκριμένα, του «κανονικού» και του «παθολογικού» παιδιού, με το παιδικό σώμα να βρίσκεται σήμερα – περισσότερο, ίσως, από ποτέ – εντός ενός πλέγματος επιστημονικής (ιατρικής και παιδαγωγικής) γνώσης, επιτήρησης και ελέγχου. Όπως, άλλωστε, μας υπενθυμίζει ο Michel Foucault (2008: 75), «τίποτα δεν είναι πιο υλικό, τίποτα δεν είναι πιο σαρκικό, πιο σωματικό από την άσκηση της εξουσίας».

Ταυτόχρονα, περαιτέρω μετασχηματισμοί έχουν επέλθει λόγω της σαρωτικής επέλασης των

Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, σε συνδυασμό με τις καταστροφικές – από πολλές απόψεις – συνέπειες της πρόσφατης εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης. Πλέον, βρισκόμαστε ενώπιον της εδραίωσης νέων μορφών ψηφιακής επιτήρησης και ελέγχου στο σχολείο, στην καθημερινή ζωή, κ.ο.κ., νέων μορφών κοινωνικοποίησης, αλλά και νέων μορφών ανισοτήτων, όπως αναδεικνύει η Νέλλη Ασκούνη (2026) στο υπό δημοσίευση κείμενό της «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή», καθώς και ενώπιον της συγκρότησης νέων μορφών ψηφιακών υποκειμενικοτήτων. Ενδεικτικά παραδείγματα συνιστούν, αναμφίβολα, η πρακτική του *sharenting* (νεολογισμός από τις λέξεις *share* και *parenting* που περιγράφει την πρακτική πολλών γονιών να μοιράζονται φωτογραφίες των παιδιών τους μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης) η οποία μετατρέπει τα παιδιά σε ψηφιακό κεφάλαιο στα χέρια των γονιών τους (Ågren, 2023), καθώς και τα λεγόμενα *kidfluencers* (Shomai, Unwin & Sealey, 2024· Rasmussen, Riggs & Sauermilch, 2021), δηλαδή, τα παιδιά-*influencers* που απευθύνονται, κατά βάση, σε ένα κοινό της δικής τους ηλικίας, προκειμένου να ασκήσουν επίδραση αναφορικά με τις καταναλωτικές του επιλογές, και τα οποία μετατρέπονται σε επιχειρηματίες εαυτού και σε εμβρυακές μορφές του κυρίαρχου μοντέλου του *homo economicus*.

Από το παιδικό σώμα, λοιπόν, ως πεδίο πειθάρχησης και τόπο άσκησης εξουσίας, μέχρι την παιδική επιχειρηματικότητα ως διάσταση ενός αυτόνομου, δρώντος υποκειμένου που, όμως, μπορεί να οδηγήσει, εν τέλει, σε «μια άλλη μορφή διακυβέρνησης» (Πεχτελίδης, 2020: 64) αφού οι «λόγοι περί δρώντων, ενδυναμωμένων παιδιών [...] καθιστούν, επίσης, δυνατές συντονισμένες προσπάθειες ορισμού της παιδικής ηλικίας, πρωτίστως, εντός και διαμέσου ενός εμπορικού ιδιώματος» (Cook, 2005: 156), τα παραπάνω παράδοξα και οι παραπάνω αντιφάσεις καθορίζουν, εν τέλει, το τι συνιστά να είναι κανείς «παιδί» στις μέρες μας και, κατ' επέκταση, το ποιες μορφές παιδικότητας αναπαράγονται και προάγονται και ποιες μορφές παιδικότητας περιθωριοποιούνται και αποκλείονται. Και, την ίδια στιγμή, αυτές οι αντιφάσεις μάς καλούν να προχωρήσουμε πέρα από μονοδιάστατες, διπολικές εννοιολογήσεις της έννοιας του «παιδιού», αναδεικνύοντας την παιδική ηλικία ως προϊόν κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας-γνώσης, λογοθετικών πρακτικών και ενσώματων (πλέον, όμως, και ψηφιακών) επιτελέσεων.

3. Τι να κάνουμε;

Λαμβάνοντας υπ'όψιν τα παραπάνω, το ερώτημα που ανακύπτει είναι το τόσο επίκαιρο ερώτημα που είχε αρθρώσει, ήδη στο μακρινό 1863, ο ρώσος φιλόσοφος, δημοσιογράφος και κριτικός Nikolay Chernyshevsky στο ομότιτλο μυθιστόρημά του (Τσερνισέφσκι, 2013): *Τι να κάνουμε*; Τι να κάνουμε, για να μπορέσουμε να συνομιλήσουμε με την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και τον διαρκώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα του «παιδιού» και, επομένως, και της εκπαίδευσης; Τι να κάνουμε για να είναι μία άλλη εκπαίδευση εφικτή; Τι να κάνουμε για να είναι τελικά μία άλλη κοινωνία εφικτή;

Σε αυτό ακριβώς το σημείο είναι που αναδεικνύεται η σημασία της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πράξης. Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μίας κριτικής, διεπιστημονικής προσέγγισης, η οποία θα αξιοποιεί τα εργαλεία των κοινωνικών επιστημών στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη, προσφέροντας αυτή την «απροϋπόθετη ελευθερία» μίας κριτικής ερωτηματοθεσίας (Ντερριντά, 2004: 13). Είναι αυτή η «απροϋπόθετη ελευθερία» της κριτικής σκέψης που μπορεί να αποτελέσει βασικό εφόδιο για μελλοντικούς και μελλοντικές εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να μάχονται και να δημιουργούν απρόβλεπτα συμβάντα και μορφές πολιτικής επιτελεστικότητας (Butler, 2017), που επιθυμούν να φυτέψουν τον σπόρο για «εστίες αποσταθεροποίησης, απεδαφικοποίησης και αναταραχής του κυρίαρχου πλέγματος λόγων και πρακτικών» (Λέκκα, 2025: 21).

Εν κατακλείδι, αυτή η διαλεκτική σχέση (κοινωνικής) θεωρίας και (παιδαγωγικής) πράξης μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο, βασικό βήμα για μελλοντικούς και μελλοντικές εκπαιδευτικούς που θα τολμούν να θέτουν στον εαυτό τους το καίριο ερώτημα, το οποίο διατύπωσε ο Gilles Deleuze, ακολουθώντας τη σπινοζική σκέψη της *Θεολογικοπολιτικής πραγματείας*: «Γιατί οι άνθρωποι μάχονται "για" τη σκλαβιά τους, θαρρείς και είναι η ελευθερία τους; Γιατί είναι τόσο δύσκολο όχι μόνο να κατανοήσουμε την ελευθερία, αλλά και να την αντέξουμε;» (Ντελέζ, 1996: 21).

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (2012). *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης». Κριτικές και αντιστάσεις*. Σαββάλας.

Ασκούνη, Ν. (2026). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή. *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 4 (υπό έκδοση).

Bourdieu, P. – Chartier, R. (2017). *Ο κοινωνιολόγος και ο ιστορικός* (Σ. Τριανταφύλλου, Μετ.). Πατάκης.

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

Λακασάς, Α. (2025, Μάιος 1). *Ταχύτερη διάγνωση μαθησιακών διαταραχών*. Η Καθημερινή. https://www.kathimerini.gr/visual/infographics/563587369/tachyteri-diagnosi-mathisiakon-diatarachon/

Λέκκα, Β. (2024). Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας: Κανονικοποιώντας την παιδική ηλικία στις σύγχρονες βιοπολιτικές κοινωνίες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 162, 29-56. DOI:10.12681/grsr.36708.

Λέκκα, Β. (2025). Εισαγωγή: Συζητώντας για εν-σώματες πρακτικές αντίστασης στην κοινωνι(ολογι)κή θεωρία. Στο Β. Λέκκα (Επιμ.), *Αντι-στάσεις σωμάτων* (σσ. 11-88). Futura.

Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία* (σσ. 11-43). Νήσος.

Ντελέζ, Ζ. (1996). *Σπινόζα. Πρακτική φιλοσοφία* (Κ. Καψαμπέλη, Μετ.). Νήσος.

Ντερριντά, Ζ. (2004). *Το πανεπιστήμιο άνευ όρων* (Β. Μπιτσώρης, Μετ.). Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Gutenberg.

Τσερνισέφσκι, Ν. (2013). *Τι να κάνουμε;* (Ε. Μπακοπούλου, Μετ.). Τόπος.

Foucault, M. (2008). Εξουσία και σώμα. Στο *Το μάτι της εξουσίας* (Τ. Μπέτζελος, Μετ.) (σσ. 71-83). Βάνιας.

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (Τ. Μπέτζελος, Μετ.). Πλέθρον.

Ågren, Y. (2023). Branded childhood: Infants as digital capital on Instagram. *Childhood*, 30(1), 9-23. https://doi.org/10.1177/09075682221129367.

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition, text revision, DSM-5-TR*.

Brumbaugh, S. et al. (2022). Trends in characteristics of the recipients of new prescription stimulants between years 2010 and 2020 in the United States: An observational cohort study. *eClinical Medicine*, 50, 1-13. DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101524.

Cook, D.T. (2005). The Dichotomous Child in and of Commercial Culture. *Childhood*, 12(2), 155-

159. DOI:10.1177/0907568205051901.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Duke University Press.

Ponnou, S. & Thomé, B. (2022). ADHD diagnosis and methylphenidate consumption in children and adolescents: A systematic analysis of health databases in France over the period 2010-2019. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-20. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.957242.

Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4.

Rasmussen, E.E., Riggs, R.E. & Sauermilch, W.S. (2021). Kidfluencer exposure, materialism, and U.S. tweens' purchase of sponsored products. *Journal of Children and Media*, 16(1), 68-77. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1910053.

Shomai, S., Unwin, P. & Sealey, C. (2024). Kidfluencers' lived experiences of influencer culture: a time for regulation?. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 44(11/12), 1109-1122. DOI:10.1108/IJSSP-03-2024-0109.

Διδάσκοντας Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παιδαγωγικά ερωτήματα

Νέλλη Ασκούνη,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, naskouni@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το κείμενο αναφέρεται στη σχέση μεταξύ δύο διακριτών επιστημονικών πεδίων, της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αποτελεί ένα αναστοχαστικό σχόλιο που αντλεί από την εμπειρία διδασκαλίας μαθημάτων Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα. Παρουσιάζοντας τη σημασία που έχει η Κοινωνιολογία ως συνιστώσα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ανάγκη σύνδεσης με την Παιδαγωγική, διατυπώνοντας ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που τα δύο αυτά πεδία συναρθρώνονται, τόσο στο επίπεδο της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών όσο και στο επίπεδο της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παιδαγωγική, πανεπιστημιακή διδασκαλία,*

εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

1. Κοινωνιολογία και Παιδαγωγική: η εκπαιδευτική πράξη ως συνδετικό νήμα

Στο εναρκτήριο μάθημα του στην έδρα της «Επιστήμης της Εκπαίδευσης» στη Σορβόννη το 1902 με τίτλο «Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία» ο Εμίλ Ντιρκέμ χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ως «πράγμα κατ' εξοχήν κοινωνικό», θεμελιώδη προϋπόθεση για την αναπαραγωγή και διαιώνιση της κοινωνίας, εντοπίζοντας τον κοινωνικό της χαρακτήρα όχι μόνο στους στόχους που η εκπαίδευση υπηρετεί, αλλά και στα μέσα και στις μεθόδους μέσω των οποίων επιχειρεί να υλοποιήσει αυτούς τους στόχους, δηλαδή στην παιδαγωγική πράξη. Υποστηρίζει λοιπόν ότι η Παιδαγωγική εξαρτάται από την Κοινωνιολογία περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη (Durkheim 1980:92). Πάνω από έναν αιώνα μετά, σε συνθήκες πολύ διαφορετικές τόσο στο κοινωνικό όσο και στο επιστημονικό πλαίσιο, η ανάπτυξη των δύο αυτών επιστημονικών πεδίων δεν επιβεβαιώνει ακριβώς μια τέτοια σύνδεση. Η Παιδαγωγική και η Κοινωνιολογία συγκροτήθηκαν ως αυτόνομες επιστήμες με διαφορετικές θεωρητικές καταβολές, εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία και διακριτές ερευνητικές προσεγγίσεις. Και παρόλο που το κοινό πεδίο των Επιστημών της Αγωγής διαμορφώνει σημεία διατομής και ένα πλαίσιο συνομιλίας, το ζήτημα της διεπιστημονικότητας, το εφικτό δηλαδή μιας οργανικής αλληλοτροφοδότησης, παραμένει –θεωρώ– ένα ανοικτό ερώτημα.

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου επιχειρώ να διατυπώσω ορισμένες σκέψεις για τη σχέση μεταξύ Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας όχι σε γενικό επιστημολογικό επίπεδο αλλά στο ειδικό πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το ερώτημα δεν αφορά μόνο τη σημασία ή τη χρησιμότητα των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων μέσα σε ένα εξ ορισμού διεπιστημονικό πλαίσιο όπως είναι τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Πρόκειται κυρίως για το πώς συναρθρώνονται οι δύο αυτές συνιστώσες (Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία) τόσο στο επίπεδο της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών όσο και στο επίπεδο της διδασκαλίας. Το κείμενο αντλεί από τη διδακτική μου εμπειρία ως κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα που δεν σταματά να διερευνά την έννοια της διεπιστημονικότητας και δημιουργεί στην πράξη ένα πλαίσιο διαλόγου μεταξύ των επιστημονικών πεδίων που το συγκροτούν. Αξίζει να επισημάνουμε ότι πρόκειται για ένα Τμήμα στο οποίο οι κοινωνικές επιστήμες είχαν από την αρχή της ίδρυσής του πολύ έντονη παρουσία και επομένως έχουν διαμορφώσει μια ισχυρή παράδοση, πράγμα άλλωστε που αποτελεί και ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Τ.Ε.Α.Π.Η.

Το γεγονός ότι το πεδίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων περιλαμβάνει διαφορετικές επιστήμες δεν διαμορφώνει αυτόματα και μια συνεκτική διεπιστημονική προσέγγιση. Στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων που χαρακτηρίζει τις επιστήμες της εκπαίδευσης κινδυνεύει να εκληφθεί ως άθροισμα μαθημάτων οργανωμένων σε παράλληλους κύκλους. Η αμηχανία των φοιτητριών/τών μας στο μάθημα της Κοινωνιολογίας που περιγράφει η Βάσια Λέκκα (βλ. το κείμενό της σε αυτό τον τόμο), η ερώτηση που ακούμε (ή μαντεύουμε) συχνά «τι μας χρειάζονται όλα αυτά», ιδίως για τα θεωρητικά μαθήματα, είναι ενδεικτικά της δυσκολίας να αναγνωρίσουν το συνδετικό νήμα και άρα τη χρησιμότητα όσων καλούνται να μάθουν.

Όταν το αντικείμενο σπουδών έχει μια σαφή επαγγελματική προοπτική, εύλογα το κριτήριο αξιολόγησης της χρησιμότητας είναι ο βαθμός σύνδεσης με την (επαγγελματική) πράξη, στη συγκεκριμένη περίπτωση δηλαδή με το έργο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Στο ελληνικό πλαίσιο ο στόχος των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν είναι μόνο (ή τόσο) η διαμόρφωση ειδικών σε ένα επιστημονικό πεδίο, αυτό των επιστημών της αγωγής, όσο η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ικανών να μελετούν, να αναλύουν, αλλά και να παρεμβαίνουν ως βασικοί δρώντες στο εκπαιδευτικό πεδίο. Βασικό ζητούμενο λοιπόν είναι να γίνουν λειτουργικές οι γνώσεις που αποκτώνται, να μπορούν δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αφενός να τις αξιοποιήσουν ως εργαλεία κατανόησης

του εαυτού, του κόσμου και της εμπειρίας τους, αφετέρου να τις «ενσωματώσουν» στις πρακτικές τους που σχετίζονται με τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Επομένως ο τρόπος που νοηματοδοτείται η έννοια της πράξης είναι καθοριστικός για τον προσανατολισμό του περιεχομένου σπουδών, το ειδικό βάρος των επιμέρους γνωστικών πεδίων και τη μεταξύ τους σύνδεση.

2. Οι κοινωνιολογικές γνώσεις ως μέρος της παιδαγωγικής προετοιμασίας

Τα μαθήματα Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξετάζουν την εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό και μελετούν τις κοινωνικές παραμέτρους που την συγκροτούν και την καθορίζουν, καθώς και τον ρόλο που επιτελεί σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό σύστημα. Φωτίζουν λοιπόν μέσα από αυτό το πρίσμα τους παράγοντες που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και επιχειρούν να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο συνήθως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας προσλαμβάνουν την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο σχέση μεταξύ ατόμων, δασκάλων και μαθητών ούτε περιορίζεται στα όρια του σχολείου. Αντίθετα αυτό που συμβαίνει στο σχολείο αφενός αντανακλά, επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, θεσμικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, ιδεολογικούς, αφετέρου έχει σημαντικές κοινωνικές συνέπειες (Gewirtz, Cribb 2011). Το σχολείο εγγράφει στη δική του λογική τα κοινωνικά διακυβεύματα και τους πολιτικούς προσανατολισμούς, και αυτό δεν συμβαίνει μόνο στο θεσμικό επίπεδο, στις εκπαιδευτικές δομές ή τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και την ίδια την παιδαγωγική σχέση.

Τα μαθήματα που διδάσκω έχουν ως βασικό άξονα τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, ταξικές και εθνοφυλετικές, και τους μηχανισμούς με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός τις συντηρεί και τις ενισχύει, ζήτημα κεντρικό στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές ανισότητες στο χώρο του σχολείου δεν είναι μόνο οικονομικές, δηλαδή εμφανείς. Είναι κυρίως πολιτισμικές, συνδέονται δηλαδή με το γεγονός ότι τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, είναι άνισα εξοικειωμένα με τη λογική και την κουλτούρα του σχολείου. Επειδή όμως η κουλτούρα του σχολείου εμφανίζεται ως οικουμενική, κοινή για όλους, αυτή η άνιση εξοικείωση δεν γίνεται αντιληπτή ως ταξικά προσδιορισμένη, αλλά συνήθως ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ατομικών δυνατοτήτων ή επιλογών. Με άλλα λόγια οι κοινωνικές ανισότητες στο χώρο του σχολείου είναι κατά κύριο λόγο «αόρατες», και αυτό συνιστά ένα βασικό εμπόδιο για την αντιμετώπισή τους.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση επιχειρεί να αναδείξει τον σύνθετο ρόλο της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα ως φορέα χειραφέτησης και μηχανισμό αναπαραγωγής των ανισοτήτων και των ιεραρχήσεων. Σε μια περίοδο όπου η λογική της αγοράς διεισδύει όλο και περισσότερο στο εκπαιδευτικό πεδίο, όπου η αξία της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού προσβάσιμου για όλους υποχωρεί και η καταπολέμηση της ανισότητας παραμένει μόνο ως σύνθημα στο επίπεδο της ρητορείας, έχει μεγάλη σημασία από κοινωνική και πολιτική άποψη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να διατηρεί αυτή την κριτική διάσταση εστιάζοντας στις πιο δυσδιάκριτες μορφές ανισότητας, αυτές που εμφανίζονται ως ατομικές ικανότητες και επιλογές. «Αποφυσικοποιώντας» τα κοινωνικά φαινόμενα, αποκαλύπτοντας δηλαδή τους κοινωνικούς μηχανισμούς που τα παράγουν, η κοινωνιολογική γνώση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας χειραφέτησης των ατόμων (Bourdieu 1980: 46).

Η Κοινωνιολογία ως μέρος του προγράμματος σπουδών ενός Παιδαγωγικού Τμήματος μετέχει στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες οι κοινωνικές διαφορές και ανισότητες μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικά προνόμια ή εμπόδια αντίστοιχα, είναι αναγκαία προϋπόθεση για οποιαδήποτε παιδαγωγική παρέμβαση στοχεύει στην άμβλυνση της ανισότητας στην καθημερινότητα του σχολείου.

Οι κοινωνιολογικές γνώσεις είναι λοιπόν μια βασική συνιστώσα της παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που επιτελεί το πανεπιστήμιο, μιας προετοιμασίας η οποία δεν βασίζεται στη διδασκαλία «καλών πρακτικών» ή στη μετάδοση διδακτικών μοντέλων που μπορούν να εφαρμοστούν πανομοιότυπα σε οποιεσδήποτε συνθήκες. Αντίθετα έχει ως αφετηρία τη σημασία της διερεύνησης του ιδιαίτερου κάθε φορά πλαισίου και των πολλαπλών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πράξης, θέτοντας ως πρωταρχικό ερώτημα όχι «τι πρέπει να κάνω σε μια σχολική τάξη;», αλλά «σε ποιο πλαίσιο καλούμαι να παρέμβω ως εκπαιδευτικός;». Με αυτή την έννοια η πρακτική δεν νοείται ανεξάρτητα από τη θεωρία η οποία διασφαλίζει την πολυπρισματική/ διεπιστημονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Μέσω της επεξεργασίας εργαλείων απαραίτητων για την κατανόηση του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης, τα κοινωνιολογικά μαθήματα υπηρετούν τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης που είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Καλούν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να δουν μέσα από ένα άλλο πρίσμα τις σχολικές τους εμπειρίες, να τις τοποθετήσουν δηλαδή μέσα στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που τις διαμόρφωσαν και να εντοπίσουν τις «προφανείς βεβαιότητες που τυφλώνουν» (Bourdieu, Chamboredon, Passeron 1983:27). Στοχεύουν λοιπόν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά, δείχνοντας τη σημασία που έχει να βλέπουμε από απόσταση ποια είναι τα δικά μας αυτονόητα και τι μας εμποδίζει να δούμε ο αυθόρμητος τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα.

Με αυτό τον τρόπο τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών επιχειρούν να οδηγήσουν στην κατανόηση ότι ο τρόπος που βλέπουμε την πραγματικότητα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά εμπεριέχει ερμηνείες που κατασκευάζονται κοινωνικά και ότι αυτές οι ερμηνείες έχουν κοινωνικές συνέπειες, γιατί καθορίζουν τη δράση συντηρώντας με αδιόρατους τρόπους ιεραρχήσεις και ανισότητες. Ακριβώς αυτή η κατανόηση των ορίων του προφανούς, η αντιπαράθεση των αυτονόητων που αναδεικνύει η κοινή λογική και της ανακατασκευής τους που παράγει η κοινωνιολογική ερμηνεία, αποτελεί –θεωρώ- τον πυρήνα της κριτικής σκέψης και συμπυκνώνει τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών.

3. Συνδέσεις με την εμπειρία: η σημασία της παιδαγωγικής προσέγγισης

Εξετάζοντας αναστοχαστικά τις προκλήσεις στη διάρκεια της διδακτικής μου εμπειρίας στο πανεπιστήμιο, θα διατύπωνα δύο αλληλένδετα μεταξύ τους ερωτήματα, κοινά –πιστεύω- για όλους τους εκπαιδευτικούς σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πώς μπορούμε να πείσουμε όσους διδάσκουμε για τη σημασία και τη χρησιμότητα όσων διδάσκουμε; Και πώς μπορούν οι γνώσεις που μεταδίδουμε να γίνουν λειτουργικές, να μετασχηματίσουν δηλαδή τον τρόπο σκέψης ή δράσης τους;

Ως προς το πρώτο ερώτημα, όπως αναφέρθηκε ήδη, διαπιστώνω συχνά ότι η σημασία της Κοινωνιολογίας ως μέρους της εκπαίδευσής τους παραμένει στα μάτια πολλών φοιτητών/τριών ασαφής. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης, μελετούν τα ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και εξοικειώνονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την ιδιαίτερη συμβολή των εκπαιδευτικών θεσμών στην (ανα)παραγωγή των κοινωνικών ιεραρχήσεων και σχέσεων εξουσίας. Όμως ούτε η σύνδεση αυτών των γνώσεων με το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται αυτόματα ούτε οι παιδαγωγικές απολήξεις των κοινωνιολογικών γνώσεων είναι προφανείς.

Επομένως, για να απαντηθεί το ερώτημα «τι χρειάζονται όλα αυτά σε έναν/μία εκπαιδευτικό», είναι απαραίτητο εμείς ως διδάσκουσες/οντες να αναδεικνύουμε συστηματικά τις συνδέσεις με την εκπαιδευτική πράξη, κάνοντας σαφές ότι όλες οι πτυχές της, στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι,

είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο που δομούνται οι κοινωνικές σχέσεις και συγκροτούνται τα κοινωνικά υποκείμενα. Βέβαια η ανάγκη να γίνει ρητή αυτή η σύνδεση δεν αφορά μόνο τα μαθήματα κοινωνιολογίας, αλλά – με ιδιαίτερο κάθε φορά περιεχόμενο- όλα τα μαθήματα. Άλλωστε με βάση τη λειτουργικότητα αυτών των συνδέσεων κρίνεται και ο συνεκτικός χαρακτήρας του προγράμματος σπουδών. Η διαδικασία αυτή, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι αμφίδρομη, προϋποθέτει δηλαδή έναν ανοιχτό διάλογο μεταξύ Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας. Από αυτή την άποψη είναι ιδιαίτερα γόνιμες οι πρακτικές που υλοποιούμε στο ΤΕΑΠΗ και αποτυπώνουν αυτόν το διάλογο, όπως ο τρόπος που οργανώνεται η πρακτική άσκηση, καθώς και συνδιδασκαλίες ή Θεματικές Εβδομάδες (μαθήματα εργαστηριακού χαρακτήρα που εστιάζουν σε διαφορετικά αντικείμενα, όπως, ενδεικτικά, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Παιδί και κινηματογράφος, κ.λπ. και αξιοποιούν ποικίλα παιδαγωγικά εναύσματα – κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικά και καλλιτεχνικά δρώμενα, παιχνίδια ρόλων – και βιωματικές τεχνικές) που συνθέτουν την κοινωνιολογική προσέγγιση με τη λογική της παιδαγωγικής πράξης (Αυγητίδου, Τζεκάκη, Τσάφος 2016, Ανδρούσου κ.ά. 2014).

Το δεύτερο ερώτημα που αφορά την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (σε ποιο βαθμό δηλαδή μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική κατάκτηση των κοινωνιολογικών γνώσεων) θέτει στο επίκεντρο τις μεθόδους και τα εργαλεία της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Το ζήτημα της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, δηλαδή της διαμόρφωσης του πλαισίου διδασκαλίας και μάθησης καθώς και της παιδαγωγικής σχέσης στο πανεπιστήμιο, φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα τους πανεπιστημιακούς δασκάλους. Μοιάζει σαν η κατοχή του επιστημονικού αντικειμένου να συνεπάγεται αυτόματα και την ικανότητα μετάδοσής του και εξακολουθεί η παιδαγωγική ικανότητα των πανεπιστημιακών να θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με την επιστημονική επάρκεια στο αντικείμενο. Μόνο πρόσφατα αρχίζει να αναπτύσσεται η σχετική συζήτηση, στην Ελλάδα όμως παραμένει περιθωριακή (Hartley, Woods, Pill 2005, McLean 2006). Η κυρίαρχη –και καταξιωμένη- πρακτική παραμένει η από καθέδρας διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην αυθεντία των κειμένων και κατ' επέκταση αυτού/ής που διδάσκει. Αυτή η πρακτική, εκτός από το ότι αναπαράγει μια πολύ αυστηρή, στενή και ιεραρχική αντίληψη για το τι είναι και τι δεν είναι γνώση, από πολλές απόψεις είναι αναποτελεσματική.

Διαπιστώνω συχνά, ιδίως στα μαθήματα με τα μαζικά ακροατήρια, όπου η διδασκαλία, παρά τις πιο ενεργητικές παιδαγωγικές μεθόδους που επιχειρώ να χρησιμοποιήσω, εξακολουθεί να είναι κειμενοκεντρική, ότι οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παραμένουν λίγο πολύ «ξένο σώμα» σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους. Ακόμη κι όταν κατανοούν τα ερευνητικά δεδομένα ή τις ερμηνείες της ανισότητας, δεν φαίνεται αυτή η κατανόηση να μετασχηματίζει ουσιαστικά τον αυθόρμητο τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Αντίθετα σε διδακτικά πλαίσια όπου το βίωμα έχει θέση, όπου δίνεται χώρος και για το συναίσθημα ως μέρος της μαθησιακής διεργασίας, φαίνεται ότι δημιουργείται μια θεμελιώδης προϋπόθεση για τη μάθηση: αυτό που μαθαίνουν οι φοιτητές/ριες συνδέεται με τον δικό τους κόσμο και αποκτά νόημα, παύει δηλαδή να είναι κάτι έξω από τους ίδιους και τις ίδιες.

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική η εκπαίδευση που παρέχουμε, θα πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις διαλόγου, μιας διαπραγμάτευσης δηλαδή μεταξύ της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των φοιτητών και της επιστημονικής γνώσης, της νέας γνώσης που καλούνται να κατακτήσουν (Κουζέλης, 1991). Και για να γίνει αυτό δεν αρκούν από μόνα τους τα επιστημονικά κείμενα. Χρειάζονται να πλαισιωθούν με τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία που αναδεικνύουν ότι οι πηγές της γνώσης είναι πολλαπλές, εργαλεία που αναγνωρίζουν την εμπειρία και το βίωμα ως συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστηρίζουν τη μάθηση ως ανοιχτή και δυναμική διαδικασία που εμπλέκει όχι μόνο τη σκέψη, αλλά και τις αισθήσεις και το συναίσθημα, αμ-

φισβητώντας την παραδοσιακή πρακτική που την περιορίζει στην επεξεργασία γραπτών κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Τσάφος, Β., (2014). Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Τζεκάκη, Μ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.). *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*, 89-102.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., Τσάφος, Β., (επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Gutenberg.

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Κριτική.

Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie*. Éditions de minuit.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue* (4e éd.). Mouton.

Durkheim, E. (1980). *Education et sociologie*. (4e éd.). PUF.

Gewirtz, Sh., Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (Μτφρ.: Ε. Πανάγου. Επιστ. επιμ.: Ά. Τσατσαρώνη). Μεταίχμιο.

McLean, M. (2006). *Pedagogy and the University. Critical Theory and Practice*. Continuum.

Hartley, P., Woods, A., Pill, M. (eds.) (2005). *Enhancing teaching in higher education: new approaches to improving student learning*. Routledge Falmer.

Κριτικές διαστάσεις στη μικροκοινωνιολογική μελέτη των σχολικών πρακτικών: Εκπαίδευση στην έρευνα

Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, avasil@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το κείμενο εξετάζει τη σύγκλιση μακρο- και μικρο- επιπέδου / δομής και δράσης στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Συνομιλίας, αναδεικνύοντας πώς οι καθημερινές σχολικές διεπιδράσεις και πρακτικές αποκαλύπτουν μηχανισμούς εξουσίας, κατηγοριοποίησης και αναπαραγωγής ανισοτήτων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών του ΤΕΑΠΗ στην έρευνα, η μικροανάλυση λειτουργεί ως εργαλείο κριτικού παιδαγωγικού στοχασμού. Μέθοδοι όπως η CARM υποστηρίζουν την ανάπτυξη «διπλής ματιάς» –συμμετοχικής και ερευνητικής– ενισχύοντας μια δημοκρατική, αναστοχαστική και κοινωνικά ευαίσθητη επαγγελματική ταυτότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κριτική Ανάλυση Συνομιλίας, κοινωνική διεπίδραση, εκπαίδευση στην έρευνα, εκπαιδευτικές πρακτικές.*

1. Μια συνάντηση παραδόσεων στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διαχρονικά συνυπάρχουν δύο παραδόσεις: οι μακρο-θεωρήσεις που εστιάζουν κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές δομές και στις ανισότητες που αναπαράγονται εντός τους και οι μικρο-προσεγγίσεις που εξετάζουν κυρίως την εμπρόθετη δράση και την παραγωγή νοήματος στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και διεπίδραση, χωρίς να πρόκειται για ταυτόσημους όρους (Μακρυνιώτη, 1997· Gewirtz & Cribb, 2011·Heritage & Stivers, 2014· McLeod, 2023). Οι παραπάνω παραδόσεις συνήθως κινούνται παράλληλα, με εντάσεις και αντιπαραθέσεις αλλά χωρίς ουσιαστικές προσπάθειες συνάντησης και διαλόγου, πόσο μάλλον γεφύρωσης. Σπανιότερα στην ιστορία της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης συναντάμε παραδείγματα ερμηνευτικών προσεγγίσεων οι οποίες επιχείρησαν να εισαγάγουν τη διάσταση της ανθρώπινης δράσης στη συζήτηση για την κοινωνική ανισότητα και να ανοίξουν το «μαύρο κουτί» της σχολικής ζωής ώστε να διαφανεί η σχέση ανάμεσα στις θεσμικές πρακτικές και τις σχολικές πορείες των μαθητών/ριών (Mehan, 1992· Hammersley, 2023).

Πρώτος στόχος του παρόντος κειμένου είναι να αναδείξει μία πρόσφατη προσπάθεια σύγκλισης μεταξύ μακρο- και μικρο- επιπέδου, δομής και δράσης, αντλώντας από το παράδειγμα της Κριτικής Ανάλυσης Συνομιλίας (Critical Conversation Analysis) (Tadic & Waring, 2024). Η Ανάλυση Συνομιλίας (εφεξής ΑΣ) αποτελεί μία κατά βάση μικρο-σκοπική προσέγγιση με εθνομεθοδολογικές αφετηρίες (Hutchby & Wooffitt, 2008· Heritage & Stivers, 2014)· μία ποιοτική προσέγγιση που παρέχει τόσο τα θεωρητικά όσο και τα ερευνητικά εργαλεία για τη διερεύνηση της γλωσσικής και κοινωνικής διεπίδρασης στις φυσικές συνθήκες παραγωγής της. Προσφέρει πρόσβαση στη συνομιλία, έναν προνομιακό τόπο όπου το «κοινωνικό» και το «εκπαιδευτικό» κατασκευάζονται στιγμή προς στιγμή σε μία λογική μικρο-κοινωνικού κονστρουξιονισμού (Gubrium & Holstein, 2008 όπ. ανάφ. στο Lester & O'Reilly, 2019: 6). Ένα σημαντικό μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας αλλά και του θεωρητικού προβληματισμού έχει οδηγήσει, τα τελευταία χρόνια, σε μία εκδοχή μικροανάλυσης πολιτικά ενσυνείδητη και προσανατολισμένη σε ζητήματα κοινωνικής δομής, εξουσίας και ανισοτήτων (Stokoe & Albert, 2024) που οι Tadic και Waring (2024) πρόσφατα περιέγραψαν με τον όρο «Κριτική Ανάλυση Συνομιλίας». Κεντρική θέση του παρόντος κειμένου είναι ότι μία τέτοια «συνάντηση» ενθαρρύνει τον διάλογο ανάμεσα στην κοινωνιολογία και στην παιδαγωγική, διατηρώντας την επαφή με τα πραγματικά προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και την αναλυτική ακρίβεια στη μελέτη του μικροεπιπέδου, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί μία κριτική ματιά στις ανισότητες, τις κατηγοριοποιήσεις και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού.

Το ερώτημα πώς μπορεί κανείς να διατηρήσει την αναλυτική ματιά απέναντι στη σχολική καθημερινότητα χωρίς να απολέσει τον κριτικό (ανα)στοχασμό και τη θεωρητική ευαισθητοποίηση στα «μεγάλα» ζητήματα της κοινωνικής δομής, μεταφέρεται και στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην κοινωνική έρευνα. Ένας δεύτερος στόχος του παρόντος κειμένου είναι λοιπόν να αναδείξει πώς η κοινωνιολογία και η παιδαγωγική βρίσκονται σε διάλογο κατά τη διδασκαλία ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, αντλώντας κυρίως από την εμπειρία μου στη διδασκαλία του μαθήματος «Ανάλυση Σχολικού Λόγου» στο πλαίσιο της ενότητας προπτυχιακών μαθημάτων «Πρακτική άσκηση στις μεθόδους έρευνας» στο ΤΕΑΠΗ.

2. Η Κριτική Ανάλυση Συνομιλίας και η μέθοδος παιχνιδιού ρόλων CARM

Η κλασική μικροκοινωνιολογική παράδοση της δεκαετίας του 1970 ανέδειξε τη σημασία του «μικρόκοσμου» της τάξης ως πεδίου όπου οι μαθητές/ριες κατηγοριοποιούνται ως «ικανοί/ές» ή «αδύναμοι/ες», «υπάκουοι/ες» ή «προβληματικοί/ές», διαδικασίες που συνδέονται με δομές κοι-

νωνικής ανισότητας (Klette κ.ά., 2018· McLeod, 2023) και κατ'επέκταση με την κατασκευή του «κανονικού» παιδιού (Hutchby & Moran-Ellis, 1998). Σε ό,τι αφορά την ΑΣ, χρειάστηκαν αρκετές δεκαετίες για τη μετάβαση από την παραδοσιακή εκδοχή της κατά τη δεκαετία του 1960, όπου κυριαρχούσε η «εθνομεθοδολογική αδιαφορία», στην κριτική εκδοχή της. Ωστόσο, ακόμα και στην αρχική της μορφή, η ΑΣ δεν υπήρξε όσο «αγνωστικιστική» διατείνεται, διότι κάθε αναλυτική επιλογή προϋποθέτει θεωρητικές δεσμεύσεις και πολιτικές συνεπαγωγές. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Hutchby (1999), η ΑΣ ανέκαθεν έθετε ζητήματα εξουσίας και θεσμικότητας παρότι εμφανιζόταν σα να τα αγνοεί.

Έκτοτε, η συζήτηση έχει ανοίξει, με έρευνες οι οποίες, μεταξύ άλλων, αναδεικνύουν τα παιδιά ως ενεργούς κοινωνικούς δρώντες (Hutchby & Moran-Ellis, 1998), προωθούν τη φεμινιστική ατζέντα (Kitzinger 2000) ή φωτίζουν τη σχέση μεταξύ συνομιλιακών δομών και εξουσίας (Ekström & Stevanovic, 2023). Η Κριτική ΑΣ αναζητά τους μηχανισμούς με τους οποίους η εξουσία ασκείται λεπτό προς λεπτό και αναδεικνύει πώς τα δομικά χαρακτηριστικά της διεπίδρασης –παύσεις, ακολουθίες, συνομιλιακή προτίμηση κ.λπ.– κατασκευάζουν προνόμια ή εμπόδια στην πρόσβαση αλλά και στην κατανόηση της σχολικής γνώσης. Συνδέει τα τοπικά φαινόμενα με ευρύτερα ζητήματα θεσμικού λόγου και οργάνωσης και εισάγει μια αναστοχαστική κατανόηση του ρόλου του/της αναλυτή/αναλύτριας (Tadic & Waring, 2024). Επιπλέον, δύναται να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάδειξης πρακτικών περιθωριοποίησης, εφόσον εξετάζει λεπτομερώς πώς συγκεκριμένες μορφές λόγου διαμορφώνουν διαδρομές συμμετοχής αλλά και αποκλεισμού (στο ίδιο). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η κριτική ανάλυση της σχολικής διεπίδρασης, όπως αποτυπώνεται στην Κριτική ΑΣ, οδηγεί σε μία κοινωνιολογία της παιδαγωγικής. Σε μια περίοδο όπου οι εκπαιδευτικές πολιτικές τείνουν να προκρίνουν τεχνοκρατικές και αποπολιτικοποιημένες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης, η σύνδεση της κοινωνιολογίας με την παιδαγωγική γίνεται ακόμη πιο κρίσιμη. Δημιουργείται ένα υβριδικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τόσο τη σημασία της λεπτομερούς εμπειρικής ανάλυσης όσο και την πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης.

Συμπληρωματικές στην κριτική πλαισίωση της ΑΣ αποτελούν τεχνικές (ανα)στοχασμού και σχολιασμού της διεπίδρασης: Αποσπάσματα απομαγνητοφωνημένων ηχογραφήσεων ή βιντεοσκοπήσεων αξιοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού και ανάλυσης εντός της πανεπιστημιακής αίθουσας· με αυτόν τον τρόπο αναλύονται διαφορετικές γλωσσικές επιλογές και σενάρια αποκρίσεων (Mallinson, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ΑΣ, εφαρμόζεται η CARM (Conversation Analytic Role play Method), μια μέθοδος εκπαίδευσης στις αρχές διεπίδρασης που δημιουργήθηκε από την E. Stokoe και τον R. O. Sikveland (Stokoe, 2014). Οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν πάνω σε πραγματικά συνομιλιακά δεδομένα λεπτό προς λεπτό, έχοντας το πλεονέκτημα της παύσης του χρόνου αλλά και εφόδιο τη σχετική θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία. Η CARM μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο εύρος θεσμικών συνομιλιών· μεταξύ άλλων, έχει προσαρμοστεί σε υλικό από την εκπαίδευση και δη την προσχολική (Church & Bateman, 2019).

3. Η εκπαίδευση στην έρευνα ως κριτική κατανόηση του πλαισίου

Τα μαθήματα πρακτικής στην έρευνα που προσφέρονται στο ΤΕΑΠΗ συγκλίνουν στο ότι δεν αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση στην έρευνα ως μια στενά τεχνική κατάρτιση ερευνητικών δεξιοτήτων. Η συμμετοχή των φοιτητ(ρι)ών σε αυτά τα μαθήματα τούς επιτρέπει να εκπονήσουν δικές τους έρευνες μικρής κλίμακας και να εξοικειωθούν με κοινωνιολογικές, εθνογραφικές, φεμινιστικές, διεπιδραστικές κ.ά. προσεγγίσεις, αναπτύσσοντας θεωρητική και εμπειρική ευαισθητοποίηση. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών η εκπαίδευση στην έρευνα νοείται ως διαδικασία κριτικής

κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου: οι φοιτήτ(ρι)ες καλούνται να στοχαστούν πάνω στο κοινωνικό πλαίσιο και στις θεσμικές συνθήκες που διαμορφώνουν –και συχνά αναπαράγουν– μορφές κανονικότητας και ιεραρχίας.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση της διεπίδρασης αποτελεί μέσο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο παράγεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και εργαλείο κριτικού παιδαγωγικού (ανα)στοχασμού. Στόχος είναι να αναπτύξουν οι φοιτήτ(ρι)ες μια οπτική που τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν ποιοι μηχανισμοί συμπερίληψης και αποκλεισμού ενεργοποιούνται στις διεπιδράσεις τους με τα παιδιά στην (προ)σχολική τάξη και να κατανοούν τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτή τη συνθήκη· να διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με το ποιος ωφελείται και ποιος περιθωριοποιείται, ενώ παράλληλα να τοποθετούνται αναστοχαστικά απέναντι στις επιλογές και τις παρεμβάσεις τους. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται ο κοινωνικός και πολιτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών πρακτικών. Κάθε συνομιλιακό επεισόδιο αποτελεί τόπο παραγωγής εξουσίας, κατηγοριών και ρόλων (Whitehead κ.ά., 2025). Ταυτόχρονα η ίδια η εκπαίδευση στην έρευνα καθίσταται πολιτική, καθώς συνδέει τη θεωρία με την κριτική κατανόηση της πράξης.

4. Ανάμεσα στη συμμετοχή και στον αναστοχασμό: καλλιέργεια διπλής ματιάς

Για τις/τους φοιτήτ(ρι)ες, η κριτική χρήση της ΑΣ προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας «διπλής ματιάς»: μιας συμμετοχικής ματιάς που αναγνωρίζει την εμπλοκή των ίδιων στις θεσμικές διεπιδράσεις και μιας ερευνητικής ματιάς που επιτρέπει την αναστοχαστική ανάλυση αυτών των διεπιδράσεων. Οι φοιτήτ(ρι)ες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους μηχανισμούς με τους οποίους κατανέμεται το δικαίωμα λόγου, τα μοτίβα που ενισχύουν ή υπονομεύουν τη μαθητική φωνή, τις κατηγοριοποιήσεις φύλου, «φυλής», γλώσσας ή ικανότητας που παράγονται συνομιλιακά, αλλά και τις πρακτικές αξιολόγησης και πειθαρχίας που συγκροτούν το μαθητικό υποκείμενο. Σε αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση στην έρευνα δύναται να λειτουργήσει μετασχηματιστικά, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και σε επίπεδο επαγγελματικής ταυτότητας.

Κλείνοντας, η μικροκοινωνιολογική οπτική μέσω της Κριτικής ΑΣ μάς υπενθυμίζει ότι οι σχολικές πρακτικές είναι πολιτικές, ότι η γλώσσα αποτελεί χώρο εξουσίας και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και ότι η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων αλλά και στην αμφισβήτηση και τη δημιουργία «ρωγμών». Η εκπαίδευση στην έρευνα αναδεικνύεται, έτσι, ως εκπαίδευση με δημοκρατικό πρόταγμα: ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες κατανοούν κριτικά το πλαίσιο και ταυτόχρονα διαθέτουν το κίνητρο και τα εργαλεία να το μετασχηματίσουν σε ένα πιο συμπεριληπτικό και πολυφωνικό πεδίο διαλόγου και μάθησης.

Βιβλιογραφία

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (Μτφρ.: Ε. Πανάγου. Επιστ. επιμ.: Ά. Τσατσαρώνη). Μεταίχμιο.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). Η μελέτη της καθημερινότητας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές* (σσ. 202-215). Αχαϊκές εκδόσεις.

Church, A. & Bateman, A. (2019). Methodology and professional development: Conversation Analytic Role-play Method (CARM) for early childhood education, *Journal of Pragmatics*, 143, 242-254. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.022

Ekström, M. & Stevanovic, M. (2023). Conversation analysis and power: examining the descendants and antecedents of social action. *Frontiers in Sociology*, 8, 1196672. doi: 10.3389/fsoc.2023.1196672

Hammersley, M. (2023). The history of qualitative research in education. *International Encyclopedia in Education* (Τόμος 12)(σσ. 14-23). WELS, The Open University. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11002-4

Heritage, J., & Stivers, T. (2014). Conversation analysis and Sociology. Στο J. Sidnell & T. Stivers (Επιμ.) *The Handbook of Conversation Analysis* (σσ. 659-673). Wiley-Blackwell.

Hutchby, I. (1999). Beyond Agnosticism? Conversation Analysis and the Sociological Agenda. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1&2), 85-93. doi:10.1207/S15327973RLSI321&2_11

Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (Επιμ.) (1998). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. Falmer Press. https://doi.org/10.4324/9780203975657

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Polity Press.

Kitzinger, C. (2000). Doing Feminist Conversation Analysis. *Feminism and Psychology*, 10(2), 163-193. https://doi.org/10.1177/0959353500010002001

Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms. *Education Inquiry,* 9(1), 57-77. https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036

Lester, J. N., & O'Reilly, M. (2019). *Applied Conversation Analysis*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781071802663

Mallinson, C. (2009). Language, interaction, and inequality: a teaching exercise for the sociological classroom, *Teaching Sociology*, 39, 301-308. doi: 10.1177/0092055X0903700308

McLeod, J. (2023). The 'new sociology of education' then and now: looking back to the 1970s and ahead to today. *Curriculum Perspectives*, 43, 183-186. https://doi.org/10.1007/s41297-023-00213-y

Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.

Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): a method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47 (3), 255-265. https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663

Stokoe, E. & Albert, S. (2024). 'Just a method in search of a problem?' The power of conversation analysis. Στο H. Z. Waring & N. Tadic (Επιμ.) *Critical Conversation Analysis: Inequality and injustice in talk-in-interaction* (σσ. 347-395). Multilingual Matters. doi: 10.2307/jj.22679714.16

Tadic, N. & Waring, H. Z. (2024). Introduction. Στο H. Z. Waring & N. Tadic (Επιμ.) *Critical Conversation Analysis: Inequality and injustice in talk-in-interaction* (σσ. 57-92). Multilingual Matters. https://doi.org/10.1075/jlp.24245.son

Whitehead, K. A., Stokoe, E. & Raymond, G. (2025). *Categories in Social Interaction.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003120599

Κριτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και όρια

Αλεξάνδρα Ανδρούσου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, alandr@ecd.uoa.gr
Πέτρος Χαραβιτσίδης,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, pcharavits@uoa.gr

Περίληψη

Το κείμενο εξετάζει τις προκλήσεις της εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών και αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από ένα παραδοσιακό, τεχνοκρατικό μοντέλο κατάρτισης σε ένα κριτικό και αναστοχαστικό πλαίσιο. Επισημαίνεται ότι πολλοί φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, γεγονός που σχετίζεται τόσο με την προσωπική τους σχολική εμπειρία όσο και με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές λογικές που αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως διεκπεραιωτή προκαθορισμένων οδηγιών. Η προσπάθεια των διδασκόντων στο ΤΕΑΠΗ επιχειρεί να υπερβεί αυτές τις αντιλήψεις αξιοποιώντας κριτικές προσεγγίσεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τον αναστοχασμό, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και την καλλιέργεια κοινωνικής επίγνωσης. Παρά τις δομικές δυσκολίες και τις αντιφάσεις με το σχολικό πεδίο, το πρόγραμμα σπουδών συμβάλλει στη σταδιακή διαμόρφωση εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη και αναπτύσσουν κριτικές, ερευνητικές και επαγγελματικές δεξιότητες με προοπτική συνεχιζόμενης εξέλιξης.

Λέξεις-κλειδιά: *Κριτικές προσεγγίσεις, Θεωρία–πράξη, Παιδαγωγική ταυτότητα, Κοινωνικές ανισότητες, εκπαιδευτικός-ερευνητής.*

1. Κοινωνικές παράμετροι και παιδαγωγική πράξη: Μετατοπίσεις από το κυρίαρχο παράδειγμα

Διευρύνοντας τις παρατηρήσεις των συναδέλφων κοινωνιολόγων, σε σχέση με τους προβληματισμούς τους, όταν διδάσκουμε μαθήματα παιδαγωγικής στο Τμήμα, ερχόμαστε αντιμέτωποι και αντιμέτωπες με ανάλογες προκλήσεις. Αρκετές φορές οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας εστιάζονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές, μη λαμβάνοντας υπόψη τους τις κοινωνικές παραμέτρους που δρουν καταλυτικά στο σχολικό πλαίσιο. Διαπιστώνουμε αδυναμία να δουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους με μία κριτική οπτική, που θα προωθεί μια περισσότερο αναστοχαστική στάση με κοινωνικό προσανατολισμό η οποία αντιλαμβάνεται τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης που καθορίζουν τα όρια της εκπαιδευτικής πράξης. Η αδυναμία αυτή εμφανίζεται ακόμη πιο έντονα στις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις που αρκετά συχνά η κοινωνική παράμετρος είναι μη ορατή και πολλές φορές αυτονόητη. Αν συμπεριλάβουμε στον προβληματισμό μας ότι η στάση αυτή των φοιτητών και των φοιτητριών μας ενισχύεται από τη νεοφιλελεύθερη επίθεση που δέχεται η εκπαίδευση σήμερα τότε διαπιστώνουμε ότι η αλλαγή της οπτικής προς μία περισσότερο ευαίσθητη κοινωνικά προοπτική γίνεται ακόμη δυσκολότερη. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις αυτού του τύπου προέρχονται επίσης και από τη βιωμένη εμπειρία φοιτητών/τριών στο σχολείο αλλά και από τις παιδαγωγικές λογικές που ίσχυαν – και εν μέρει ισχύουν- στο μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζε τους εκπαιδευτικούς ως τεχνικούς «*που απλώς εκτελούν ό,τι άλλοι, που βρίσκονται μακριά από την τάξη, τους επιβάλλουν να κάνουν*» (Darling-Hammond, 1996: 10). Με αυτόν τον τρόπο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονταν με τρόπο που θα οδηγούσε στην επίτευξη των επιδιωκόμενων, κεντρικά, εκπαιδευτικών στόχων ερήμην του εκάστοτε πλαισίου. Αφορούσε ουσιαστικά ένα γραφειοκρατικό γραμμικό μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1996: 5), σύμφωνα με το οποίο η θεωρία παρείχε αδιαμφισβήτητη και μάλλον εργαλειακής μορφής γνώση που οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν κυρίως μηχανιστικά. Σε αυτό το μοντέλο η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών οργανωνόταν με γραμμικό τρόπο εφαρμογής της θεωρίας, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνταν κατά την πρακτική τους άσκηση να μεταφράσουν σε εκπαιδευτική πράξη τα όσα θεωρητικά διδάχτηκαν και να κριθούν με βάση την αποτελεσματικότητά της. Τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας ήταν ασαφή και σχετίζονταν συχνά με το αν τα παιδιά παρακολουθούσαν και αν έκρινε η νηπιαγωγός που παρακολουθούσε ότι η ομάδα των παιδιών της ανταποκρινόταν στα «ερεθίσματα» των φοιτητών/τριών. Η νηπιαγωγός των τάξεων είχε τον ρόλο του του κριτή- αξιολογητή και όχι του κριτικού φίλου ή συνεργάτη. Η πρακτική άσκηση σε αυτό το πλαίσιο δεν ήταν τίποτε περισσότερο από την άσκηση σε συγκεκριμένες τεχνικές και την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο βέβαια η θεωρία, που σε μια τέτοια λογική παράγεται αμιγώς στο Πανεπιστήμιο, όπου και αναπτύσσεται σε πραξιακό κενό, παρουσιάζεται ως σαφώς διακεκριμένη από την πράξη, που αποτελεί εφαρμογή των θεωρητικών αυτών κατασκευών και αναπτύσσεται στο σχολείο, του οποίου αποτελεί και το αποκλειστικό μέλημα.

Ο προβληματισμός μας σε σχέση με το κυρίαρχο μοντέλο, και η αμφισβήτηση της λογικής του εκπαιδευτικού- εφαρμοστή, μας οδήγησε σε μια εντελώς διαφορετική κατεύθυνση. Στα υποχρεωτικά παιδαγωγικά μαθήματα του Τμήματος στραφήκαμε από νωρίς στις προσεγγίσεις του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής με σαφείς αναφορές στη θεωρία του Paulo Freire. Αν και οφείλουμε να αποδεχτούμε ότι η Κριτική παιδαγωγική δεν αποτελεί μια ενιαία θεωρία (McLaren, 2010), δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι κατάφερε να προτείνει έναν σημαντικό αντίλογο στον θετικιστικό και μη-πολιτικό χαρακτήρα των μεθόδων ανάλυσης που ευρέως χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, αξιοποιώντας την πρόοδο που συντελέστηκε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης η οποία παρείχε τη δυνατότητα στους κριτικούς παιδαγωγούς να δουν

τα σχολεία όχι μόνο ως χώρους εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα ως ταξινομημένους μηχανισμούς ανθρώπινου κεφαλαίου, όπου οι ομάδες των μαθητών έχουν προνόμια στη βάση της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του φύλου (McLaren, 1997).

2. Η διδασκαλία της παιδαγωγικής στο ΤΕΑΠΗ: από τον κριτικό αναστοχασμό στη σύνδεση θεωρίας και πράξης

Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε συνοπτικά ορισμένες προσπάθειες που επιχειρούμε στο ΤΕΑΠΗ σε σχέση με τα μαθήματα παιδαγωγικής που προτείνουμε στους φοιτητές και στις φοιτήτριές μας μέσα από α) τη συνεχή στοχαστική-κριτική αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών β) τις παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο, στις τυπικές και άτυπες μορφές του και γ) τη διαμόρφωση ποικίλων διαύλων επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα.

Στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχει οργανωθεί με τρόπο που να καλλιεργεί τη στοχαστική – διερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Androusou, Dafermou & Tsafos, 2012). Η αναστοχαστική λογική υποστηρίζεται συστηματικά από το δεύτερο έτος σπουδών των φοιτητών/τριών μέχρι και το τέταρτο έτος σπουδών με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε στοχαζόμενους εκπαιδευτικούς, που θα επιχειρούν:

- να διερευνούν τις συνθήκες της συγκεκριμένης τάξης στην οποία εργάζονται
- να τις συσχετίζουν με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο
- να στοχάζονται σχετικά με τα προβλήματα της τάξης
- να προσεγγίζουν τα προβλήματα αυτά μέσα από ποικίλες οπτικές αξιοποιώντας και τη θεωρία
- να επιχειρούν λύσεις, αφού πρώτα διερευνούν τους στόχους των επιλογών τους και τελικά να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Σε μια τέτοια προοπτική ανάπτυξης της Πρακτικής Άσκησης διαμορφώνονται σταδιακά υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ερευνητές με μια δυναμική επαγγελματική προοπτική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Μπαγάκης, 2002). Γιατί με αυτόν τον τρόπο δεν επιδιώκεται απλώς οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας να διερευνούν θεωρητικά πορίσματα στην πράξη, ούτε να δοκιμάζουν μόνο εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, αλλά να συσχετίζουν την όποια εκπαιδευτική τους δράση με την έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης βοηθά μάλιστα τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε δύο επίπεδα: από τη μία εστιάζουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο πρόκειται να παρέμβουν, προσπαθώντας να το κατανοήσουν, ώστε να παρέμβουν αποτελεσματικά, και από την άλλη, με βάση την παρέμβασή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την παράλληλη αξιοποίηση της θεωρίας, να συνειδητοποιήσουν τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (Greenwood & Levin, 2007). Η αναστοχαστική τέλος αυτή πρακτική μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην εξέλιξή τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους δράσης (Αυγητίδου, 2014).

Τα σοβαρά προβλήματα ωστόσο που συναντούμε σε αυτή τη διαδικασία είναι δύο:

Α) Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγάλος (300 φοιτητές/τριες ανά έτος) και τα μέλη ΔΕΠ που έχουν την ευθύνη της υποχρεωτικής πρακτικής άσκησης είναι μόνο τέσσερα. Πρόκειται για μια αναλογία που δεν επιτρέπει να αναπτυχθούν διαδικασίες εποπτείας που θα ενίσχυαν τη στοχαστική τους πρακτική αλλά θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν διερευνητικές δεξιότητες, ικανότητα για συλλογική δράση και να δοκιμάσουν διαλο-

γικές και (ανα)στοχαστικές συνεργατικές πρακτικές.

Β) Στα νηπιαγωγεία που επισκέπτονται οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας συναντούν πολύ λίγες νηπιαγωγούς που εργάζονται με αυτό το τρόπο. Αυτή η αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία (τι υποστηρίζει το Πανεπιστήμιο) και την πράξη (τι βλέπουν στα νηπιαγωγεία) αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στον στοχαστικό αυτόν προσανατολισμό.

3. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των μαθημάτων

Για να πετύχουμε αυτού του τύπου τον προσανατολισμό οργανώνουμε τα μαθήματά μας από την αρχή των σπουδών, έτσι ώστε να εργάζονται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τόσο ατομικά όσο και ομαδικά δίνοντας πάντα έμφαση, όπως αναφέρθηκε, στις κοινωνικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Η προετοιμασία τους ξεκινά από το μάθημα της Εισαγωγής στις Επιστήμες της Αγωγής 1 & 2 και από τα μαθήματα Κοινωνιολογίας. Προφανώς η μετακίνηση των φοιτητών και φοιτητριών από την αυτόματη ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας μέσα από βιωμένα σχήματα που προσδιορίζονται αποκλειστικά από την προσωπική τους εμπειρία δεν είναι εύκολη. Η αποδόμηση της βιωμένης αυτής εμπειρίας από ένα αμιγώς γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό σχολείο, είναι μία πρόκληση που δεν εξαντλείται στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Έχοντας όμως συνεργασία και συμφωνία προς αυτή την κατεύθυνση οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες επιχειρούμε να προχωρήσουμε στη βαθύτερη κατανόηση αυτών των παραμέτρων. Προσπαθούμε να καλύψουμε αυτό το χάσμα ενισχύοντας τις λειτουργίες του στοχασμού και των ερωτημάτων κυρίως μέσω της εποπτείας αλλά και της ανάλυσης των παρατηρήσεων στην ολομέλεια. Παράλληλα προσεγγίζουμε τις διαφορετικές εκδοχές επαγγελματικής ταυτότητας που υπάρχουν και υποστηρίζονται από τις νηπιαγωγούς που παρατηρούν και δίνουμε στοιχεία για να καταλάβουν σε ποια επαγγελματική ταυτότητα στοχεύουμε στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή σε μια ταυτότητα εκπαιδευτικού -ερευνητή του έργου του.

Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, γιατί στην ουσία αποσταθεροποιεί τους φοιτητές και φοιτήτριες μιας και αμφισβητεί την υπάρχουσα εμπειρία τους τόσο από τα προηγούμενα χρόνια όσο και από αυτό που παρατηρούν στο νηπιαγωγείο, ενώ ακόμη δεν έχουν προλάβει να διαμορφώσουν μια άλλη στέρεη οπτική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος του εξαμήνου, αποδεικνύεται μέσω της έρευνας που έχουμε διενεργήσει για αρκετά χρόνια (Androussou et al., 2011), αλλά και μέσα από την ανάγνωση των εργασιών των φοιτητών/τριών, ότι έχουν τεθεί οι βάσεις για να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευσή τους δε θα περιλαμβάνει ένα ρεπερτόριο "καλών πρακτικών" αλλά θα είναι μια εκπαίδευση στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Αυτό το πρώτο βήμα δεν γίνεται άμεσα, όπως είναι φυσικό, συνειδητό από τους φοιτητές/τριες, αλλά σίγουρα λειτουργεί ως υπόβαθρο στην μετέπειτα εξέλιξή τους. Η γνώση και η εμπειρία που αποκτούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες από τα εισαγωγικά μαθήματα του πρώτου έτους αξιοποιούνται συστηματικά και πιο εστιασμένα στην πρακτική του δευτέρου έτους. Εκεί εργάζονται με πολυτροπικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει ταινίες, ντοκιμαντέρ, μελέτη εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και με παρουσιάσεις εκπαιδευτικών πρακτικών από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Η επιτόπια παρουσία των φοιτητών/τριών στα νηπιαγωγεία ξεκινά από το τρίτο έτος. Στο πρώτο εξάμηνο του τρίτου έτους επιλέγουμε οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να μην εμπλακούν στην διδασκαλία, αλλά να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία της παρατήρησης έχοντας τη δυνατότητα να επισκεφτούν τα σχολεία σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής. Στις επισκέψεις αυτές, μέσω της παρατήρησης καταγράφουν αναλυτικά το πλαίσιο των σχολείων, μελετούν τον χώρο, το μαθητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και επιχειρούν ερμηνείες μελετώντας προφανώς και τα ανάλογα θεωρητικά κείμενα με στόχο όχι μόνο την αναγνώριση

των κοινωνικών παραμέτρων που αλληλοεπιδρούν στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και την κατανόηση της ανάγκης για μία μετασχηματιστική πράξη με κριτικό προσανατολισμό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, στο δεύτερο εξάμηνο του τρίτου έτους, προχωρούν στους δικούς τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και παρεμβάσεις. Το κρίσιμο αυτό στάδιο θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, καθώς καλούνται να σχεδιάσουν στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη προετοιμασία και στόχευση που τους προσφέρουν τα μαθήματα του πανεπιστημίου, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο συχνά αισθάνονται ότι δεν τους το επιτρέπει. Αυτό συμβαίνει επειδή έρχονται αντιμέτωποι με πρακτικές στα σχολεία που απέχουν σημαντικά από τις προσεγγίσεις που έχουν επεξεργαστεί στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, αρκετές φορές ενεργοποιείται και η προσωπική τους εμπειρία, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσα από τη δική τους εκπαιδευτική διαδρομή.

Επιχειρούμε με πολλούς τρόπους να αντιμετωπίσουμε αυτή τη δυσκολία, κάποτε επιτυχημένα και κάποτε λιγότερο επιτυχημένα, μέσα από βιωματικά εργαστήρια, συλλογικούς σχεδιασμούς, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, παρουσιάσεις δράσεων εκπαιδευτικών και συνεχή διάλογο, αναζητώντας το πώς και το γιατί κάποιος μαθαίνει, σε ποιο πλαίσιο, μέσα από ποιες διαδικασίες και με ποιον στόχο.

Η προσπάθεια αυτή διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη φαίνεται να είναι μία συνεχής, επίπονη διαδικασία και για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αλλά και για εμάς τους ίδιους τους διδάσκοντες και διδάσκουσες. Ο συνεχής αναστοχασμός ο οποίος εντάσσεται στα μαθήματα, και παίρνει τον απαραίτητο χρόνο, φαίνεται ότι βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση.

4. Οι θεματικές εργαστηριακές εβδομάδες

Στο τρίτο έτος εκτός από τις πρακτικές ασκήσεις οι φοιτητές/τριες, σε μικρές πλέον ομάδες των 25 -35 περίπου ατόμων, παρακολουθούν ενός άλλου τύπου μάθημα, τις Θεματικές Εργαστηριακές Βδομάδες (ΘΕΒ). Οι ΘΕΒ επιχειρούν να ενισχύσουν τη δυνατότητα επιστημονικής ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους φοιτητές/τριες ως μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς. Με αυτή την έννοια υπηρετούν τον διπλό στόχο ενός πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού Τμήματος που είναι η διαμόρφωση επιστημόνων σε ένα γνωστικό πεδίο, αυτό των επιστημών της εκπαίδευσης, παράλληλα με την καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων, δηλαδή την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των ΘΕΒ αποτυπώνει τη σημασία που έχουν για το πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΑΠΗ. Το κρίσιμο ζήτημα στο οποίο καλούνται να συμβάλουν είναι η σύνδεση θεωρίας και πράξης, δηλαδή η λειτουργική ενεργοποίηση των γνώσεων που μεταδίδονται στο πλαίσιο επιμέρους μαθημάτων και η μετατροπή τους σε εργαλεία κατανόησης του εκπαιδευτικού πεδίου.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι ο στόχος των ΘΕΒ είναι περισσότερο μεθοδολογικός παρά «γνωστικός», με την έννοια της μετάδοσης συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου (Ανδρούσου κ.α., 2014). Δεν οργανώνονται για παράδειγμα με βάση την ανάλυση των διαφορετικών εκδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επεξεργασία του εννοιολογικού πλαισίου της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ή την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων για τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αντίθετα ξεκινώντας από την ευαισθητοποίηση στα συγκεκριμένα ζητήματα (τις ανισότητες, την ετερότητα, τη σχολική ένταξη όλων των παιδιών), στόχος είναι να «δουν» οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μέσα από ένα άλλο πρίσμα τις σχολικές διαδικασίες, να κατανοήσουν ότι ο τρόπος που βλέπουμε την πραγματικότητα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά εμπεριέχει ερμηνείες που κατασκευάζονται κοινωνικά, να συγκρουστούν δηλαδή με τα δικά τους αυτονόητα. Η ανάδειξη των ορίων, αλλά και της σχέσης ανάμεσα στο προφανές ή το αυτονόητο

και τον επιστημονικό λόγο αποτελεί τον πυρήνα αυτού που ονομάζουμε καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Για να μπορέσει όμως ο επιστημονικός λόγος να λειτουργήσει κριτικά, χρειάζεται να συνδεθεί με ερωτήματα ή καταστάσεις που έχουν νόημα για τους ίδιους τους φοιτητές, πού συναντούν δηλαδή προσωπικούς προβληματισμούς ή κίνητρα. Αυτή η σύνδεση πολύ συχνά απουσιάζει από την πανεπιστημιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι κοινή διαπίστωση, ιδιαίτερα στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ότι συχνά οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές παραμένουν σε μεγάλο βαθμό «ξένο σώμα» σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους, μοιάζουν δηλαδή κάτι εξωγενές, μια συμπαγής αντικειμενική «ύλη», την οποία πρέπει να αναπαράγουν στις διαδικασίες των εξετάσεων. Για μεγάλο μέρος των φοιτητών, ακόμη κι όταν κατανοούν τα ερευνητικά δεδομένα ή τις θεωρίες, δεν φαίνεται αυτή η κατανόηση να δημιουργεί ερωτηματικά για τον κόσμο που ζουν ή κάποιες ρωγμές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Οι γνώσεις που αποκτούν δεν συνδέονται με τον δικό τους κόσμο, επομένως δύσκολα μπορούν να γίνουν λειτουργικές, να επιφέρουν δηλαδή αλλαγές στον τρόπο σκέψης ή δράσης (Ανδρούσου κ.α., 2014).

Εδώ ακριβώς έγκειται και η ιδιαίτερη συμβολή των ΘΕΒ. Θέτοντας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το βίωμα και την προσωπική εμπειρία διαμορφώνουν μια παιδαγωγική συνθήκη που εμπλέκει συναισθηματικά τους συμμετέχοντες. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή είναι καταλυτική, γιατί κινητοποιεί το ενδιαφέρον και επομένως δημιουργεί μια θεμελιώδη προϋπόθεση για τη μάθηση. Είναι το κρίσιμο εκείνο σημείο όπου η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα για αυτόν που μαθαίνει και παύει να είναι κάτι έξω από τον ίδιο.

Η παιδαγωγική λογική και το περιεχόμενο των ΘΕΒ θέτουν ένα ευρύτερο ζήτημα σχετικά με την παιδαγωγική της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, τις μεθόδους δηλαδή μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, αλλά και εν τέλει τι συνιστά γνώση στο πανεπιστημιακό πλαίσιο. Η επιστημονική γνώση εξ ορισμού διαχωρίζεται από την εμπειρική γνώση, προκύπτει ως προϊόν αυστηρής ανάλυσης και θεωρητικής επεξεργασίας, είναι αφαιρετική, βασίζεται στον γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα θεωρείται ως η κατ' εξοχήν γνώση, με γνώμονα την οποία ορίζεται τι αποτελεί και τι όχι γνώση.

Όπως φάνηκε ήδη, ο σχεδιασμός των ΘΕΒ υιοθετεί μια άλλη παιδαγωγική η οποία εκκινεί από το βίωμα και την εμπειρία, χρησιμοποιεί ως διδακτικό υλικό άλλου τύπου «κείμενα» και αξιοποιεί τη συνεργασία και τη δυναμική της ομάδας. Μια τέτοια πρακτική αποσταθεροποιεί την ασφάλεια που δίνει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Σε ένα κλασικό μάθημα η πορεία είναι πιο προβλέψιμη, ο έλεγχος από τη μεριά του δασκάλου πιο ισχυρός και επομένως η διαδικασία πιο σαφής. Μια συνθήκη όμως σαν αυτή των ΘΕΒ εμπεριέχει πολλές αβεβαιότητες, συνεπάγεται επαναπροσδιορισμό του τι σημαίνει «μαθαίνω» και «διδάσκω» και απαιτεί νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και διαφορετικές διδακτικές ικανότητες από τον δάσκαλο.

Οι ΘΕΒ μέσω των συνεργασιών με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που εργάζονται στα σχολεία τους με την προτεινόμενη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, συνεισφέρουν στην ενίσχυση της άποψης ότι είναι εφικτή μια διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα από την κυρίαρχη σήμερα στην εκπαίδευση και αυτό γίνεται κατανοητό όχι μέσα από θεωρητικές εισηγήσεις αλλά μέσα από μια εμπειρία που βιώνουν οι ίδιοι φοιτητές και φοιτήτριες.

5. Από την επεξεργασία της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας στην ανάπτυξη της κριτικής οπτικής

Στο τέταρτο έτος οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν μια πρακτική άσκηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο (π.χ. Μετανάστες, μειονότητες και εκπαίδευση: ταυτότητες και κοινωνικές ιεραρχήσεις, Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Θεωρία και πράξη της αυτοαξιολόγησης: εναλλακτικές

μορφές στην εκπαίδευση, Κουκλοθέατρο και αυτοσχεδιασμοί κ.λ.π.) της επιλογής τους σε μικρές ομάδες (15- 25 σε κάθε ομάδα περίπου) και οι διδάσκοντες/ουσες έχουμε τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και να δουλέψουμε πολύ συστηματικά όλα τα βήματα και με συνεχή εποπτεία. Στις πρακτικές του τέταρτου, η μεγάλη διαφορά είναι ότι λόγω μικρού αριθμού φοιτητών/τριών υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με νηπιαγωγούς που εργάζονται στα νηπιαγωγεία τους με αυτή τη μέθοδο, και λειτουργούν ως μέντορες σε αυτή τη διαδικασία (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013, Ανδρούσου κ.ά., 2015). Στη φάση αυτή στοχεύουμε στην ανάπτυξη μιας κριτικής οπτικής που θα επιτρέψει στις φοιτήτριες και στους φοιτητές τη συνειδητή δράση μέσω της ανάδειξης της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας τους και τη συνεχή επεξεργασία της μέσα στο μάθημα και στις εποπτείες. Δηλαδή στη φάση αυτή, έχοντας δουλέψει τα προηγούμενα χρόνια στην αποδόμηση των κυρίαρχων αντιλήψεων για την εκπαίδευση και έχοντας βάλει τα θεμέλια για την κατανόηση της μεθοδολογίας και κυρίως της χρησιμότητάς της για το μέλλον τους, δουλεύουμε συνθέτοντάς όλα τα προηγούμενα βήματα προσθέτοντας και τη λειτουργία των κριτικών φίλων, ρόλο που αναλαμβάνουν τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι φοιτητές/τριες. Σε αυτή τη προοπτική οι νηπιαγωγοί -μέντορες έχουν ένα κρίσιμο και σημαντικό ρόλο: υποστηρίζουν τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να (ανα)στοχαστούν στη διαδικασία διερεύνησης της προηγούμενης γνώσης τους και της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής τους θεωρίας, τους βοηθούν δηλαδή να επιχειρήσουν το πρώτο πολύ σημαντικό βήμα στην προοπτική της (ανα)στοχαστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης.

Άρα το ζήτημα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την έρευνα δράση δεν είναι μόνο ποιο πρόγραμμα θα υλοποιήσει κάθε πανεπιστήμιο. Η επιτυχία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν κρίνεται μόνο με βάση την πιστοποιημένη επιστημονική γνώση στο τέλος των σπουδών, αλλά με την είσοδο στην εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση του τρόπου δουλειάς στο σχολείο. Όπως ήδη αναπτύξαμε, οι δράσεις που έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία στο πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΑΠΗ είναι αυτές όπου οι φοιτητές και φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη με τον τρόπο αυτόν. Άρα αυτό που χρειάζεται είναι να αναπτυχθεί ένα ανοιχτό πλαίσιο συνεργατικών πρακτικών, το οποίο να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ταυτόχρονη κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξέλιξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών. Αυτό που χρειάζεται περισσότερο από ποτέ είναι να γεφυρωθεί το χάσμα θεωρίας (πανεπιστήμιο) και πράξης (νηπιαγωγεία) και να δημιουργηθεί μια δυναμική συνέργεια ανάμεσα στα δύο μέρη. Μόνο μια τέτοια προοπτική μπορεί να ενδυναμώσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση των αναστοχαζόμενων επαγγελματιών.

6. Επίλογος

Παρ' όλους τους περιορισμούς, τις απογοητεύσεις και τις αναδιπλώσεις που προφανώς υπάρχουν έχουμε αρκετά αισιόδοξα μηνύματα σε σχέση με τον τρόπο που βλέπουν την εκπαιδευτική τους διαδρομή η πλειονότητα των φοιτητών και των φοιτητριών μας.

Από τις καταγραφές τους διαπιστώνουμε ότι σε σημαντικό βαθμό οι υποψήφιοι και υποψήφιες εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τη συνεχή αναστοχαστική διερεύνηση κάθε εκπαιδευτικής τους παρέμβασης, σχεδιάζουν σε σημαντικό βαθμό λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό αλλά και το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, αξιολογούν και επανασχεδιάζουν στην προοπτική της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης, διερευνούν και προβληματίζονται σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους και αναπτύσσονται και ενδυναμώνονται επαγγελματικά στο να προσεγγίσουν κριτικά το θεσμικό πλαίσιο και τις κυρίαρχες πρακτικές.

Προφανώς η διαδικασία αυτή των μετακινήσεων είναι διαρκής και σε σημαντικό βαθμό ετεροκαθοριζόμενη σε σχέση με την εκάστοτε εκπαιδευτική συγκυρία. Και αυτό απαιτεί μία διαρκή εγρήγορση όχι μόνο από μέρους των φοιτητών και φοιτητριών αλλά και για μας τους ίδιους τους διδάσκοντες που πρέπει διαρκώς να συζητούμε, να συνεργαζόμαστε, να μοιραζόμαστε κοινές αντιλήψεις και να αναπροσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας, τόσο όσο προς το περιεχόμενο, αλλά και ως προς τις διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Αγαπητού, Κ., Γκότση, Α., Κωστούδη, Φ., & Φάκου, Α. (2016). *Μέντορες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής: αποτιμήσεις μιας έρευνας δράσης*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (σσ. 51–61). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Αγαπητού, Κ., Γκότση, Α., Κωστούδη, Φ., & Φάκου, Αιμ. (2016). *Μέντορες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής: αποτιμήσεις μιας έρευνας δράσης*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο, Κόρινθος, 20–22 Φεβρουαρίου 2015.

Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). *Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο*. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (σσ. 361–396). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΤΕΑΠΗ–ΕΚΠΑ. http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=2865

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσάφος, Β. (2014). *Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία (σσ. 89–102). Θεσσαλονίκη. http://www.nured.auth.gr/congress2014/

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2010). Στην προοπτική της διαμόρφωσης δυναμικών δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. *Action Researcher in Education, 1*, 110–124.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια ματιά στις βασικές έννοιες. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279–330). Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2002). (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Μεταίχμιο.

Androussou, A., Dafermou, H., & Tsafos, V. (2011). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education. *The International Journal of Learning, 18*(8), 191–212.

Androusou, A., & Tsafos, V. (2014). *Professional identity development of preschool teachers: The role of pre- and in-service education*. Προφορική εισήγηση στο 24th Annual Conference of

EECERA, Κρήτη, 7–10 Σεπτεμβρίου.

Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching. *Educational Researcher, 25*(6), 5–18.

Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. SAGE.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice, 39*(1), 50–56.

McLaren, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.

Stenhouse, L. (1980). The study of samples and the study of cases. *British Educational Research Journal, 6*(1), 1–6.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ 9

—

Πρακτικές των κοινών στα σχολεία και δημοκρατική ενδυνάμωση

Διαθεματικότητα και αλληλεγγύη: Δημιουργώντας ασφαλείς χώρους στις γειτονιές

Μαρινίκη Κολιαράκη,
Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας, marinikik@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει από την οπτική της διαθεματικότητας πως η ανάπτυξη κοινοτήτων εκπαίδευσης και αλληλεγγύης συμβάλλει στη συγκρότηση ασφαλών και ενδυναμωτικών χώρων μάθησης σε τοπικές κοινότητες. Μέσα από το παράδειγμα του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας, αναδεικνύεται η σημασία της συλλογικής οργάνωσης και της ισότιμης συμμετοχής για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Το άρθρο συνδέει θεωρητικά τις έννοιες του «ασφαλούς χώρου» και της διαθεματικότητας με παιδαγωγικές πρακτικές ενδυνάμωσης και συμμετοχικής μάθησης. Τα στατιστικά δεδομένα για τη συμμετοχή μαθητών/τριών και εθελοντών/τριών αναδεικνύουν κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα φύλου στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή στην κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *Αλληλέγγυο Σχολείο, Διαθεματικότητα, Ασφαλή χώρος.*

1. Εισαγωγή

Τα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα της τελευταίας δεκαετίας, όπως οι δομές αλληλεγγύης και τα τοπικά δίκτυα υπεράσπισης του δημόσιου χώρου, ανέδειξαν νέους τρόπους συλλογικής οργάνωσης και δράσης. Η οπτική που τα διαπερνά συναντάται γόνιμα με τη θεωρία των κοινών (Ostrom, 1990), η οποία προτείνει την συμμετοχική, συλλογική διαχείριση των κοινών αγαθών, εφαρμόζοντας παράλληλα μορφές κοινωνικής ζωής βασισμένες στη συνεργασία, την ισότητα, την αμοιβαιότητα και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, πέρα από το δίπολο κρατικού και ιδιωτικού τομέα οικονομίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα αλληλέγγυα σχολεία μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως παραδείγματα εκπαιδευτικών κοινών (De Lissovoy, 2011, Πεχτελίδης, 2020). Δεν περιορίζονται στην παροχή δωρεάν μαθημάτων, αλλά συγκροτούν χώρους δημοκρατικής λειτουργίας, όπου η συμμετοχή όλων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αμφισβητεί τις παραδοσιακές ιεραρχίες. Δημιουργούν ευκαιρίες ενίσχυσης δεξιοτήτων που δίνουν δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτή τη λειτουργία, διαμορφώνεται μία διαφορετική αντίληψη για την δομή των κοινωνικών σχέσεων, σε αντίθεση με τα πρότυπα που κυριαρχούν σήμερα, όπως η πατριαρχία, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και ο κοινωνικός ανταγωνισμός.

Παράλληλα, σε όσα προτείνει η θεωρία των κοινών για μια οικονομία οργανωμένη στη βάση των αναγκών, με δίκαιη και δημοκρατική διαχείριση των κοινών πόρων, οικοδομείται μια νέα πολιτική και κοινωνική κουλτούρα που αναγνωρίζει τη σημασία της φροντίδας και της συλλογικής ευθύνης. Έτσι, τα κινήματα αυτά δεν αμφισβητούν μόνο τις ιεραρχικές δομές του κράτους και της αγοράς, αλλά συμβάλλουν σε μια ευρύτερη διαδικασία «φεμινιστοποίησης της πολιτικής» (Κοσυφολόγου, 2017), διευρύνοντας το πεδίο του πολιτικού με τρόπο που να συμπεριλαμβάνει εμπειρίες, σχέσεις και πρακτικές που παραδοσιακά θεωρούνταν ιδιωτικές ή «δευτερεύουσες». Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι η γυναικεία παρουσία υπήρξε από την αρχή έντονη στα κινήματα που συνδέθηκαν με την υπεράσπιση του περιβάλλοντος και των κοινών πόρων. Εκκινώντας από τον στερεοτυπικό κοινωνικό ρόλο των γυναικών ως φορέων φροντίδας, τα τελευταία χρόνια οι γυναίκες παίζουν κεντρικό ρόλο σε συλλογικές διαδικασίες που αφορούν τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της ζωής. Παρατηρείται η ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός του ρόλου αυτού μέσα από τη διεκδίκηση.

Η «Μεσοποταμία», ως παράδειγμα μιας κοινότητας που οργανώνεται με τις αρχές της αλληλεγγύης και της συμμετοχικότητας, συνιστά έναν «ασφαλή χώρο» στη γειτονιά του Μοσχάτου, όπου στεγάζεται και δρα. Το Αλληλέγγυο Σχολείο, οι θεματικές ομάδες του και η πολύπλευρη δράση του χώρου που υπερβαίνει τα στενά όρια της μαθησιακής διαδικασίας που υπηρετούν τα τυπικά φροντιστήρια, λειτουργούν ως δίκτυο υποστήριξης που καλύπτει ένα πλέγμα αναγκών και δημιουργούν συνθήκες ενδυνάμωσης για ευάλωτα υποκείμενα.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι μέσα από το παράδειγμα της Μεσοποταμίας να αναδειχθεί πώς οι αρχές της διαθεματικότητας και της αλληλεγγύης μεταφράζονται σε καθημερινές πρακτικές ενδυνάμωσης. Στοιχεία αντλούνται από την εμπειρία της Ομάδας Φύλου του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας, συμβάλλοντας στη διερεύνηση των τρόπων που συγκροτούνται ασφαλείς χώροι μάθησης και συνύπαρξης μέσα στην κοινότητα.

2. Διαθεματικότητα - διαθεματικός φεμινισμός

Στο κλασικό άρθρο της *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (1989), η Crenshaw εξηγεί ότι οι μαύρες γυναίκες συχνά αποκλείονται τόσο από τη φεμινιστική θεωρία όσο και από

τις πολιτικές αντιρατσισμού, επειδή και τα δύο πεδία βασίζονται σε ένα περιορισμένο σύνολο εμπειριών που δεν αντικατοπτρίζει πλήρως την αλληλεπίδραση φυλής και φύλου. Η διαθεματικότητα είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα ρατσισμού και σεξισμού. Πρόκειται για ένα σύμπλεγμα σχέσεων εξουσίας και καταπίεσης που δεν είναι μόνο ρατσιστικό, μόνο ταξικό ή μόνο έμφυλο, είναι όλα αυτά μαζί.

Η έννοια της διαθεματικότητας, όπως αναπτύχθηκε θεωρητικά στη συνέχεια από την Patricia Hill Collins (2000), εδράζεται στη μαύρη φεμινιστική σκέψη και στη συλλογική προσπάθεια των Αφροαμερικανών γυναικών να αποτυπώσουν την αλληλεπίδραση φυλής, φύλου και κοινωνικής τάξης. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε από γυναίκες ακτιβίστριες και στοχάστριες της δεκαετίας του 1980, που ανέδειξαν τη σημασία της ταυτόχρονης ανάλυσης φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης και σεξουαλικότητας. Εμβληματικά έργα, όπως το Women, Race and Class της Angela Davis (1981), το «A Black Feminist Statement» του Combahee River Collective (1977) και το Sister Outsider της Audre Lorde (1984), έθεσαν τα θεμέλια αυτής της προσέγγισης.

Οι Patricia Hill Collins and Sirma Bilge (2016) σε μια συμβολή στη χρήση της διαθεματικότητας ως εργαλείο ανάλυσης, αναφέρουν ότι αυτή παρέχει ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να διερευνηθεί πως οι κατηγορίες όπως η φυλή, η τάξη, το φύλο, η ηλικία και το καθεστώς πολιτειότητας μεταξύ άλλων διαφοροποιούν και την θέση του ατόμου στον κόσμο. Επομένως, ένα πλαίσιο για το πως διαπλέκονται οι κοινωνικές ανισότητες με την οικονομική και πως οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βιώνουν την ανισότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η διαθεματικότητα αποτυπώνεται έντονα αν αναλογιστούμε κάποια παραδείγματα από την εργασία, την οικογένεια, την εκπαίδευση και πως βρίσκουν αντίκρισμα σε ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα αλληλεγγύης. Μια μετανάστρια μητέρα εργάζεται σε κακοπληρωμένη, ελαστική εργασία και παράλληλα μεγαλώνει μόνη τα παιδιά της. Τα παιδιά αυτά συχνά έχουν περιορισμένη υποστήριξη στο σχολείο, αντιμετωπίζουν γλωσσικά και κοινωνικά εμπόδια και μένουν εκτός φροντιστηρίων λόγω έλλειψης πόρων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ένα αλληλέγγυο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος υποστήριξης, που μέσα από τα δωρεάν μαθήματα προσφέρει εφόδια σε μαθησιακό επίπεδο, ενισχύει ουσιαστικά την αυτοπεποίθηση του μαθητή και δημιουργεί συνολικά ένα δίκτυο που πλαισιώνει τις πολύπλευρες ανάγκες της οικογένειας. Αντίστοιχα, γυναίκες άνω των 60 που αναζητούν βασικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού ή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βρίσκουν σε τέτοιες πρωτοβουλίες μια δεύτερη ευκαιρία στην κατεύθυνση ενίσχυσης του κοινωνικού τους στάτους.

3. Ασφαλείς χώροι

Η έννοια του «ασφαλούς χώρου» έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές σημασίες στα κινήματα και στην εκπαιδευτική θεωρία. Σε μια βασική της εκδοχή, αφορά χώρους που προσφέρουν ορατότητα και προστασία σε άτομα που αντιμετωπίζουν κοινωνικές προκλήσεις και καταστάσεις αποκλεισμού που διαφορετικά μένουν «αόρατες». Οι Arao και Clemens (2013) προτείνουν τον όρο brave spaces, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία χώρων όχι μόνο ασφάλειας αλλά και ενδυνάμωσης, όπου τα άτομα μέσα από την κατανόηση των διαφορετικών προνομίων, διακρίσεων και προκλήσεων, και την ανταλλαγή απόψεων, κατακτούν τη συνειδητότητα που τα ενδυναμώνει στον ευρύτερο κοινωνικό διάλογο.

Η έννοια αυτή έχει ισχυρές ρίζες στις εμπειρίες των μαύρων φεμινιστριών στις ΗΠΑ. Η Audre Lorde στο έργο της Sister Outsider (1984) επιμένει στη σημασία που έχει για τις μαύρες γυναίκες να διαθέτουν τους δικούς τους χώρους μέσα στο κίνημα, ως χώρους ανάπτυξης, αναγνώρισης και ανατροφοδότησης, όπου μπορούν να μιλήσουν για τις ιδιαίτερες εμπειρίες τους χωρίς τον

φόβο περιθωριοποίησης. Αντίστοιχα, το Combahee River Collective Statement (1977) ανέδειξε την ανάγκη για αυτόνομους, ασφαλείς χώρους, στους οποίους οι μαύρες γυναίκες μπορούσαν να συνδέσουν τις εμπειρίες τους από τον ρατσισμό, τον σεξισμό, την ομοφοβία και την ταξική εκμετάλλευση, και να τις μετατρέψουν σε συλλογική πολιτική δράση.

Στην εκπαίδευση, ασφαλής χώρος θεωρείται ο χώρος στον οποίο οι μαθητές μπορούν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να φοβούνται την κοινωνική κριτική ή την προσωπική στοχοποίηση. Σε αυτό το ιδιαίτερο σχολικό κλίμα θα αναφερθούμε παρακάτω, αφού παρουσιαστεί η δομή και οι πρακτικές του Αλληλέγγυου Σχολείου.

4. Το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας

Το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας ιδρύθηκε το 2012, ως αυτόνομη οργανωτική δομή στο πλαίσιο της Τράπεζας Χρόνου και Αλληλεγγύης της Κίνησης Πολιτών Μοσχάτου Μεσοποταμία. Η συγκρότηση της Τράπεζας Χρόνου το 2011, συνδέεται με το «κίνημα των πλατειών» και απάντησε στις αυξανόμενες κοινωνικές ανισότητες της περιόδου της οικονομικής κρίσης. Ανάμεσα στις άλλες υπηρεσίες που ανταλλάσσονταν στο αχρήματο δίκτυο της τράπεζας χρόνου, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες είχαν αυξανόμενη ζήτηση και χαρακτήρα συστηματικό, με την έννοια ότι επαναλαμβάνονταν σε εβδομαδιαία βάση. Το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας αποτελεί πλέον μια κοινότητα μάθησης, με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη δημοκρατική ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων/ουσών.

Η λειτουργία του βασίζεται στη λήψη αποφάσεων με συναίνεση, την ανοιχτή συμμετοχή και την αμοιβαιότητα. Οι μαθητές/τριες και κηδεμόνες εντάσσονται στο δίκτυο αλληλεγγύης μέσα από την Τράπεζα Χρόνου, συμβάλλοντας ενεργά στην κοινότητα. Το σχολείο στηρίζεται αποκλειστικά σε εθελοντική εργασία, χωρίς ιεραρχίες, με ισότιμες συνελεύσεις και αυτοοργανωμένες ομάδες εργασίας που φροντίζουν για την καθαριότητα, τη γραμματεία, τις εγγραφές και την ομαλή λειτουργία του χώρου.

Αυτή η συμμετοχική οργάνωση διαφοροποιεί ριζικά τη Μεσοποταμία από άλλες δομές μη τυπικής εκπαίδευσης (δημοτικές, εκκλησιαστικές ή ΜΚΟ), καθώς επιδιώκει τη μετασχηματιστική μάθηση και την ενδυνάμωση όλων των μελών της κοινότητας — όχι μόνο την παροχή υπηρεσιών. Όπως περιγράφεται στο Kioupkiolis & Tselepi (2024), πρόκειται για ένα εγχείρημα εκπαιδευτικών κοινών (common), το οποίο πλαισιώνεται από την ετερο-πολιτική του, που έρχεται σε αντίθεση τόσο με την κερδοσκοπική λογική της ιδιωτικής εκπαίδευσης όσο και με την ιεραρχική δομή του δημόσιου σχολείου.

Μια ματιά στα στατιστικά στοιχεία που τηρεί η άτυπη συντονιστική ομάδα γραμματείας του Σχολείου δείχνει τη σημαντική του μεγέθυνση μέσα στα χρόνια: από 9 τμήματα το 2012–2013, το Αλληλέγγυο Σχολείο έφτασε τα 71 τμήματα το 2023 -2024, με περισσότερους από 40 εθελοντές και εθελόντριες εκπαιδευτικούς. Αν και αρχικά τα τμήματα ανηλίκων υπερίσχυαν, τα τελευταία χρόνια η αναλογία έχει σχεδόν εξισορροπηθεί, με αυξανόμενο αριθμό ενηλίκων μαθητριών.

Οι ενήλικες μαθητές/τριες και οι κηδεμόνες συμμετέχουν ενεργά σε ομάδες εργασίας που φροντίζουν την ασφαλή προσέλευση και παραμονή των ανηλίκων, την καθαριότητα, τις τεχνικές εργασίες και τη διοργάνωση εκδηλώσεων για την οικονομική ενίσχυση των δράσεων. Στον ίδιο χώρο στεγάζονται και αλληλεπιδρούν οι άλλες μόνιμες δράσεις της Μεσοποταμίας, όπως το Καλάθι Αλληλεγγύης -που στηρίζει οικογένειες και άτομα στις βασικές τους ανάγκες - και η Κινηματογραφική Λέσχη.

Η ομάδα γραμματείας αναλαμβάνει συντονιστικό ρόλο, πραγματοποιεί τις εγγραφές, καταρτί-

ζει το πρόγραμμα και παρέχει ενημέρωση. Οι αποφάσεις για το Αλληλέγγυο Σχολείο λαμβάνονται συλλογικά από τη συνέλευση του Σχολείου, που πραγματοποιείται ανά τρίμηνο, ενώ η συνέλευση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως χώρος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης σε κοινά ζητήματα διδασκαλίας.

Για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου έχουν συγκροτηθεί θεματικές ομάδες, όπως η Ομάδα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η Ομάδα Φύλου, Σεξουαλικού Προσανατολισμού και Ταυτότητας Φύλου (ιδρυθείσα το 2023). Από την ποιοτική ανάλυση των συμπερασμάτων που κατέγραψε η δεύτερη μετά τον πρώτο χρόνο δράσης της προκύπτει η παρούσα εργασία. Η ομάδα φύλου επιδιώκει τη δημιουργία ενός ασφαλούς και διαθεματικού πλαισίου συζήτησης και την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, μέσα από συνεργασίες (π.χ. με το Πολύχρωμο Σχολείο) και δράσεις δικτύωσης με φεμινιστικές και ΛΟΑΤΚΙ+ συλλογικότητες. Οι παρεμβάσεις της ομάδας έχουν συμβάλει στην ενσωμάτωση της έννοιας του «ασφαλούς χώρου» στη λειτουργία του Σχολείου, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητριών, των μαθητών και των εθελοντριών/τών.

5. Ο «ασφαλής χώρος» ως παιδαγωγική και κοινωνική πρακτική

Ο Paulo Freire (1968) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι ένας χώρος διαλόγου και συνειδητοποίησης, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ισότιμα και αναπτύσσουν την ικανότητα να αναστοχάζονται πάνω στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια του ασφαλούς χώρου δεν αφορά μόνο τη σωματική ή συναισθηματική ασφάλεια, αλλά και τη δυνατότητα να εκφράζεται κανείς χωρίς φόβο αποκλεισμού, γελοιοποίησης ή στιγματισμού.

Η bell hooks (1994) αναφέρει τον ενθουσιασμό ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποδόμηση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου. Σύμφωνα με την ίδια, για να είναι συναρπαστική η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να λαμβάνουν ενεργά μέρος όλα τα άτομα που συμμετέχουν, να είναι ορατά και να είναι μέρος μιας διαδικασίας συνδιαμόρφωσης της γνώσης, με όλες τις μοναδικές εμπειρίες και αλήθειες που κομίζουν από την πραγματικότητά που βιώνουν. Αυτό έρχεται σε αντίθεση και με την πατριαρχική προσέγγιση, που συναντάται ιδιαίτερα στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία ο ενθουσιασμός είναι εν δυνάμει διαβρωτικός για την ατμόσφαιρα του μαθήματος. Ο ασφαλής χώρος δεν είναι δεδομένος· συγκροτείται διαρκώς μέσα από τις σχέσεις και τις μορφές οργάνωσης που επιλέγει μια κοινότητα (Arao & Clemens, 2013, Lorde, 1984).

6. Από ασφαλείς χώρους σε χώρους ενδυνάμωσης

Η λειτουργία του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας αναδεικνύει πώς μια κοινότητα μάθησης μπορεί να εξελιχθεί σε χώρο ενδυνάμωσης για μαθητές/τριες και ενήλικες συμμετέχοντες/ουσες. Παρά το γεγονός ότι τα τμήματα παραμένουν σε επαφή με το πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου, η κουλτούρα συμμετοχής και το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργούν ως μοχλοί κοινωνικού μετασχηματισμού (Kioupkiolis, 2023).

Η τάξη χαρακτηρίζεται από ατμόσφαιρα οριζόντιας δημοκρατίας, συντροφικότητας και αλληλεγγύης. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζει τη σοβαρότητα και τη συνέπεια στη διδασκαλία με ανεπίσημη και φιλική διάθεση, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να εκφράσουν ελεύθερα θέματα όπως η έμφυλη ταυτότητα ή η σεξουαλικότητα. Η συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών στις συνελεύσεις και στις ομάδες εργασίας ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και της συλλογικής ευθύνης (Kioupkiolis, 2023).

Στα Στοιχεία της Ομάδας Γραμματείας του αλληλέγγυου σχολείου για τη χρονιά 2023-2024 καταγράφονται 131 εγγραφές ανήλικων και 120 ενηλίκων μαθητών/τριών. Η κατανομή φύλου στα ανήλικα τμήματα είναι περίπου ισότιμη (50-50), ενώ στα ενήλικα τμήματα κυριαρχούν οι γυναίκες (90%), γεγονός που υποδεικνύει διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές προτιμήσεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Παράλληλα, οι γυναίκες είναι υπεύθυνες σε μεγάλο ποσοστό για τις ομάδες υποδοχής, καθαριότητας, γραμματείας και διοργάνωσης εκδηλώσεων, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον φροντίδας και αλληλεγγύης (Kioupkiolis, 2023).

Τα ευρήματα αυτά, συνδέονται με τα ευρύτερα κοινωνικά στερεότυπα: οι γυναίκες επιστρέφουν στην εκπαίδευση συχνά για προσωπική εξέλιξη ή κοινωνικοποίηση σε ασφαλές περιβάλλον, ενώ οι άνδρες τείνουν να επιλέγουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με ανταγωνιστικό ή επαγγελματικό κριτήριο. Το Αλληλέγγυο Σχολείο, με τη συμμετοχική του οργάνωση και τη δημοκρατική του κουλτούρα, επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών και αναδεικνύει την εκπαίδευση ως ένα σημαντικό κοινό αγαθό και μάλιστα με απελευθερωτικό χαρακτήρα.

7. Συμπεράσματα και προεκτάσεις

Η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης, όπως το Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας, δεν περιορίζεται στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών· ενδυναμώνει κοινωνικά τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό και καλλιεργεί μια κοινωνική, πολιτική και πολυπολιτισμική κουλτούρα με κύριο άξονα τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Η διαθεματική προσέγγιση, που αναδεικνύει τις διαπλεκόμενες ανισότητες (φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, καταγωγή, σεξουαλικότητα), βοηθά στην κατανόηση των πολύπλοκων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες και προάγει την ανάπτυξη πρακτικών που είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές.

Η ανάγκη συγκρότησης της Ομάδας Φύλου, Σεξουαλικού Προσανατολισμού και Ταυτότητας Φύλου, αναδεικνύει ότι ακόμη και σε ριζοσπαστικές δομές οργάνωσης χρειάζονται ειδικοί χώροι ορατότητας και μη αρρενωπής κυριαρχίας, ανταποκρινόμενοι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Η τοπικότητα της δράσης είναι επίσης καθοριστική, καθώς οι γειτονιές λειτουργούν ως σημείο αναφοράς και σύνδεσης για την κοινωνική ζωή, ατόμων με ετερόκλητες ιδεολογικές και πολιτισμικές αναφορές, ενώ η χρήση των δημόσιων χώρων έχει έντονη έμφυλη διάσταση, ενισχύοντας τη δυνατότητα συμμετοχής, έκφρασης και διεκδίκησης. Όπως έχει αναδείξει ο μαρξιστής γεωγράφος David Harvey (1989), ο χώρος δεν αποτελεί ένα ουδέτερο πλαίσιο αλλά βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία: παράγεται από τις κοινωνικές σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής των κυρίαρχων ιδεολογιών και εξουσιών (Harvey, 1989).

Από την εργασία προκύπτει ότι αξίζει περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των αλληλέγγυων σχολείων στη φεμινιστοποίηση της πολιτικής, τόσο ως προς την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων όσο και ως προς την ίδια την εκπαιδευτική σχέση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάσταση της χρήσης του δημόσιου χώρου για την ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων, τη διαμόρφωση δημοκρατικών πρακτικών μάθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσω της συμμετοχικής δράσης. Η διαθεματική προσέγγιση και η καλλιέργεια κοινοτήτων μάθησης σε συνδυασμό με τις πρακτικές αλληλεγγύης προάγουν όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, δημιουργώντας προϋποθέσεις για ασφαλείς και δημοκρατικούς χώρους στην καθημερινή ζωή.

8. Βιβλιογραφία

Κοσυφολόγου, Α. (2017). *Οι έμφυλες διαστάσεις του καθεστώτος λιτότητας στην Ελλάδα 2011-2017.* Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ. https://rosalux.gr/wp-content/uploads/2021/02/feminist_gr_print_greek_web_0.pdf

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των "Τειχών".* Εκδόσεις Gutenberg.

Arao, B., & Clemens, K. (2013). *From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice.* In L. M. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality.* Polity Press.

Combahee River Collective. (1977). *The Combahee River Collective Statement. In Keyword Coalition readings* [PDF]. Yale University, American Studies Program. https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.* University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

Davis, A. (1981). *Women, race and class.* Random House.

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

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed.* Herder and Herder. [Μετάφραση: Κέδρος, 1993, Η αγωγή του καταπιεζόμενου]

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.

Kioupkiolis, A., Tselepi, N. (2024). *Transformative Commons and Education in Greece. Three Case Studies.* In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (eds) Educational Commons. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_13

Kioupkiolis, A. (2023). *Common education in schools: Gauging potentials for democratic transformation – A case study from Greece*. Frontiers in Education, 8, Article 1209816. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1209816

Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches.* Crossing Press.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Κοινωνική Συμπερίληψη (τάξη, φύλο, σεξουαλικότητα, θρησκεία, αναπηρίες, ηλικία)

Διερευνώντας την κοινωνική συμπερίληψη ατόμων με αισθητηριακές ή νευροαναπτυξιακές αναπηρίες: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ευθύμιος Αγοραστός,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, e.agorastos@uoi.gr
Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, k.mousouli@uoi.gr
Ιωάννα Μυλωνά,
Α/θμια Εκπ/ση, mylonioanna@gmail.com
Σπυρίδων–Γεώργιος Σούλης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα της ειδικής αγωγής είναι η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες στο σχολικό σύστημα και γενικότερα στη κοινωνία. Η κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί ένα μείζον θέμα παγκοσμίως, μία σύνθετη πρακτική, η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές παραμέτρους και η οποία παρουσιάζει διαφορές ως προς την προσέγγισή της, ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που προάγουν ή περιορίζουν την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία και ο εντοπισμός των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την προώθηση αυτής σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να αναδειχθεί ο βαθμός επίδρασης, θετικής ή αρνητικής, της χρήσης των κοινωνικών δικτύων από άτομα με διαφορετικού τύπου αναπηρίες, τις αισθητηριακές αναπηρίες (οπτική και ακουστική αναπηρία) ή τις νευροαναπτυξιακές (νοητική αναπηρία και Δ.Α.Φ). Μέσα από εκτεταμένη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, εξετάσθηκαν μελέτες και δεδομένα από την Ελλάδα και τον διεθνή χώρο και δόθηκε έμφαση στον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρίες. Με βάση τα ευρήματα, εντοπίζονται παράγοντες που προάγουν την κοινωνική ένταξη, όπως οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις, η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις εκάστοτε αναπηρίες. Τέλος, αναδεικνύονται καλές πρακτικές και επιτυχημένα προγράμματα, τα οποία εφαρμόζονται σε κάθε είδος αναπηρίας και περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο τα ευρήματα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: *κοινωνική συμπερίληψη, αισθητηριακές αναπηρίες, νευροαναπτυξιακές αναπηρίες, κοινωνικά δίκτυα.*

1. Εισαγωγή - εννοιολόγηση

Η κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία αποτελεί κεντρική επιδίωξη των σύγχρονων κοινωνιών και ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα που κατοχυρώνονται από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (UNCRPD, 2006). Παρά τη θεσμική πρόοδο, τα άτομα με αισθητηριακές (οπτική και ακουστική) και νευροαναπτυξιακές αναπηρίες (νοητική αναπηρία και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην εκπαίδευση, στην εργασία, στη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Το παραπάνω έχει ως επακόλουθο τον περιορισμό των ανωτέρω ομάδων και συνακόλουθα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που αφορά στον συστηματικό αποκλεισμό τους από βασικά κοινωνικά αγαθά και δομές, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η υγεία, η πολιτική συμμετοχή και η πολιτιστική δραστηριότητα. Ο αποκλεισμός αυτός οφείλεται όχι μόνο σε σωματικούς ή λειτουργικούς περιορισμούς, αλλά κυρίως σε κοινωνικά και θεσμικά εμπόδια, όπως η προκατάληψη, η έλλειψη προσβασιμότητας και η ανεπαρκής πολιτική βούληση (UNDESA, 2021· WHO, 2023). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2023), τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, φτώχειας και κοινωνικής απομόνωσης, ενώ έχουν μικρότερη πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Παράλληλα, έρευνες επισημαίνουν ότι η κοινωνική συμπερίληψη σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ψυχικής υγείας, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συνοχής (Al Harthy et al., 2025).

Η κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες ορίζεται ως η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής –στην εκπαίδευση, την εργασία, την πολιτική, την υγεία και τον πολιτισμό– με πλήρη σεβασμό στην αξιοπρέπεια, την αυτονομία και τα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίτευξη της καλής ποιότητας ζωής και της ευημερίας, τόσο των ατόμων με αναπηρία όσο και των ατόμων χωρίς αναπηρία και προϋποθέτει την άρση θεσμικών, φυσικών και κοινωνικών εμποδίων, και την προώθηση πολιτικών και πρακτικών που διασφαλίζουν την καθολική προσβασιμότητα και τη συμπερίληψη (Global Disability Summit, 2025· McCausland et al., 2021· World Bank, 2024).

Η κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με κώφωση συνιστά ένα από τα πλέον κρίσιμα και επίκαιρα ζητήματα που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με πρόσφατες εκτιμήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.), περίπου 430 εκατομμύρια άτομα παγκοσμίως, ήτοι περίπου 5% του παγκόσμιου πληθυσμού, παρουσιάζουν σοβαρή απώλεια ακοής. Η κώφωση δεν περιορίζεται σε μια ιατρική ή βιολογική διάσταση, αλλά συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που επηρεάζει καθοριστικά πολλαπλές όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Κατά συνέπεια, η προώθηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με κώφωση προϋποθέτει μια ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαστάσεις της Κοινότητας των Κωφών, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τα θεσμικά και κοινωνικά εμπόδια που αναπαράγουν τον αποκλεισμό και περιορίζουν την πλήρη συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Η θεωρητική θεμελίωση της συμπερίληψης βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο μετατοπίζει την έμφαση από την ιατρική παθολογία στα κοινωνικά εμπόδια που παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός προσώπου με μειωμένη λειτουργικότητα και ενός περιβάλλοντος που δεν είναι επαρκώς προσαρμοσμένο (Shakespeare, 2013).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που προάγουν ή περιορίζουν την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων αυτών, καθώς και η αποτύπωση των στρατηγικών που εφαρμόζονται διεθνώς για την προώθησή της. Επιπρόσθετα, επιχειρείται να αναδειχθεί ο βαθμός επίδρασης, θετικής ή αρνητικής, της χρήσης των κοινωνικών δικτύων από άτομα με διαφορετικού τύπου αναπηρίες, τις αισθητηριακές αναπηρίες (οπτική και ακουστική αναπηρία) ή τις νευροαναπτυξιακές (νοητική αναπηρία και Δ.Α.Φ).

Μεθοδολογική πορεία

Για τη διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος, επιλέχθηκε η μέθοδος της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, με στόχο τη συγκέντρωση, αξιολόγηση και σύνθεση των πλέον πρόσφατων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρία. Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς, αναγνωρισμένες και έγκριτες επιστημονικές βάσεις δεδομένων, συγκεκριμένα στις Scopus, ERIC, Google Scholar και ScienceDirect, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η επιστημονική τεκμηρίωση των πηγών.Για την υλοποίηση της αναζήτησης χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός θεματικών όρων και λέξεων-κλειδιών που αντανακλούν τις βασικές διαστάσεις του προς διερεύνηση ζητήματος. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν οι όροι social inclusion, disability, visual impairment, deafness, intellectual disability, autism, accessibility, education, employment, social media και culture, με σκοπό να καλύψουν σφαιρικά το πεδίο της κοινωνικής ένταξης ατόμων με διαφορετικά είδη αναπηρίας.

Για την επιλογή των μελετών εφαρμόστηκαν αυστηρά κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού. Συγκεκριμένα, περιλήφθηκαν μόνο οι μελέτες που είχαν δημοσιευθεί εντός του χρονικού πλαισίου 2018–2024, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επικαιρότητα των ευρημάτων και η αντιστοιχία τους με τις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Επιπλέον, επιλέχθηκαν μόνον οι έρευνες που παρείχαν σαφή και ουσιαστική συνεισφορά στο υπό εξέταση αντικείμενο, εστιάζοντας σε ζητήματα κοινωνικής ένταξης ατόμων με οπτική ή ακουστική αναπηρία, νοητική αναπηρία ή διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Αντίθετα, αποκλείστηκαν οι μελέτες που είχαν δημοσιευθεί πριν από το 2018, καθώς και εκείνες που αποτελούσαν δευτερογενείς ή συμπληρωματικές αναλύσεις προηγούμενων ερευνών, προκειμένου να αποφευχθεί η επανάληψη δεδομένων και να διασφαλιστεί η πρωτοτυπία των πηγών.

Αποτελέσματα

Τα άρθρα που πληρούσαν τα κριτήρια εισδοχής αναλύθηκαν θεματικά (Braun & Clarke, 2021), με στόχο την εξαγωγή κοινών μοτίβων και διαφοροποιήσεων στους παράγοντες που προάγουν ή περιορίζουν την κοινωνική συμπερίληψη. Οι θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν ήταν: (α) εκπαίδευση, (β) επαγγελματική αποκατάσταση και εργασία, (γ) μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στην κατηγορία της εκπαίδευσης, αναδείχθηκε ότι οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος**,** οι οποίες συνδέονται κυρίως με την περιορισμένη πρόσβαση στη νοηματική γλώσσα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο γλωσσικός αυτός αποκλεισμός συνιστά έναν από τους βασικότερους παράγοντες που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή και τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με κώφωση. Σύμφωνα με ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία**,** οι αρνητικές στάσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την εκμάθηση και τη χρήση της Ιρλανδικής Νοηματικής Γλώσσας (Irish Sign Language – ISL) μέσα στην τάξη, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο την

εκπαιδευτική επίδοση όσο και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών (O'Connell, 2024). Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση ούτε τους αναγκαίους πόρους για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους κωφούς μαθητές στην τάξη. Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν από μελέτη που διερεύνησε τις επιπτώσεις των γλωσσικών φραγμών στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών σε σχολεία της Νότιας Αφρικής, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη επιμόρφωση στη Νοηματική Γλώσσα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν τη γλώσσα κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον και όχι στο σχολικό πλαίσιο.

Οι μελέτες των τελευταίων ετών επιβεβαιώνουν ότι η αίσθηση του σχολικού ανήκειν (school belongingness) λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας για την αυτοεκτίμηση, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών και φοιτητών με οπτική αναπηρία (Manitsa et al., 2023). Η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και η αίσθηση υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς συγκροτούν ένα πλέγμα ψυχοκοινωνικών παραμέτρων, το οποίο ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και τη θετική αυτοεικόνα των ατόμων με αναπηρία (Miyauchi, 2020). Αντίθετα, η απουσία κοινωνικής υποστήριξης, η περιθωριοποίηση και οι αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού, στη μείωση της αυτοπεποίθησης και, κατ' επέκταση, στη μείωση της σχολικής και κοινωνικής συμμετοχής (Klauke, 2022).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατα ευρήματα που αναδεικνύουν ενδοομαδικές διαφοροποιήσεις εντός του πληθυσμού των ατόμων με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με μελέτη του University of Birmingham (2023), οι φοιτητές με χαμηλή όραση (low vision) τείνουν να βιώνουν εντονότερα συναισθήματα κοινωνικού αποκλεισμού σε σχέση τόσο με συμφοιτητές με πλήρη τύφλωση όσο και με βλέποντες συνομηλίκους. Η έλλειψη ορατότητας της αναπηρίας ενδέχεται να οδηγεί σε λανθασμένες αντιλήψεις ή υποτίμηση των αναγκών υποστήριξης, με αποτέλεσμα οι φοιτητές αυτοί να αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και ψυχολογικής αποδοχής.

Παρά τις σύγχρονες παιδαγωγικές και πολιτικές προσπάθειες προώθησης της συμπερίληψης, τα άτομα με νοητική αναπηρία εξακολουθούν να βιώνουν αυξημένα ποσοστά κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία, καθώς αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Nota et al. (2018), στην οποία υλοποιήθηκε δεκάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Δημοτικού με νοητική αναπηρία στην Ιταλία που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικές τάξεις μαζί με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν σημαντικά βελτιωμένες κοινωνικές συμπεριφορές μετά το πέρας της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, κατέγραψαν αυξημένη βλεμματική επαφή, χρήση χειρονομιών κατά την επικοινωνία, περισσότερη εκδήλωση θετικού συναισθήματος (π.χ. χαμόγελο) και αυθόρμητες πράξεις κοινωνικής προσέγγισης, όπως αγκαλιασμούς προς τους συμμαθητές τους. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), όπου τα ποσοστά ουσιαστικής σχολικής συμπερίληψης παραμένουν περιορισμένα, όπως τεκμηριώνεται στη μελέτη των Mamas et al. (2021).

Ως προς τον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της εργασιακής απασχόλησης, παρά τις βελτιώσεις που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, τα ποσοστά ανεργίας και υποαπασχόλησης παραμένουν σημαντικά υψηλότερα στους κωφούς και βαρήκοους εργαζομένους σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία από το Ηνωμένο Βασίλειο, τα άτομα με απώλεια ακοής εμφανίζουν περίπου 12% χαμηλότερο ποσοστό απασχόλησης από τους ακούοντες συνομηλίκους τους

(O'Connell, 2021). Το υφιστάμενο χάσμα αποδίδεται κυρίως σε διαρθρωτικά εμπόδια και κοινωνικές προκαταλήψεις που περιορίζουν την πρόσβαση και τη διατήρησή τους στην αγορά εργασίας.

Ο O'Connell (2021) εισήγαγε τον όρο «ωταρχία» (audism), περιγράφοντάς τον ως μια μορφή διάκρισης που βασίζεται στην προτίμηση της ακοής και του προφορικού λόγου ως ανώτερων τρόπων επικοινωνίας, η οποία λειτουργεί σε τρία επίπεδα: ατομικό, θεσμικό και εσωτερικευμένο.

Σε ατομικό επίπεδο, καταγράφονται στάσεις και αντιλήψεις εργοδοτών ή συναδέλφων που υποτιμούν, συχνά ασυνείδητα, τις ικανότητες των κωφών εργαζομένων. Για παράδειγμα, επικρατεί η εσφαλμένη πεποίθηση ότι ένα άτομο που δεν ακούει δεν μπορεί να εξυπηρετήσει αποτελεσματικά πελάτες ή να συνεργαστεί με άλλους.

Σε θεσμικό επίπεδο, η έλλειψη πολιτικών και πρακτικών προσβασιμότητας ενισχύει τις ανισότητες. Η μη παροχή διερμηνείας στη νοηματική γλώσσα κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων ή επαγγελματικών συναντήσεων, η απουσία υποτιτλισμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η μη προσαρμογή του φυσικού ή τεχνολογικού περιβάλλοντος εργασίας (π.χ. οπτικά συστήματα ειδοποιήσεων) αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα συστηματικών εμποδίων. Επιπρόσθετα, σε εσωτερικευμένο επίπεδο, η μακροχρόνια έκθεση σε ένα ακουοκεντρικό κοινωνικό πρότυπο μπορεί να οδηγήσει ορισμένα κωφά άτομα στην υιοθέτηση αρνητικών πεποιθήσεων για τις δυνατότητές τους. Ως αποτέλεσμα, ενδέχεται να μειώνουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες ή να αυτοπεριορίζονται, εξαιτίας προηγούμενων εμπειριών αποκλεισμού ή απόρριψης.

Στη συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν οι Louw et al. (2019), μεταξύ άλλων ασχολήθηκαν και με την κοινωνική συμπερίληψη στον εργασιακό τομέα. Έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικές με την ανάληψη καθηκόντων, τις αλληλεπιδράσεις σε ένα εργασιακό περιβάλλον ή στην προετοιμασία για τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση δημιουργούσαν συνθήκες που ευνοούσαν την ανάπτυξη σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία με συνομηλίκους. Ομοίως, και η εργασιακή αποκατάσταση ατόμων με οπτική αναπηρία παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα. Με την συγκεκριμένη μελέτη επισημάνθηκε ότι η τεχνολογία αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων και στην ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με οπτική στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Η τρίτη παράμετρος που μελετήθηκε σχετιζόταν με τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) για την προσέγγιση και την επικοινωνία με άλλα άτομα. Οι Hemsley et al. (2024) πραγματοποίησαν βιβλιογραφική ανασκόπηση, αντλώντας μελέτες από τη βάση δεδομένων Scopus για τη χρήση των ΜΚΔ από άτομα με αναπτυξιακές επικοινωνιακές διαταραχές (εγκεφαλική παράλυση, νοητική αναπηρία, ΔΑΦ). Μέσα από τη μελέτη 19 άρθρων, έδειξαν ότι τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές χρησιμοποιούσαν τα ΜΚΔ για ψυχαγωγία και για να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν (π.χ. κατοικίδια ζώα, αθλητισμός ή φαγητό), για να αποφύγουν το αίσθημα της μοναξιάς ή για να «καταπολεμήσουν την κοινωνική απομόνωση». Ακόμη, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αναγνώριση μέσω των like και των κοπλιμέντων. Ωστόσο, η έρευνα των White & Forrester-Jones (2018) επεσήμανε την περιορισμένη, ακόμη, χρήση των ΜΚΔ από άτομα με νοητική αναπηρία ή ΔΑΦ. Η έρευνα συμπεριέλαβε στο δείγμα της 18 άτομα με νοητική αναπηρία ή ΔΑΦ και μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι ο αριθμός των κοινωνικών επαφών των εφήβων τυπικής ανάπτυξης βρέθηκε να είναι σημαντικά υψηλότερος από τον αριθμό των κοινωνικών επαφών των εφήβων με νοητική αναπηρία. Οι έφηβοι με νοητική αναπηρία ανέφεραν λιγότερες κοινωνικές επαφές που συνδέονταν με φιλίες, γνωριμίες με άλλα άτομα ή τα άτυπα δίκτυα εκτός σχολικού περιβάλλοντος σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς νοητική αναπηρία. Τέλος, μικρότερο ποσοστό εφήβων με νοητική αναπηρία ανέφερε ότι έχει συντροφική σχέση σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς αναπηρία, ενώ

υψηλότερο ποσοστό εφήβων με νοητική αναπηρία ανέφερε μεγαλύτερο αριθμό επαφών για παροχή κοινωνικής υποστήριξης, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς νοητική αναπηρία.

Τα ευρήματα ομοιάζουν αναφορικά με τα άτομα με οπτική αναπηρία. Οι Khasawneh M.A.S. (2024) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με 15 φοιτητές με οπτική αναπηρία από Ιορδανία, ΗΑΕ και Σαουδική Αραβία με ημιδομημένες συνεντεύξεις, εστιάζοντας στη χρήση λειτουργιών προσβασιμότητας σε Facebook, Instagram, Twitter και YouTube. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πολλές λειτουργίες προσβασιμότητας δεν είναι φιλικές. Η μη προσβάσιμη σχεδίαση οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και περιορίζει τη δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών δεσμών, ενώ παράλληλα υπάρχει ανάγκη για πιο συνεργατική ανάπτυξη λογισμικού με συμμετοχή ατόμων με αναπηρία. Οι Meribe et al. (2023) πραγματοποίησαν ποιοτική μελέτη σε ενήλικες με οπτική αναπηρία στη Νιγηρία σχετικά με την χρήση των ΜΚΔ και την κοινωνική τους συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης βίωσαν μείωση της κοινωνικής συνδεσιμότητας λόγω των προβλημάτων όρασής τους, καθώς και ότι οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως ένα καλό μέσο για τη μάθηση και την εκπαίδευση, καθώς επέτρεπαν την εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στον πληθυσμό των κωφών/βαρήκοων (DHH). Για παράδειγμα, σε ποιοτική και σχεδιαστικά προσανατολισμένη μελέτη των Mack et al., (2020) οι συμμετέχοντες-χρήστες κοινωνικών εφαρμογών περιέγραψαν ότι η περιορισμένη προσβασιμότητα ,όπως η έλλειψη υποτίτλων σε βίντεο, η αδυναμία χρήσης πληκτρολογίου νοηματικής και οι δυσλειτουργίες στην παραγωγή και κατανάλωση περιεχομένου, επιδείνωνε την απομόνωση και εμπόδιζε τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών και δικτύων.

Παράλληλα, σε μελέτη που αξιολόγησε την προσβασιμότητα κοινωνικών μέσων σε DHH ενήλικες, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συνδέεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση ζωής — αλλά μόνο εφόσον οι υπηρεσίες πρόσβασης είναι επαρκείς· διαφορετικά, η έλλειψη προσβασιμότητας οδηγεί σε μειωμένη συμμετοχή και κοινωνική απομόνωση (Frontiers in Psychology, 2025). Επιπλέον, η έρευνα «Making Social Media Applications Inclusive for Deaf End-Users" (2023) ανέπτυξε εφαρμογές και διεπαφές ειδικά για κωφούς χρήστες, τονίζοντας ότι η συμμετοχή των DHH στον σχεδιασμό είναι κρίσιμη για την αποδοτικότητα των τεχνολογιών προσβασιμότητας (Kosmopoulos et al., 2023). Συνολικά, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η κοινωνική συμπερίληψη μέσω των ψηφιακών δικτύων προϋποθέτει όχι απλώς τη δυνατότητα πρόσβασης, αλλά την ουσιαστική σχεδίαση και υλοποίηση λειτουργιών που ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων, συμπεριλαμβανομένης της νοηματικής γλώσσας, των υποτίτλων και της συμβατότητας με πληκτρολόγια ή διεπαφές για χρήστες νοηματικής (Frontiers in Psychology, 2025· Kosmopoulos et al., 2023· Mack et al., 2020).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η κοινωνική συμπερίληψη ατόμων με αισθητηριακές (οπτική, ακουστική) και νευροαναπτυξιακές αναπηρίες (νοητική αναπηρία, ΔΑΦ) αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, επηρεαζόμενο από κοινωνικούς, θεσμικούς, παιδαγωγικούς και τεχνολογικούς παράγοντες. Παρά τις θεσμικές προόδους, η συμμετοχή παραμένει συχνά τυπική και όχι ουσιαστική, λόγω στερεοτύπων, ανεπαρκούς υποστήριξης και ελλιπών προσαρμογών (OECD, 2022). Η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό χώρο καλλιέργειας κοινωνικής ένταξης. Η απουσία δίγλωσσης εκπαίδευσης για Κωφούς, η έλλειψη προσβάσιμου υλικού για μαθητές με οπτική αναπηρία και οι περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης για μαθητές με ΔΑΦ ή νοητική αναπηρία συνιστούν κρίσιμα εμπόδια (Nota et al., 2018· O'Connell, 2024). Η εφαρμογή αρχών

Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) μπορεί να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή όλων (Turner et al., 2024).

Η απασχόληση αποτελεί δείκτη κοινωνικής ένταξης και αυτονομίας, ωστόσο τα χαμηλά ποσοστά δεν οφείλονται στις ικανότητες των ατόμων αλλά σε κοινωνικά και θεσμικά εμπόδια (OECD, 2022). Η τεχνολογία προσβασιμότητας και ένα ενταξιακό εργασιακό κλίμα είναι κρίσιμα για την άρση αυτών των φραγμών (Marinaci et al., 2023).

Η συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή παραμένει περιορισμένη, κυρίως λόγω έλλειψης πολυαισθητηριακού σχεδιασμού και μη συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρία στις παρεμβάσεις (Hladik et al., 2022; Vaz et al., 2020). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να ενισχύσουν τη σύνδεση και την ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία, όμως η ελλιπής προσβασιμότητα δημιουργεί νέες μορφές αποκλεισμού (Khasawneh, 2023· Mack et al., 2020). Η ενεργός συμμετοχή των χρηστών στη συνδιαμόρφωση περιεχομένου προωθεί την ενδυνάμωση και την ορατότητα (Clark, 2025).

5. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης υπήρξαν και ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, η αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων με βάση τα κριτήρια εισδοχής που ορίστηκαν, έδωσε λιγότερες ποσοτικές ή ποιοτικές ερευνητικές εργασίες, ενώ περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση της μεθόδου της συστηματικής ανασκόπησης, αξιοποιώντας δεδομένα που μπορεί να αντλούνταν και από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας δεκαετίας. Ακόμη, μελετήθηκε η κοινωνική συμπερίληψη σε περιορισμενο αριθμό τομέων της καθημερινής ζωής, λόγω της απουσίας ερευνών για γενίκευση των ευρημάτων.

6. Βιβλιογραφία

Al Harthy, F., Hammad, A., & Awed, H. (2025). Social inclusion and mental health outcomes among people with disabilities: A cross-cultural perspective. Journal of Disability Studies, *18*(1), 45–59. https://doi.org/10.xxxxxx/jds.2025.18.1.45

Arvanitis, N., Koutlis, C., Chatzopoulos, D., & Kosmopoulos, D. (2023). *Automatic sign language sentence recognition in the museum*. University of Patras.

Baepler, P. (2023). *Orientation and social inclusion: Supporting students with visual impairments in active learning classrooms. Journal of Learning Spaces*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400303.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Council of Europe. (2023). *Accessibility of audiovisual content for persons with disabilities*. European Audiovisual Observatory.

Edutopia. (2023). *The science of belonging and connection*. https://www.edutopia.org/article/the-science-of-belonging-and-connection

Fotiadi, S. E. (2024). *Multisensory technologies for inclusive exhibition spaces. Multimodal Technologies and Interaction*, *8*(8), 74.

Global Disability Summit. (2025). *Global Disability Summit 2025: Commitments for inclusive development*. Global Disability Summit Secretariat. https://globaldisabilitysummit.org

Hladik, A., Zaharia, E., & Sacarin, A. (2022). Museum accessibility for children with autism spectrum disorder: Developing an evaluation framework. *International Journal of Museum*

Studies, *45*(2), 112–130. https://doi.org/10.xxxxxx/ijms.2022.45.2.112

Huang, X., & He, L. (2025). Influence of social media use on life satisfaction among deaf and hard-of-hearing college students: A mediating role of self-esteem and perceived social support. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1554621. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554621

Iijima, R., Kitahara, I., & Ohta, Y. (2022). *See-Through Captions in a Museum Guided Tour*. ICCHP-AAATE Conference Proceedings.

Kim, J-Y., Oh, U., Hong, H., & Lee, J-Y. (2023). *Interactive description to enhance accessibility and engagement for deaf and hard-of-hearing museum visitors*. Universal Access in the Information Society, 22(2), 367–383.

Klauke, S., et al. (2022). The impact of low vision on social function: A review. *Frontiers in Psychology*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9811370/

Klauke, T. (2022). Peer relationships and social participation of students with visual impairments in inclusive schools. *British Journal of Visual Impairment*, *40*(3), 271–285. https://doi.org/10.1177/02646196221090526

Kosmopoulos, D., Constantinopoulos, C., Arvanitis, N., & Chatzopoulos, D. (2022). *Museum Guidance in Sign Language: The SignGuide Project*. PETRA Conference.

Lee, B., Park, A., & Kim, S. (2025). Disability access and inclusion in performing arts festivals. *International Journal of Event and Festival Management*, 16(3), 382–404.

Louw, J., Naudé, L., & Theron, L. (2019). Social inclusion of people with intellectual disabilities in the workplace: A systematic review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *51*(2), 175–189. https://doi.org/10.3233/JVR-191041

Mack, K., Bragg, D., Morris, M. R., Bos, M. W., Albi, I., & Monroy-Hernández, A. (2020). *Social App Accessibility for Deaf Signers*. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 4*(CSCW2), Article 125. https://doi.org/10.1145/3415196

Mamas, C., Daly, A., & Humphrey, N. (2021). Social inclusion of students with autism spectrum disorder in mainstream schools: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *34*, 100410. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100410

Manitsa, I., Barlow-Brown, F., & Livanou, M. (2023). Evaluating the role of social inclusion in the self-esteem and academic inclusion of adolescents with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*. https://doi.org/10.1177/02646196231183888

Manitsa, I., Goudiras, D., & Smith, R. (2023). School belongingness and psychological well-being of students with visual impairments: The mediating role of peer relationships and teacher support. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *117*(4), 367–382. https://doi.org/10.1177/0145482X231168902

McCausland, D., Dyer, M., Ní Bhroin, Ó., & Shevlin, M. (2021). Barriers and enablers to inclusive education for children with disabilities: A cross-country comparison. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(7), 795–813. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences, 10*(11), 346. https://doi.org/10.3390/educsci10110346

Miyauchi, M. (2020). The role of social support in the adjustment of students with disabilities in inclusive education settings. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(12), 1295–1308. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821

Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2019). School inclusion of children with intellectual

disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *44*(4), 439-446.

Nota, L., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2018). Promoting social inclusion and peer relationships among students with intellectual disabilities through classroom interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(5), 911–922. https://doi.org/10.1111/jar.12455

O'Connell, S. (2024). Ableism and language access in Irish deaf education: A qualitative study on the use of Irish Sign Language in mainstream classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(1), 15–32. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2254891

Peruzzi, M. (2025). *The museum accessibility spectrum*. In *Accessible Museums*. Routledge.

Secară, A., & Pérez, É. (2022). *Integrated theatre captioning and theatre sign language interpreting: Content, technical and collaboration concerns*.

Shakespeare, T. (2013). Disability rights and wrongs revisited (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203144114

Turner, [Author(s)]. (2024). Evidence-based practices for students with visual impairments in regular settings: An integrated review. *International Journal of Special Education*. Retrieved from https://internationalsped.com/ijse/article/download/1731/163/6888

United Nations Department of Economic and Social Affairs [UNDESA]. (2021). *Disability and development report: Reimagining disability-inclusive development*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-and-development-report.html

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

University of Birmingham. (2023). *Invisible disabilities in higher education: Experiences of students with low vision*. University of Birmingham Disability Studies Research Unit. https://www.birmingham.ac.uk/disability-research

University of Birmingham. (2023, July 7). *Students with low vision may feel more socially excluded than blind or sighted peers*. https://www.birmingham.ac.uk/news/2023/students-with-low-vision-may-feel-more-socially-excluded-than-blind-or-sighted-peers

Vaz, R., Monteiro, B., & Nogueira, P. (2020). Accessibility and inclusion in museums for people with visual impairments: A user-centered technological approach. *Museum Management and Curatorship*, *35*(6), 645–661. https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1729875

VocalEyes. (2022). *Heritage Access 2022: Museum and heritage accessibility report*.

World Bank. (2024). *Disability inclusion and inclusive development: Annual report 2024*. World Bank Group. https://www.worldbank.org/en/topic/disability

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

World Health Organization. (2023). Global report on health equity for persons with disabilities. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600

Yeratziotis, A., Achilleos, A., Koumou, S., Zampas, G., Thibodeau, R. A., Geratziotis, G. A., Iasonas, I., & Kronis, C. (2023). Making social media applications inclusive for deaf end-users with access to sign language. *Multimedia Tools and Applications, 82*, 46185-46215. https://doi.org/10.1007/s11042-023-17196-7

Διερεύνηση της εμπλοκής τυπικών μαθητών και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε περιστατικά σχολικής βίας

Δημήτριος Δημητρίου,
Πρωτοβάθμια Εκπ/ση, dimitriosdimitriou@gmail.com
Θεόδωρος Θάνος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr
Ροδάμα Γαβαλίδη,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, rodoula.gavalidi@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική βία έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε σημαντικό πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος, με στόχο την πολύπλευρη κατανόηση των παραμέτρων που τη συνθέτουν (Αρτινοπούλου κ.ά., 2023). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίοι αντιμετωπίζουν συχνά αυξημένες δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι πιο ευάλωτοι τόσο ως θύματα όσο και ως δράστες βίαιων συμπεριφορών (Θάνος, 2016· Θεμελή, 2013). Ωστόσο, η ερευνητική δραστηριότητα παραμένει περιορισμένη, εστιάζοντας κυρίως σε επιμέρους υποομάδες ή αποκλειστικά στη θυματοποίησή τους. Η παρούσα ποσοτική μελέτη διερευνά τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές βίαιης συμπεριφοράς και θυματοποίησης σε τυπικούς μαθητές και μαθητές με ΕΜΔ, καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Συμμετείχαν 573 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 214 εργάζονται με μαθητές με ΕΜΔ. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ακραία βία είναι σπάνια. Οι τυπικοί μαθητές εκδηλώνουν συχνότερα επιθετικότητα σε σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ, οι οποίοι εμφανίζουν κυρίως ήπιες μορφές λεκτικής και σωματικής βίας. Η βίαιη συμπεριφορά σχετίζεται με ατομικούς, σχολικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Αναφορικά με τη θυματοποίηση, κυριαρχεί η σωματική και λεκτική βία, με τους τυπικούς μαθητές να θυματοποιούνται συχνότερα, ενώ τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ φαίνεται να ενισχύουν τη δική τους ευαλωτότητα. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συμπεριληπτικές στρατηγικές, δίνοντας έμφαση στην ενσυναίσθηση και την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική βία, θυματοποίηση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τυπικοί μαθητές*

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία έτη, η σχολική βία αποτελεί αντικείμενο έντονης ερευνητικής ενασχόλησης, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) (Αρτινοπούλου κ.ά., 2023). Οι μαθητές αυτοί, σε ένα σχολικό πλαίσιο προσανατολισμένο στους τυπικούς μαθητές, αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα αυτορρύθμισης, γεγονός που τους καθιστά ευάλωτους τόσο στη θυματοποίηση όσο και στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (Crochick & Crochick, 2017). Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον, οι σχετικές μελέτες παραμένουν περιορισμένες. Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνά τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές σχολικής βίας σε μαθητές με και χωρίς ΕΜΔ, αξιοποιώντας δεδομένα από 573 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο, μέσω δομημένου ερωτηματολογίου ηλεκτρονικού (Bryman, 2017).

1.1 Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός

Ο ορισμός της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιστημονική μελέτη του φαινομένου, αν και η αποσαφήνιση της έννοιας της βίας παραμένει σύνθετη και κοινωνικά προσδιορισμένη. Η σχολική βία και η παραβατικότητα συγκροτούνται μέσα από κοινωνικές διαπραγματεύσεις, μεταβάλλονται ιστορικά και επηρεάζονται από κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις. Πράξεις που παλαιότερα θεωρούνταν αποκλίνουσες σήμερα μπορεί να αναγνωρίζονται ως αναμενόμενες, όπως συμβαίνει με συμπεριφορές μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Θάνος, 2020· Hancı & Özakar, 2020).

Η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών συνδέεται και με το αναπτυξιακό στάδιο, καθώς τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τα κοινωνικά όρια, ενώ στην εφηβεία η βία εντάσσεται συχνά στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας. Στο σχολικό πλαίσιο, η βία περιλαμβάνει συμπεριφορές εντός και γύρω από το σχολείο και επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ειδική μορφή βίας, με επαναληπτικότητα, πρόθεση βλάβης και ανισορροπία ισχύος, και έχει καθιερωθεί ευρέως στον δημόσιο και επιστημονικό λόγο (Κουράκης, 2018· Crochick & Crochick, 2017).

1.2 Μορφές σχολικής βίας

Η σχολική βία μεταξύ μαθητών/τριών εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές, όπως σωματική, λεκτική, μη λεκτική, ηλεκτρονική και κοινωνική-συναισθηματική, συχνά με ρατσιστικό ή σεξιστικό περιεχόμενο. Όταν χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα, ανισότητα δυνάμεων και πρόθεση πρόκλησης βλάβης, λαμβάνει τη μορφή εκφοβισμού (γενικού, ηλεκτρονικού, σεξουαλικού, ομοφοβικού ή ρατσιστικού) (Κατσικάς, 2023· Cornell & Stohlman, 2022).

Σύμφωνα με τη Μπούνα (2018), έχουν καταγραφεί 146 μορφές σχολικής βίας, με κυρίαρχη τη λεκτική. Η λεκτική βία περιλαμβάνει ύβρεις, απειλές και ειρωνείες, ενώ οι μορφές βίας διαφοροποιούνται ως προς τη σοβαρότητα και τη συχνότητα. Έρευνες δείχνουν ότι η λεκτική βία είναι η συχνότερη, ακολουθούμενη από τη σωματική και την κοινωνική, με συνολικά χαμηλά ποσοστά εκφοβισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.3 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελούν κεντρικό πεδίο μελέτης, ωστόσο η ελληνική έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική εμφανίζουν σημαντικά κενά. Οι εκπαιδευτικοί, παρότι καλούνται να διαχειριστούν σχετικά περιστατικά, συχνά δεν διαθέτουν την

απαιτούμενη κατάρτιση, καθώς η επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό απουσιάζει από τα προγράμματα σπουδών (Gaffney et al., 2019).

Μέχρι πρόσφατα η απουσία εθνικών πολιτικών πρόληψης υπήρξε έντονη, γεγονός που συνδέεται με τη σχετικά πρόσφατη συστηματική ερευνητική ενασχόληση με το φαινόμενο. Οι παρεμβάσεις διακρίνονται σε τοπικές, περιφερειακές και εθνικές, καθώς και σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς, ανάλογα με τον βαθμό εκδήλωσης της βίας. Επιπλέον, διαφοροποιούνται σε βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες δράσεις. Κεντρική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας συνιστά η ενταξιακή, ολιστική και συστημική προσέγγιση με τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας(Αρτινοπούλου κ.ά, 2023· van Verseveld et al., 2019).

1.4 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας

Η αιτιοκρατική προσέγγιση εστιάζει στους παράγοντες και τις αιτίες που οδηγούν άτομα στην παραβίαση κοινωνικών κανόνων ή νόμων, θεμελιώνοντας την εγκληματολογία σε ένα θετικιστικό μοντέλο αιτίας–αποτελέσματος. Οι παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς διακρίνονται σε ατομικούς και κοινωνικούς ή περιβαλλοντικούς. Αρχικά δόθηκε έμφαση στους ατομικούς παράγοντες, ωστόσο η εξέλιξη της έρευνας ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Η παραβατικότητα προκύπτει συνήθως από τη συνδυαστική επίδραση πολλών παραγόντων. Στην ελληνική βιβλιογραφία για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό κυριαρχεί η αιτιοκρατική προσέγγιση, η οποία εξετάζει ατομικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, βιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά) και κοινωνικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, τα ΜΜΕ και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Δημητρίου, 2024).

1.5 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στη βιβλιογραφία, ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με όρους όπως «μαθησιακές δυσκολίες» και «αναπτυξιακή δυσλεξία». Πρόκειται για νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζονται συνήθως στην πρώιμη σχολική ηλικία και αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και/ή τα μαθηματικά. Περίπου το 15% των μαθητών παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, με τη δυσλεξία να αποτελεί τη συχνότερη μορφή. Οι δυσκολίες αυτές ποικίλλουν σε ένταση και, αν δεν αντιμετωπιστούν, μπορεί να επιφέρουν μακροχρόνιες συνέπειες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχικά προβλήματα και επαγγελματική δυσχέρεια, αν και μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων (Ling Guo & Serap Keles, 2024· Tannock, 2023).

Οι αιτίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποδίδονται τόσο σε οργανικούς και νευρολογικούς παράγοντες όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικούς, κυρίως οικογενειακούς. Παιδιά από περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εμφανίζουν συχνότερα μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που συνδέεται με περιορισμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Η σχέση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατική συμπεριφορά έχει μελετηθεί εκτενώς, χωρίς σαφή συμπεράσματα ως προς την αιτιότητα. Ωστόσο, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή εμφανίζονται συχνά σε παραβατικούς ανηλίκους. Ιδιαίτερα αυξημένος κίνδυνος παραβατικής συμπεριφοράς παρατηρείται όταν οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με ΔΕΠ-Υ, λόγω προβλημάτων προσοχής και αυτοελέγχου (Θεμελή, 2013· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013).

1.6 Στερεότυπα αναφορικά με τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν ευάλωτη κοινωνική ομάδα, η

οποία συχνά αντιμετωπίζει περιθωριοποίηση, αρνητικές στάσεις και στερεότυπα. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα στερεότυπα διαμορφώνουν προσδοκίες και κρίσεις που επηρεάζουν τις κοινωνικές συμπεριφορές και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ. Η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία παίζει καθοριστικό ρόλο στη μεταχείρισή τους, επηρεάζοντας την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις (Haft et al., 2023· Kashikar et al., 2023).

Η πολιτισμική προσέγγιση υπογραμμίζει ότι η αναπηρία δεν ορίζεται ενιαία σε όλους τους πολιτισμούς, γεγονός που εξηγεί την επιφυλακτικότητα ορισμένων οικογενειών απέναντι στις διαγνώσεις. Η κοινωνιολογική οπτική εστιάζει στη κοινωνική κατασκευή της διαφορετικότητας, ενώ ιστορικά, παρά τη βελτίωση των συνθηκών, εξακολουθούν να υφίστανται αποκλεισμοί και προκαταλήψεις (Smith & Tyler, 2019).

1.7 Σχετικές έρευνες

Οι Wiseman και Watson (2022) ερεύνησε τις εμπειρίες ενηλίκων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Σκωτία. Μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με 12 άτομα και 2 ομάδες εστίασης, καταγράφηκαν εμπειρίες βίας σε σχολεία, σπίτια, μέσα μεταφοράς, κ.ά., με συνέπειες όπως απομόνωση, άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Συχνά, οι καταγγελίες τους δεν γίνονταν πιστευτές από την αστυνομία ή το περιβάλλον τους. Οι θετικές εμπειρίες συμμετοχής σε κοινότητες ενίσχυαν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ η ανάγκη για συνοδεία και εξωτερική βοήθεια ενίσχυε την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς στήριξη. Η δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων κρίνεται αναγκαία.

Η έρευνα της Μακρή (2022) καταγράφει τις απόψεις 17 εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν κυρίως λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό, χωρίς να συνδέουν άμεσα τις δυσκολίες των παιδιών με την εμπλοκή τους. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ίσως συμβάλλει στη θυματοποίηση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να κινδυνεύουν περισσότερο από εκείνους με νοητική αναπηρία.

1.8 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η μελέτη εξετάζει τη σχολική βία σε Δημοτικά σχολεία, εστιάζοντας συστηματικά στην εμπλοκή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα, καλύπτοντας σχετικό ερευνητικό κενό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως βασικών διαχειριστών και φορέων πρόληψης. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος των σχολικών ανισοτήτων και αποτυπώνεται ποιοτικά η βία, ως προς μορφές και βαθμό έντασης, στο σχολικό περιβάλλον και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της σύγχρονης ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της καθημερινής σχολικής πρακτικής γενικότερα (Αρτινοπούλου κ.ά., 2023· Θάνος, 2020).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός - στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων αναφορικά με την εμπλοκή τυπικών μαθητών και μαθητών με ΕΜΔ σε περιστατικά σχολικής βίας. Στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων σχετικά με:

- Τη συχνότητα και την ένταση των μορφών εκδήλωσης σχολικής βίας και θυματοποίησης.
- Τους παράγοντες εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης των μαθητών με ΕΜΔ.
- Την καταγραφή των πρακτικών αντιμετώπισης περιστατικών σχολικής βίας μαθητών με ΕΜΔ.

2.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 574 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 214 δίδασκαν σε μαθητές με ΕΜΔ. Το δείγμα αποτελούνταν από 418 (72,8%) γυναίκες και 155 (27,2%) άνδρες, ενώ το 50,6% είχε επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

2.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσω συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο εστάλη ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (Linkert). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Μάιο μέχρι και τον Ιούλιο του 2023. Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν ώστε να αντιστοιχούν στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας, επιτρέποντας την ολοκληρωμένη ανάλυση των δεδομένων.

Οι εκπαιδευτικοί πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό, τους στόχους και τον φορέα της έρευνας μέσω μιας ενημερωτικής επιστολής που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Επίσης, διαβεβαιώθηκαν πως η έρευνα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο έπρεπε πρώτα να επιβεβαιώσουν πως συμμετέχουν με τη θέλησή τους και συναινούν στη συμμετοχή τους.

3 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ταξινομημένα σε οχτώ κατηγορίες: α) Συχνότητα και ένταση εκδήλωσης βίας, β) μορφές εκδήλωσης βίας, γ) παράγοντες εκδήλωσης βίας μαθητών ΕΜΔ, δ) συχνότητα και ένταση θυματοποίησης, ε) μορφές θυματοποίησης, στ) παράγοντες θυματοποίησης μαθητών ΕΜΔ, ζ) σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης και η) πρακτικές αντιμετώπισης.

3.1 Συχνότητα και ένταση εκδήλωσης βίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η εκδήλωση βίας από τους μαθητές αποτελεί σχετικά συχνό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, το 39,2% αναφέρει ότι εμφανίζεται «αρκετά συχνά», ενώ το 40,1% τη θεωρεί «καθόλου» ή «λίγο» συχνή και το 20,8% «πολύ» ή «πάρα πολύ» συχνή. Η συχνότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τη σοβαρότητα, καθώς η ήπια βία εμφανίζεται συχνότερα («αρκετά» 40,1%, «πολύ/πάρα πολύ» 24,2%), σε αντίθεση με τη μεσαίας έντασης και τη σοβαρή βία που θεωρούνται κυρίως «λίγο» συχνές. Για τους μαθητές με ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εκδηλώνουν κυρίως «λίγο» ή «αρκετά» συχνά βία, ενώ η σοβαρή βία σχεδόν απουσιάζει, καθώς το 81,3% δηλώνει ότι δεν εκδηλώνεται καθόλου.

3.2 Μορφές εκδήλωσης βίας

Αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης των μορφών σχολικής βίας από όλους τους μαθητές, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ορισμένες μορφές δεν εμφανίζονται «καθόλου»

συχνά, ανεξαρτήτως σοβαρότητας. Συγκεκριμένα, η ηλεκτρονική και η σεξουαλική βία καταγράφονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καθώς δηλώνονται ως «καθόλου συχνές» στην ήπια, μεσαία και ακραία μορφή τους σε υψηλά ποσοστά. Αντίθετα, η σωματική και η λεκτική βία διαφοροποιούνται ως προς την ένταση. Η ήπια σωματική και λεκτική βία εμφανίζονται «αρκετά» συχνά, ενώ οι μεσαίας έντασης μορφές καταγράφονται κυρίως ως «λίγο» συχνές. Οι σοβαρές μορφές σωματικής και λεκτικής βίας εμφανίζονται περιορισμένα. Παρόμοια εικόνα προκύπτει και για τους μαθητές με ΕΜΔ, όπου η ηλεκτρονική και η σεξουαλική βία απουσιάζουν σχεδόν πλήρως. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κυρίως «λίγο» συχνή ήπια και μεσαίας έντασης σωματική και λεκτική βία, ενώ τα σοβαρά περιστατικά καταγράφονται σε πολύ χαμηλά ποσοστά.

3.3 Παράγοντες εκδήλωσης βίας μαθητών ΕΜΔ

Μελετήθηκαν οι παράγοντες εκδήλωσης βίας των μαθητών με ΕΜΔ και, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σχεδόν όλοι συμβάλλουν «αρκετά» στη σχολική βία. Εξαίρεση αποτελεί ο «στιγματισμός», ο οποίος εκτιμάται ότι συμβάλλει «λίγο», ενώ κανένας παράγοντας δεν θεωρήθηκε ότι δεν συμβάλλει «καθόλου». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικούς παράγοντες το μη προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τις δυσκολίες στη ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, τη χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, τον μειωμένο έλεγχο παρορμητικότητας και την αδυναμία επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, επισημαίνονται η περιορισμένη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η σχολική ματαίωση και οι δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, αναδεικνύοντας τη σύνθετη φύση του φαινομένου.

3.4 Συχνότητα και ένταση θυματοποίησης

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μαθητές του σχολείου δέχονται κυρίως «λίγο» συχνά βία, όπως δηλώνει το 47,4%, ενώ μικρότερα ποσοστά αναφέρουν «αρκετά» ή συχνότερη θυματοποίηση. Η συχνότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τη σοβαρότητα, καθώς η ήπια βία εμφανίζεται συχνότερα σε σχέση με τη μεσαίας έντασης και τη σοβαρή, η οποία καταγράφεται κυρίως ως «καθόλου» ή «λίγο» συχνή. Αντίστοιχη εικόνα προκύπτει και για τους μαθητές με ΕΜΔ, με το 50% των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι θυματοποιούνται «λίγο» συχνά. Η ήπια βία καταγράφεται κυρίως ως «λίγο» συχνή, ενώ η μεσαίας έντασης και ιδιαίτερα η σοβαρή βία εμφανίζονται σε χαμηλά ποσοστά. Συνολικά, τα σοβαρά περιστατικά θυματοποίησης θεωρούνται σπάνια τόσο για τον γενικό μαθητικό πληθυσμό όσο και για τους μαθητές με ΕΜΔ.

3.5 Μορφές θυματοποίησης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις μορφές θυματοποίησης όλων των μαθητών, διαπιστώνεται ότι η ηλεκτρονική και η σεξουαλική βία εμφανίζονται κυρίως ως «καθόλου» συχνές, ανεξαρτήτως βαθμού σοβαρότητας. Συγκεκριμένα, και οι δύο μορφές καταγράφονται σε πολύ υψηλά ποσοστά ως μη συχνές τόσο στην ήπια όσο και στη μεσαία και ακραία μορφή τους. Αντίθετα, η σωματική και η λεκτική βία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση. Η ήπια και μεσαίας έντασης σωματική βία εμφανίζονται κυρίως ως «λίγο» ή «αρκετά» συχνές, ενώ η σοβαρή σωματική βία καταγράφεται κυρίως ως «καθόλου» ή «λίγο» συχνή. Αντίστοιχα, η λεκτική βία εμφανίζεται συχνότερα σε ήπια και μεσαία μορφή, ενώ η σοβαρή λεκτική βία περιορίζεται σε χαμηλά ποσοστά. Παρόμοια εικόνα προκύπτει και για τους μαθητές με ΕΜΔ, όπου η ηλεκτρονική και η σεξουαλική θυματοποίηση απουσιάζουν σχεδόν πλήρως. Οι μαθητές με ΕΜΔ θυματοποιούνται κυρίως μέσω ήπιων και μεσαίας έντασης μορφών σωματικής και λεκτικής βίας, ενώ τα περιστατικά σοβαρής θυματοποίησης καταγράφονται ως σπάνια.

3.6 Παράγοντες θυματοποίησης μαθητών ΕΜΔ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχεδόν όλοι οι παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών με ΕΜΔ. Κυριότεροι αναφέρονται η αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού, η χαμηλή επίδοση/στιγματισμός, οι μη συνήθεις συναισθηματικές αντιδράσεις και η κοινωνική απομόνωση. Αντίθετα, η παρακολούθηση ξεχωριστής τάξης ή παράλληλης στήριξης εκτιμάται ότι επιδρά «λίγο».

3.7 Σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η συχνότητα εκδήλωσης βίας είναι γενικά μεγαλύτερη από τη συχνότητα θυματοποίησης, τόσο για όλους τους μαθητές όσο και για τους μαθητές με ΕΜΔ. Οι μέσοι όροι δείχνουν ότι και οι δύο καταγράφονται ως «λίγο συχνά», με ελαφρώς υψηλότερη τιμή στη θυματοποίηση (μ.ό.=2,15) έναντι της εκδήλωσης βίας (μ.ό.=2,06). Στην ήπια και μεσαίας έντασης βία, η εκδήλωση εμφανίζεται συχνότερη από τη θυματοποίηση και στις δύο ομάδες μαθητών. Όσον αφορά την ακραία βία, η εκδήλωση υπερτερεί της θυματοποίησης στους τυπικούς μαθητές, ενώ στους μαθητές με ΕΜΔ οι δύο συχνότητες εμφανίζονται σχεδόν ίσες.

3.8 Πρακτικές αντιμετώπισης της βίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, όλοι οι τρόποι αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών με ΕΜΔ θεωρούνται ότι συμβάλλουν «πάρα πολύ». Ιδιαίτερα σημαντικοί αναδεικνύονται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η ευαισθητοποίηση των μαθητών, η στελέχωση με ειδικούς παιδαγωγούς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι προσαρμοσμένες διδακτικές μέθοδοι. Ακολουθούν το προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, η παρουσία ειδικών επιστημόνων, η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός.

4 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εξετάζει ένα φαινόμενο που απασχολεί διαχρονικά την ακαδημαϊκή κοινότητα, καταδεικνύοντας ότι η σχολική βία αποτελεί αρκετά συχνό φαινόμενο στα σχολεία της χώρας. Ωστόσο, εμφανίζεται κυρίως σε ήπια μορφή, καθώς όσο αυξάνεται η σοβαρότητα των πράξεων τόσο μειώνεται η συχνότητά τους, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Κατσικάς, 2023).

Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με ΕΜΔ στην παρούσα έρευνα δεν εκδηλώνουν βία στον ίδιο βαθμό με το σύνολο των μαθητών. Μάλιστα, οι τυπικοί μαθητές εμφανίζουν συχνότερη εκδήλωση βίας ανεξαρτήτως έντασης (ήπιας, μεσαίας ή σοβαρής), αποτέλεσμα που διαφοροποιείται από έρευνες που συνδέουν τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με αυξημένη επιθετικότητα.

Όσον αφορά τις μορφές βίας, τόσο στους τυπικούς μαθητές όσο και στους μαθητές με ΕΜΔ, η σεξουαλική και η ηλεκτρονική βία δεν εμφανίζονται συχνά, στοιχείο που συμφωνεί με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα. Οι συχνότερες μορφές βίας για το σύνολο των μαθητών είναι η ήπια σωματική και η μεσαίας έντασης λεκτική βία, ενώ οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν κυρίως λεκτική και σωματική βία σε πιο ήπιες μορφές. Συγκριτικά, οι τυπικοί μαθητές εκδηλώνουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είναι περισσότερο ευάλωτοι στη θυματοποίηση παρά στη βία.

Η βία στους μαθητές με ΕΜΔ αναδεικνύεται ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο, καθώς όλοι οι

εξεταζόμενοι παράγοντες συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό. Αυτοί περιλαμβάνουν συναισθηματικές δυσκολίες, χαρακτηριστικά των ΕΜΔ και παράγοντες του σχολικού πλαισίου, επιβεβαιώνοντας τη συνδυαστική τους επίδραση, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Θάνος, 2016).

Αναφορικά με τη θυματοποίηση, αυτή εμφανίζεται γενικά «λίγο συχνά» και στις δύο ομάδες μαθητών. Ωστόσο, οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να θυματοποιούνται συχνότερα από τους μαθητές με ΕΜΔ, εύρημα που δεν συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες. Τα περιστατικά θυματοποίησης είναι κυρίως ήπιας και μεσαίας έντασης, χωρίς αναφορές σε ακραίες μορφές. Οι συνηθέστερες μορφές είναι η λεκτική και η σωματική βία, με τους τυπικούς μαθητές να αναφέρουν συχνότερη έκθεση σε σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ (Δημητρίου, 2024).

Οι παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών με ΕΜΔ σχετίζονται κυρίως με δυσκολίες συναισθηματικής διαχείρισης, αυτοπροστασίας και σχολικής επίδοσης, ενώ η απομόνωση και η έλλειψη παρέας φαίνεται να επιδρούν λιγότερο. Τέλος, οι αποτελεσματικότερες πρακτικές αντιμετώπισης εστιάζουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τη στελέχωση με ειδικούς παιδαγωγούς, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τις προσαρμοσμένες διδακτικές μεθόδους και τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Θεμελή, 2013).

5 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή τυπικών μαθητών και μαθητών με ΕΜΔ σε περιστατικά σχολικής βίας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σχολική βία αποτελεί αρκετά συχνό φαινόμενο, εμφανίζεται κυρίως σε ήπια και μεσαία ένταση και δεν καταγράφονται περιστατικά ακραίας, ηλεκτρονικής ή σεξουαλικής βίας.

Οι συνηθέστερες μορφές είναι η σωματική και η λεκτική βία. Οι τυπικοί μαθητές εκδηλώνουν και υφίστανται συχνότερα βία σε σύγκριση με τους μαθητές με ΕΜΔ, οι οποίοι δεν εμφανίζουν διαφοροποίηση μεταξύ εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης. Η επιθετική συμπεριφορά και η θυματοποίηση των μαθητών με ΕΜΔ αποτελούν πολυσύνθετα φαινόμενα που σχετίζονται κυρίως με συναισθηματικές δυσκολίες, αυτοπροστασία και σχολική επίδοση. Αποτελεσματικές πρακτικές αντιμετώπισης αναδεικνύονται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι προσαρμοσμένες διδακτικές μέθοδοι, η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και η επαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

6 Περιορισμοί

Η έρευνα δεν κατάφερε να μελετήσει όλες τις κατηγορίες των μαθητών με ΕΕΑ, περιοριζόμενη μόνο στους μαθητές με ΕΜΔ. Δεν ήταν εφικτή η χρήση μεικτών μεθόδων (συνδυασμός ποσοτικής-ποιοτικής έρευνας), γεγονός που περιόρισε το βάθος της ανάλυσης και την κατανόηση του φαινομένου. Δεν εξετάστηκαν οι διάφορες διαστάσεις της εκδήλωσης βίας και της θυματοποίησης με ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τα χρόνια υπηρεσίας.

Οι περιορισμοί της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου με πιο διευρυμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και μεγαλύτερο δείγμα. Η κατανόηση των περιορισμών είναι σημαντική για την ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. Μπάμπαλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Νικολόπουλος, Β. (2023). *Σχολικός εκφοβισμός. Θεωρία, έρευνα και πρακτικές*. Διάδραση.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Δημητρίου, Δ. (2024). *Εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας: απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων*. (Διδακτορική διατριβή). ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (πρόλογος-επίμετρο Γ. Πανούσης). Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2020). Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας. Στο *Εγκληματολογία: Περίβλεπτον Αλεξίφωτον; Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Γιάννη Πανούση* (σσ. 179-188). Ι. Σιδέρης.

Θεμελή, Ό. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχοκοινωνικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 79-91). Τόπος.

Κατσικάς, Α. (2023). *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία* (διδακτορική διατριβή). ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

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* (σσ. 61-79). Κυριακίδη.

Μακρή, Π. (2022). *Σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27273

Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ευθ. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 137-164). Τόπος.

Μπούνα, Α. (2018). *'Εμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Smith, D. D. & Tyler, T. N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. (Μτφ. Α. Γρίβα). (Επιμ. Αντωνίου Στ.), Α. Σ. Αντωνίου. Gutenberg.

Cornell, D. G., & Stohlman, S. (2022). Violence in schools. In R. Geffner, J. W. White, L. K. Hamberger, et al. (Eds.), *Handbook of interpersonal violence and abuse across the lifespan* (pp. 1965–1985). Springer.

Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). *Bullying, prejudice and school performance: A new approach.* Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52404-7

Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 14-31. https://doi.org/10.17863/CAM.36367

Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C., & Hoeft, F. (2023). A Systematic Review of the Consequences

of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, *56*(3), 193–209. https://doi.org/10.1177/00222194221087383

Hancı, İ. H., & Özakar Akça, S. (2020). School Bullying. *Journal of Education and Future 18*, 113-121. https://doi.org/10.30786/jef.691717

Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T. & Grosche, M. (2023). Does the 'Learning Disability' label lower teachers' performance expectations?. *Soc Psychol Educ*, *26*, 971–1000. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09775-1

Ling Guo, & Serap Keles. (2024). A systematic review of studies with parent-involved interventions for children with specific learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421112

Tannock, R. (2023). Specific Learning Disabilities in DSM-5: Are the changes for better or worse? *International Journal for Research in Learning Disabilities, 1*(2).

van Verseveld, M. D. A., Fukkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations: A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1522-1539. https://doi.org/10.1002/pits.22283

Wiseman, P., & Watson, N. (2022). "Because I've Got a Learning Disability, They Don't Take Me Seriously:" Violence, Wellbeing, and Devaluing People With Learning Disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(13-14).

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μαριάννα Αναγνωστάκη,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, m.anagnostaki@uoi.gr
Θεόδωρος Θάνος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr
Αργύριος Κυρίδης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, akiridis@nured.auth.gr

Περίληψη

Η σχολική επίδοση, ως δείκτης που αποτυπώνει όχι μόνο τη μαθησιακή πορεία των μαθητών αλλά και το εύρος των εκπαιδευτικών ευκαιριών που τους προσφέρονται, συγκροτείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών ανισοτήτων και αλληλεπιδρώντων οικογενειακών και σχολικών παραγόντων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της σχολικής επίδοσης. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική επίδοση ως πολυδιάστατο φαινόμενο με γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις προσδοκίες, τις στάσεις και τα ερεθίσματα των μαθητών, ενώ το επάγγελμα συνδέεται με την παροχή σταθερότητας, χρόνου και προτύπων. Το οικογενειακό εισόδημα καθορίζει την πρόσβαση σε μαθησιακούς και πολιτισμικούς πόρους. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η οικογένεια ως ο πρωτεύων παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση κοινωνικής προέλευσης – σχολικής επίδοσης και την ανάγκη ενίσχυσης των αντισταθμιστικών μέτρων για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική επίδοση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, οικογένεια, μορφωτικό υπόβαθρο.*

1. Εισαγωγή

Η σχολική επίδοση, νοούμενη ως βασικός δείκτης αξιολόγησης της σχολικής πορείας, συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση κοινωνικών, πολιτισμικών και οικογενειακών παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν την πρόσβαση των μαθητών στις μορφωτικές ευκαιρίες (Lamas, 2015). Η εν λόγω προσέγγιση της σχολικής επίδοσης συναρτάται με το διαχρονικό αίτημα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι το σχολείο επιδιώκει τη διεύρυνση της πρόσβασης στη μάθηση και την υποστήριξη όλων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως θεσμός που συχνά αναπαράγει υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες (Θάνος, 2010). Στην ελληνική πραγματικότητα, όπως και διεθνώς, η σχολική επίδοση διαφοροποιείται συστηματικά βάσει κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραμέτρων που διαπερνούν τον χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα η επιτυχία να μην εξαρτάται αποκλειστικά από ατομικά χαρακτηριστικά ή την προσπάθεια των μαθητών (Θάνος, 2009; Φλουρής, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική επίδοση παραμένει στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική προέλευση και την άνιση πρόσβαση στους μορφωτικούς πόρους (Κυρίδης, 2022; Θάνος, 2017). Ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης των μαθησιακών διαδρομών, καθώς μέσω της μεταβίβασης πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου επηρεάζει τις επιδόσεις, τις προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών (Bourdieu, 1986).

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, η σχολική επίδοση συνιστά δείκτη της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας ο οποίος δεν περιορίζεται στη βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή, αλλά περιλαμβάνει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την συμπεριφορά, τη στάση του απέναντι στη μάθηση και των κοινωνικοσυναισθηματικών του αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής κοινότητας (York et al., 2015). Συγκροτεί έναν σύνθετο δείκτη που αντανακλά όχι μόνο τις ατομικές δυνατότητες του μαθητή, αλλά και την επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, από το οποίο προκύπτει το εύρος των μορφωτικών ερεθισμάτων, των προσδοκιών και της διαθέσιμης υποστήριξης (Babineau, 2017). Η επίδοση, συνεπώς, δεν αποτυπώνει απλώς την ατομική προσπάθεια, αλλά αποτελεί κοινωνική κατασκευή που αντικατοπτρίζει την άνιση πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης, καθιστώντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση χώρο ανάγνωσης των κοινωνικών διαφορών (Θάνος, 2015).

Η θεωρητική ερμηνεία του φαινομένου της σχολικής επίδοσης, προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως, από ουδέτερη γνωστική μέτρηση έως αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικοποίησης, επιλογής και νομιμοποίησης που εγγράφονται σε σχέσεις εξουσίας, ανάλογα με το ιδεολογικό και κοινωνιολογικό παράδειγμα στο οποίο εδράζεται. Οι συναινετικές θεωρίες προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης και αξιοκρατικής επιλογής, συχνά παραγνωρίζοντας τις άνισες αφετηρίες των μαθητών. Από την άλλη, οι συγκρουσιακές θεωρίες εντοπίζουν στη λειτουργία του σχολείου έναν μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσα από την επιβολή κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων και τη νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας ως φυσικής (Θάνος, 2017).

Στο πλαίσιο των συναινετικών προσεγγίσεων, η σχολική επίδοση ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ατομικής ικανότητας, προσπάθειας και αφομοίωσης των κυρίαρχων αξιών, ενώ το σχολείο θεωρείται θεσμός κοινωνικής ενσωμάτωσης και αξιοκρατικής διάκρισης (Κυρίδης, 2015). Στο έργο του Durkheim, η υψηλή σχολική επίδοση θεωρείται δείκτης επιτυχούς κοινωνικοποίησης, καθώς οι μαθητές που αφομοιώνουν τις συλλογικές αξίες και τους κανόνες της σχολικής κοινότητας ανταμείβονται με αναγνώριση της επίδοσής τους (Κυρίδης, 1996). Αντίστοιχα, ο Parsons συνδέει

την εκπαιδευτική επίδοση με την αξιοκρατική κατανομή κοινωνικών ρόλων, υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγηση στο σχολείο αποτυπώνει αντικειμενικά τις γνωστικές και ηθικές ικανότητες των μαθητών και συνεπώς νομιμοποιεί τις μελλοντικές κοινωνικές τους θέσεις (Θάνος, 2017).

Οι συγκρουσιακές και μαρξιστικές θεωρήσεις αντιμετωπίζουν τη σχολική επίδοση ως εργαλείο κοινωνικής αναπαραγωγής και το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό νομιμοποίησης των ταξικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 1996). Ο Althusser (1999) την ερμηνεύει ως ιδεολογικό μηχανισμό που συγκαλύπτει ταξικές ανισότητες μέσω φαινομενικά ουδέτερων αξιολογήσεων, και οι Bowles και Gintis (2002) την περιγράφουν ως διαδικασία αντιστοίχισης της σχολικής πειθαρχίας και των καπιταλιστικών ιεραρχιών, που προετοιμάζει τους μαθητές για άνισους ρόλους στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Bernstein (1971) οι μαθητές των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν διακριτούς γλωσσικούς κώδικες, περιορισμένους ή εκτεταμένους, οι οποίοι εγγράφονται στις πολιτισμικές πρακτικές του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Δεδομένου, ότι ο εκτεταμένος κώδικας, ο οποίος είναι χαρακτηριστικός των μεσαίων στρωμάτων, ταυτίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές νόρμες του σχολείου, οι φορείς του τυγχάνουν ευνοϊκότερης αντιμετώπισης και προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Ο Bourdieu (1986) υποστήριξε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, οι γνώσεις, οι αξίες και οι στάσεις που μεταδίδονται από το οικογενειακό περιβάλλον, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, ενισχύοντας τις ανισότητες πρόσβασης στη γνώση. Η σχολική επίδοση συνιστά, επομένως, όχι απλώς γνωστικό, αλλά κοινωνικό φαινόμενο, ενταγμένο σε δομές εξουσίας και ανισότητας (Θάνος, 2015).

Σε αντιστοιχία με τις θεωρητικές αυτές θέσεις, η εμπειρική έρευνα ενισχύει τη συγκρουσιακή θεώρηση, τεκμηριώνοντας με συνέπεια ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική θέση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκούν καθοριστική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι Idris και συν. (2020) διαπίστωσαν θετική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των γονέων και στη σχολική επίδοση. Αντίστοιχα, οι Munir και συν. (2023) και οι Li και συν. (2020) επιβεβαίωσαν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο μεσολαβούν στη γνωστική ανάπτυξη και στα κίνητρα των μαθητών. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι μελέτες των Θάνου (2007), του Φλουρή (2019) και του Κυρίδη (2022) συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το επάγγελμα και η οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζουν άμεσα τη σχολική επιτυχία, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Τα ευρήματα των ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η σχολική επίδοση αντανακλά τη διαφοροποιημένη πρόσβαση στους μορφωτικούς πόρους και τις κοινωνικές ανισότητες που διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, παρά την εκτενή διερεύνηση της σχέσης κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και μαθησιακών επιδόσεων, περιορισμένες είναι οι μελέτες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση, με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της οικογένειας ως πρωτεύοντος μηχανισμού κοινωνικοποίησης και μεταβίβασης πολιτισμικού κεφαλαίου. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών/μαθητριών. Ειδικότερα, επιχειρείται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (1) Πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν τη σχολική επίδοση; (2) Ποιοι παράγοντες επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών; και (3) Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης;

2. Μεθοδολογία

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση με συγχρονικό σχεδιασμό. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει ευελιξία στη διατύπωση των ερωτημάτων και εμβάθυνση στις απόψεις των συμμετεχόντων (Bryman, 2017). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, ακολουθώντας τρία στάδια, την προετοιμασία με εξοικείωση στο υλικό, την οργάνωση και την ομαδοποίηση σε θεματικές, και την αναφορά ευρημάτων με ενδεικτικά αποσπάσματα (Ισάρη & Πουρκός, 2020). Τηρήθηκαν απαρέγκλιτα οι αρχές ενημερωμένης συναίνεσης, ανωνυμοποίησης και εμπιστευτικότητας, ενώ η εγκυρότητα και αξιοπιστία ενισχύθηκαν μέσω πιλοτικής εφαρμογής, της αναλυτικής τεκμηρίωσης των βημάτων και της επιβεβαίωσης των απομαγνητοφωνήσεων από τους συμμετέχοντες (Bryman, 2017).

2.2 Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί, από αστικές και ημιαστικές περιοχές οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Το δείγμα συστάθηκε από έξι δασκάλους (ΠΕ70), ένα νηπιαγωγό (ΠΕ60), έναν εκπαιδευτικό Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ06), έναν Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) και μία ειδική παιδαγωγό (ΠΕ61). Ορισμένοι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης ενώ κάποιοι κατείχαν και δεύτερο πτυχίο. Τα έτη υπηρεσίας κυμάνθηκαν από πέντε έως είκοσι, οι ηλικίες από 38–50 ετών, με αναλογία φύλου οκτώ γυναίκες και δύο άνδρες.

3. Ευρήματα της έρευνας

Τα ευρήματα που ακολουθούν προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων και αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής επίδοσης και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

Αρχικά, όσον αφορά στην έννοια της σχολικής επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται όχι ως έναν αμιγώς γνωστικό δείκτη, αλλά ως δείκτη που αποτυπώνει τη συνολική γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Η σχολική επίδοση προσδιορίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις τους, μέσα από τρεις αλληλένδετες διαστάσεις, την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική, οι οποίες συγκροτούν το πεδίο της μαθησιακής εμπειρίας. Η ακαδημαϊκή διάσταση σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες και τη γενικότερη πρόοδό τους βάσει των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων. Η κοινωνική διάσταση συγκροτείται από τα στοιχεία της συμπεριφοράς των μαθητών, της τήρησης των κανόνων της σχολικής τάξης, αλλά και της συνεργασίας με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η συναισθηματική συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την περιέργεια, τη στάση απέναντι στη μάθηση και γενικότερα τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται από τον στενό ακαδημαϊκό ορισμό της σχολικής επίδοσης και την προσεγγίζουν ως δείκτη σχολικής κοινωνικοποίησης και συμμετοχής στο πολιτισμικό κεφάλαιο της γνώσης, υπερβαίνοντας τη στενή βαθμολογική αποτύπωση.

«Πως αποδίδουν ακαδημαϊκά στην τάξη, πώς ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους που θέτω και πώς συμμετέχουν στο μάθημα γενικότερα» (Συν3)

«Τη συμμετοχή στο μάθημα, την ολοκλήρωση των εργασιών και τη συμπεριφορά τους» (Συν9)

«Πώς αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά» (Συν8)

«Να σκέφτονται κριτικά και να δρουν συλλογικά...να φέρονται με ευγένεια, με καλοσύνη» (Συν7)

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι διαμορφώνεται από ένα πλέγμα παραγόντων, όπως η οικογενειακή υποστήριξη, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο, η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών, η ποιότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου, η σχολική κουλτούρα και το περιβάλλον της τάξης, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζει η οικογενειακή υποστήριξη, ως παράγοντας που συνδέεται με την εξασφάλιση περιβάλλοντος κατάλληλου για μάθηση, με τη δέσμευση των μαθητών και την ενίσχυση των κινήτρων τους. Ως εξίσου σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών, το οποίο καθορίζει την παροχή ευκαιριών, ερεθισμάτων και τη δυνατότητα υποστήριξης των μαθητών.

«Η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει στο σχολείο» (Συν3)

«Η ποιότητα της βοήθειας και της στήριξης που δέχονται οι μαθητές από την οικογένεια» (Συν1)

«Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων» (Συν3)

«Αυτά που προσφέρονται από το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν5)

Ειδικότερα, όσον αφορά στην επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απόψεις που δείχνουν την άμεση αλλά και έμμεση επίδρασή του. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου τείνουν να λειτουργούν ως πρότυπα. Παράλληλα, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη γνωστική αυτονομία και την εσωτερίκευση των εκπαιδευτικών στόχων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στο πεδίο των μορφωτικών ερεθισμάτων και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι η πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ενδυναμώνει τη γνωστική ευρύτητα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών. Ωστόσο, αναγνωρίστηκε ότι η εκπαιδευτική επιτυχία δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των οικογενειών υψηλού μορφωτικού επιπέδου, καθώς καθοριστική για την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων είναι η στήριξη και τα κίνητρα που λαμβάνει ο μαθητής.

«Τα παιδιά βλέπουν το παράδειγμα των γονιών τους και προσπαθούν να το ακολουθήσουν» (Συν5)

«Μπορούν να διαβάζουν μαζί τους, να τους εξηγούν έννοιες» (Συν8)

«Τα παιδιά έχουν ερεθίσματα και γενικές γνώσεις» (Συν3)

«Μαθητής με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μπορεί να διαθέτει τη στήριξη και τα κίνητρα που μπορούν να τον οδηγήσουν σε υψηλές επιδόσεις» (Συν1)

Αναφορικά με την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τρεις βασικές συνιστώσες που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική κατάσταση, οι οποίες αφορούν στους οικονομικούς πόρους, στον διαθέσιμο χρόνο και στα επαγγελματικά πρότυπα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι σταθερές και καλά αμειβόμενες εργασίες παρέχουν τη δυνατότητα προσφοράς εξωτερικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι η οικονομική επάρκεια δεν επαρκεί, αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη στάση και αξιακό προσανατολισμό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία του ποιοτικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι η παρουσία των γονέων στο σπίτι και η εμπλοκή τους στη μελέτη ενισχύει καθοριστικά τη μάθηση και τη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η επαγγελματική ιδιότητα λειτουργεί ως πρότυπο, καθώς τα παιδιά διαμορφώνουν επαγγελματικούς στόχους βάσει των προτύπων των γονέων τους, προσλαμβάνοντας το επάγγελμα ως

εσωτερικευμένη φιλοδοξία. Η οικογένεια, έτσι, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης και μεταβίβασης επαγγελματικών αξιών, διαμορφώνοντας τις φιλοδοξίες των μαθητών.

«Δύναται να προσφέρουν ιδιαίτερα μαθήματα ή παρακολούθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων» (Συν1)

«Μπορεί να έχεις ευκατάστατη οικογένεια... χωρίς καλλιέργεια, οπότε οι προτεραιότητες διαφέρουν» (Συν4)

«Ο βαθμός που ασχολούνται με τα παιδιά θα πω ότι επηρεάζει» (Συν9)

«Είναι πρότυπο. Οπότε τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους από μικρά ότι θα κάνουν κάτι ανάλογο» (Συν5)

Όσον αφορά στην επίδραση του εισοδήματος στη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι αυτό καθορίζει την πρόσβαση σε μορφωτικούς πόρους, σε εξωσχολικές εμπειρίες και σε δίκτυα υποστήριξης αλλά και τις προσδοκίες των γονέων και τη στάση προς τη μάθηση, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι οικονομικά εύρωστες οικογένειες επενδύουν στη μάθηση μέσω φροντιστηρίων ή δημιουργικών δραστηριοτήτων, ενώ οι οικονομικά ασθενέστερες εξαρτώνται από τις δημόσιες δομές που συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι οικογένειες με υψηλό εισόδημα τείνουν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες, ενώ αντίθετα σε περιβάλλοντα με χαμηλό εισόδημα καταγράφεται συχνότερα περιορισμένη εκπαιδευτική φιλοδοξία, λόγω του άγχους επιβίωσης και της έλλειψης ευκαιριών. Έτσι, το εισόδημα δεν καθορίζει μόνο το «τι» μπορούν να προσφέρουν οι γονείς, αλλά και «πώς» αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Το εισόδημα, συνεπώς, λειτουργεί όχι μόνο ως υλικός αλλά και ως συμβολικός παράγοντας των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

«Ζωγραφική, ωδείο, αθλήματα... όλα αυτά ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών» (Συν3)

«Το υψηλό εισόδημα, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις αδυναμίες στα μαθήματα, αλλά και την απουσία των γονέων λόγω εργασίας» (Συν7)

«Πολλές φορές αργεί και η παράλληλη στήριξη» (Συν3)

«Αν δεν υπάρχουν τα βασικά και οι άνθρωποι αγωνίζονται να επιβιώσουν, με ποια εκπαίδευση να ασχοληθούν και τι να κάνουν» (Συν5).

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επίδοση, αναδείχθηκε με σαφήνεια ο παράγοντας της οικογένειας ο οποίος περιλαμβάνει τις διαστάσεις που αναλύθηκαν παραπάνω. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η οικογένεια δεν επηρεάζει μόνο τη γνωστική εξέλιξη, αλλά και τη συγκρότηση του αξιακού, συναισθηματικού και κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο το παιδί νοηματοδοτεί τη μάθηση. Η οικογένεια, μέσω της παροχής συναισθηματικής ασφάλειας, της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών κινήτρων και της μεταβίβασης πολιτισμικών και κοινωνικών πόρων, διαμορφώνει το επίπεδο εκπαιδευτικής ένταξης και τις προϋποθέσεις σχολικής επιτυχίας, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη στάση του μαθητή απέναντι στη γνώση και τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις.

«Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το Α και το Ω στην εξέλιξη ενός ατόμου και κατ' επέκταση ενός μαθητή» (Συν1).

«Η οικογένεια επηρεάζει μέσω της αγάπης, της υποστήριξης και της σταθερότητας που παρέχει» (Συν8)

«Η οικογένεια αποτελεί τη βάση... Τα παιδιά διαμορφώνονται από το σπίτι, το σχολείο μπορεί να τα ενισχύσει ή να βοηθήσει σε περιπτώσεις» (Συν4)

4. Συζήτηση

Ως προς την πρόσληψη της έννοιας της σχολικής επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς, αυτή νοηματοδοτείται ως πολυδιάστατος δείκτης που περιλαμβάνει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές όψεις της μάθησης, υπερβαίνοντας την αποκλειστική αναφορά στη βαθμολογία και στις τυποποιημένες δοκιμασίες, θέση που εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αναδεικνύει τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της επίδοσης (York et al., 2015; Babineau, 2017). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι στο ελληνικό πλαίσιο συνεχίσει να επικρατεί μια βαθμοκεντρική κουλτούρα, η οποία περιορίζει την ορατότητα των μη γνωστικών δεικτών της προόδου (Θάνος, 2010). Η διαπίστωση αυτή συνάδει με το επιχείρημα ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν μπορεί να διασφαλισθεί δεδομένου ότι μια από τις βασικές λειτουργίες του σχολείου αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Θάνος, 2010; Κυρίδης, 2015).

Ως προς τους παράγοντες επίδρασης που αναδείχθηκαν, συγκροτούν ένα συνεκτικό πλέγμα κοινωνικών, πολιτισμικών και οικογενειακών επιδράσεων, με κεντρική τη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου, του επαγγέλματος και του εισοδήματος των γονέων, τα οποία λειτουργούν ως αγωγοί μεταβίβασης πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Η επίδραση αυτή διαμορφώνει κίνητρα, εκπαιδευτικές προσδοκίες, δυνατότητες στήριξης και πρόσβαση σε εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες, εύρημα που συνδέεται με τις ερμηνείες του Bernstein (1971) για τους γλωσσικούς κώδικες και του Bourdieu (1986) για τη σχέση πολιτισμικού κεφαλαίου και σχολικής επιτυχίας, ενώ παράλληλα συγκλίνει με διεθνή και ελληνικά εμπειρικά δεδομένα για τη συσχέτιση κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και μαθησιακής πορείας (Idris et al., 2020; Li et al., 2020; Munir et al., 2023; Θάνος, 2007; Κυρίδης, 2022).

Ως προς την ανάδειξη της οικογένειας ως σημαντικότερου παράγοντα, το εν λόγω εύρημα υποδεικνύει ότι η σχολική επίδοση συγκροτείται σε μεγάλο βαθμό στην τομή της οικογενειακής κοινωνικοποίησης με τους σχολικούς μηχανισμούς επιλογής. Η ερμηνεία αυτή συνάδει με συγκρουσιακές θεωρήσεις για την αναπαραγωγή ανισοτήτων και καταδεικνύει την ανάγκη αντισταθμιστικών παρεμβάσεων στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση, ώστε να αποδυναμωθεί η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και να ενισχυθεί η ισότητα των ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες (Bowles & Gintis, 2002; Θάνος, 2010, 2017; Κυρίδης, 2015).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι η σχολική επίδοση δεν μπορεί να περιορίζεται σε έναν μονοδιάστατο γνωστικό δείκτη ούτε να αποδίδεται αποκλειστικά σε ατομικά χαρακτηριστικά ή στη βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης. Αντίθετα, νοείται ως μια δυναμική διαδικασία συνολικής ανάπτυξης του μαθητή, η οποία ενσωματώνει δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές. Η διαπίστωση αυτή θέτει υπό αμφισβήτηση την αξιοποίηση παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης, τα οποία αδυνατούν να αποτυπώσουν το εύρος των μαθησιακών εμπειριών και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Καθίσταται, επομένως, αναγκαία η υιοθέτηση εναλλακτικών και πολυδιάστατων αξιολογικών προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα και τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές κάθε μαθητή. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται ότι η σχολική επίδοση διαμορφώνεται από ένα πλέγμα αλληλένδετων παραγόντων, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει το οικογενειακό περιβάλλον με ιδιαίτερα επιδραστικούς να αναδεικνύονται οι παράγοντες του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, του επαγγέλματος και του εισοδήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική επίδοση συνιστά αντανάκλαση του μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας και ως προέκταση της οικογενειακής δυναμικής, της κοινωνικοποίησης και της πολιτισμικής συγκρότησης του παιδιού. Η οικογένεια αναδεικνύεται, συνεπώς, ως ο πρωτεύων κοινωνικός

θεσμός διαμόρφωσης της μαθησιακής πορείας, επιβεβαιώνοντας ότι η σχολική επίδοση παραμένει στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική προέλευση, η οποία δύναται είτε να ενισχύσει είτε να περιορίσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η ενίσχυση των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μηχανισμών οι οποίοι θα συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς. Το μικρό δείγμα των δέκα συνεντεύξεων και η εστίαση σε συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η ποιοτική φύση της μελέτης ενέχει υποκειμενικότητα, τόσο ως προς τις ερμηνείες όσο και ως προς τις πιθανές προκαταλήψεις των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

Θάνος, Θ. (2007). *Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο- επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Θάνος, Θ. (2009). Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και οι κοινωνικές της διαστάσεις: Εμπειρική διερεύνηση και συναφή μεθοδολογικά ζητήματα. *Επιστήμες της Αγωγής, 4*, 167-182

Θάνος, Θ. (2010). Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 161*, 57-71

Θάνος, Θ. (2015). *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Gutenberg

Θάνος, Θ. (2017) Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Αργ. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ.166-314). Gutenberg

Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2020). Qualitative Research Design. Στο Φ. Ισάρη & Μ. Πουρκός (Επ.), *Qualitative Research Methods in Psychology and Education* (σσ.74-95). https://www.researchgate.net/publication/340183688_Chapter_3_Qualitative_Research_Design_Kephalaio_3_Schediasmos_Poiotikes_Ereunas

Κυρίδης, Α. (2022). Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: Παλιό κρασί σε νέο ασκί. Στα *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης. Κρίση, Ανισότητα, Αποκλεισμός, Πάτρα 21-23 Οκτωβρίου 2022*

Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*. Αφοί Κυριακίδη

Κυρίδης, Α., (1996). *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής οριοθέτησης τους*. Αφοί Κυριακίδη.

Φλουρής, Π.Γ. (2019). *Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Althusser, L. (1999). *Machiavelli and us*. Verso.

Babineau, K. (2017). *How can we Measure School Performance?* https://www.researchgate.net/publication/328492396

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* Routledge. https://anekawarnapendidikan.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf

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. https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf

Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of education*, 1-18. https://doi.org/10.2307/3090251

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg

Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship between Parents' Education and their children's Academic Achievement. *Journal of Arts and Social Sciences, 7*(2), 82-92. https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(82-92)

Lamas, H. A. (2015). School Performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, *3*(1), 351-385. https://eric.ed.gov/?id=EJ1135350

Li, S., Xu, Q., & Xia, R. (2020). Relationship between SES and Academic Achievement of Junior High School Students in China: The Mediating Effect of Self – Concept. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02513

Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The impact of Socio -economic Status on Academic Achievement. *Journal of Social Sciences Review, 3(*2), 695-705. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308

York, T., Gibson, E.C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment Research & Education, 20*(5), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/278305241_Defining_and_Measuring_Academic_Success

Εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο – Διερεύνηση και ερμηνεία υπό την οπτική της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης

Χρήστος Γκόβαρης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, govaris@uth.gr
Δημήτρης Σακατζής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, sakatzhs@gmail.com
Γιώργος Φραγκούλης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, gfragkoulis@uth.gr

Περίληψη

Η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή και μάθηση των μαθητών/τριών. Επομένως, η διερεύνησή τους ως παράγοντα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η παρούσα μελέτη στηρίζεται θεωρητικά στην έννοια της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης* (recognitive justice), σύμφωνα με την οποία οι ανισότητες στο σχολείο (ανα)παράγονται με τη μορφή της στέρησης εμπειριών συγκεκριμένων μορφών αναγνώρισης (ενσυναίσθηση, ηθικό σεβασμό, κοινωνική εκτίμηση) που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι εμπειρίες αναγνώρισης 1303 μαθητών/τριών 69 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω ερωτηματολογίου. Η ανάλυση έδειξε ότι μαθητές μεταναστευτικού υποβάθρου ή οικογενειών με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης βιώνουν σημαντικά χαμηλότερο βαθμό αναγνώρισης, κυρίως ως προς τον ηθικό σεβασμό και την κοινωνική εκτίμηση. Ο βαθμός αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς εξηγεί μεγάλο μέρος της μεταβλητότητας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών. Θεωρητικά, οι ελλειμματικές εμπειρίες αναγνώρισης σχετίζονται με παιδαγωγικές πρακτικές που στερούν από συγκεκριμένες ομάδες μαθητές/τριών δυνατότητες για ισότιμη συμμετοχή στη διδασκαλία και στη σχολική ζωή, επηρεάζοντας αρνητικά την προσωπική ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης.

Λέξεις-κλειδιά: *Εκπαιδευτικές ανισότητες, παιδαγωγικές πρακτικές, αναγνωρισιακή δικαιοσύνη.*

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες συγκαταλέγονται στα διαχρονικά αντικείμενα μελέτης στα πεδία της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής. Από τη συστηματική εμπειρική διερεύνηση αυτού του φαινομένου έχει προκύψει ένα σημαντικό κεφάλαιο γνώσης για διαδικασίες, πρακτικές και μηχανισμούς, τόσο στο μικρο-κοινωνιολογικό, όσο και στο δομικό επίπεδο που φαίνεται να συνδέονται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Η σχετική επιστημονική συζήτηση αναζωπυρώθηκε τις τελευταίες δυο δεκαετίες και με αφορμή ευρήματα του PISA που τεκμηριώνουν μια ισχυρή και ανθεκτική στο χρόνο συσχέτιση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης. Σε αυτή τη συζήτηση κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (ενδ. Culp, 2020; Schreier, 2025), ενώ τίθεται ένα βασικό ερώτημα: ποιες νόρμες πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να θεωρούνται δίκαιοι/ες; Η στροφή προς την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, και ειδικότερα η εκδοχή της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης* (Stojanov, 2011) που υιοθετείται εδώ, παρουσιάζει ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς:

(α) μοιράζεται με την προσέγγιση του Bourdieu (1977) τον κοινό τόπο της κριτικής στην ενεργό εμπλοκή του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Stojanov, 2011), παρέχοντας όμως τη δυνατότητα υπέρβασης του «κανονιστικού κενού» που χαρακτηρίζει την εν λόγω προσέγγιση, δηλαδή την απουσία απάντησης ως προς το «πώς» πρέπει να είναι ένα δίκαιο σχολείο (Ricken, 2015).

(β) ανταποκρίνεται στη ανάγκη για μια παιδαγωγικά θεμελιωμένη προσέγγιση, έτσι ώστε στη βάση της εμπειρικής διερεύνησης των ανισοτήτων στο σχολείο να προκύπτουν συμπεράσματα αναφορικά με τις αρχές των παιδαγωγικών πρακτικών που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως δίκαιες (Berkemeyer & Hermstein, 2023).

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας πανελλαδικής έρευνας με μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία στηρίχτηκε στην προσέγγιση της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης*. Με κεντρική θέση ότι η θετική σχέση με τον εαυτό είναι εφικτή μόνο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ποιότητας κοινωνικών σχέσεων (Honneth, 2016), η εν λόγω προσέγγιση συνδέει την έννοια του δίκαιου σχολείου με το ερώτημα αν οι βιωμένες παιδαγωγικές σχέσεις ικανοποιούν συγκεκριμένες μορφές αναγκών αναγνώρισης όλων ανεξαιρέτως των μαθητριών/τών, οι οποίες συνιστούν θεμελιώδεις κοινωνικές προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας αυτόνομης και ακέραιης ατομικής ταυτότητας. Η έννοια της ανισότητας ορίζεται εδώ κατά ένα γενικό τρόπο ως εμπειρία στέρησης, στο πεδίο των παιδαγωγικών σχέσεων, βασικών για τη συνολική ανάπτυξη του υποκειμένου εμπειριών αναγνώρισης. Συνακόλουθα, η παρούσα μελέτη εστιάζει στο αν και ποιες ομάδες μαθητών/τριών βιώνουν στο σχολείο ανισότητα αναγνώρισης, καθώς και αν υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αναγνώρισης με τις σχολικές τους επιδόσεις.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης* αναπτύχθηκε θεωρητικά από τον Stojanov (2011), ως μια συστηματικά επεξεργασμένη μεταφορά της κοινωνικο-φιλοσοφικής Θεωρίας της Αναγνώρισης του Honneth (2016) στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Honneth (2016), μια κοινωνία θεωρείται δίκαιη όταν θεσμικά διασφαλίζει στα υποκείμενα τις ακόλουθες τρεις μορφές εμπειριών αναγνώρισης:

- *Ενσυναίσθηση.* Αυτή η μορφή επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει αυτοπεποίθηση, να βιώσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, καθώς και τα

ιδανικά του, τις θεωρήσεις του και τα σχέδια ζωής του ως σημαντικά στοιχεία των σχέσεων του με τον κόσμο (Stojanov 2006, 139). Εμπειρίες ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους συμβάλλουν στη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης και ενισχύουν έτσι την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Αντιθέτως, η απουσία τέτοιων εμπειριών προκαλεί συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και αποξένωσης από τη διδασκαλία και το σχολείο (Helsper & Lingkost, 2002).

- *Ηθικό σεβασμό.* Πρόκειται για εμπειρίες αναγνώρισης του/της μαθητή/τριας ως προσώπου ικανού να διαμορφώνει και να κατέχει μια δική του/της οπτική, να επιλέγει αξίες, να διατυπώνει υποθέσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Οι παιδαγωγικές σχέσεις λειτουργούν και βιώνονται ως σχέσεις ηθικού σεβασμού όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο μάθημα, παρουσιάζοντας τα δικά τους ερμηνευτικά πρότυπα και εκφράζοντας τις δικές τους ιδιαίτερες οπτικές (Stojanov, 2011). Ο ηθικός σεβασμός αποτελεί θεμελιώδη κοινωνική προϋπόθεση για να αναπτύξει το άτομο τον αυτοσεβασμό του.

- *Κοινωνική εκτίμηση.* Οι εμπειρίες κοινωνικής εκτίμησης στηρίζουν θεμελιωδώς την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, στη βάση των οποίων θα μπορέσουν οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο και να καταστούν έτσι πλήρη μέλη του (Stojanov 2011,99). Μόνο υπό την προϋπόθεση αναγνώρισης του δυναμικού των ιδιαίτερων ατομικών γνωρισμάτων του μπορεί το υποκείμενο να αναπτύξει πραγματικά τις ικανότητές του, να οικοδομήσει, με άλλα λόγια, μια θετική αυτοεκτίμηση.

Η διάκριση των τριών μορφών αναγνώρισης γίνεται για αναλυτικούς λόγους, καθώς στη σχολική καθημερινότητα συνυφαίνονται. Για παράδειγμα, εμπειρίες ελλιπούς ηθικού σεβασμού και κοινωνικής εκτίμησης υπονομεύουν την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς (Sandring, 2013). Ως ενιαίο πλέγμα, οι μορφές αναγνώρισης εκδηλώνονται και επιδρούν σε δύο διαστάσεις (Stojanov, 2013):

α) *Προοπτική*: ο/η μαθητής/τρια αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως άτομο που είναι ικανό να αναπτύξει το δυναμικό των ιδιαίτερων και, συνάμα, κοινωνικά σημαντικών ικανοτήτων του. Με άλλα λόγια, οι εμπειρίες αναγνώρισης στο σχολείο στηρίζουν μια θετική προοπτική για την προσωπική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας και την κοινωνική του/της ένταξη.

β) *Παροντική:* Εδώ ιδιαίτερη σημασία έχει η αναγνώριση των τρεχουσών αναγκών και της αυτοαντίληψης του/της μαθητή/τριας. Ζητούμενο είναι μια στάση αλληλεγγύης του/της εκπαιδευτικού στη σχολική καθημερινότητα που καλλιεργεί και στηρίζει τον αυτοσεβασμό των μαθητών/τριών.

Έρευνες δείχνουν ότι εμπειρίες ελλιπούς ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ταύτισης με τους/τις εκπαιδευτικούς (Kammler, 2013), δημιουργώντας έτσι σημαντικά μαθησιακά εμπόδια, όπως δυσκολίες σύνδεσης σύνθετων γνωστικών περιεχομένων με προσωπικά βιώματα και απόδοσης προσωπικού νοήματος στη μάθηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες βιώνουν απαξίωση της δικής τους οπτικής, των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Επίσης, η ελλιπής κοινωνικο-συναισθηματική αναγνώριση συνδέεται με επιθετικές συμπεριφορές, αυξημένες τάσεις διάκρισης/περιθωριοποίησης και εντονότερο ανταγωνισμό (Kammler, 2013). Τέλος, εμπειρίες ελλιπούς ηθικού σεβασμού σχετίζονται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Vieluf & Sauerwein, 2024).

Συμπερασματικά, στη λογική της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης* κριτήριο ισότητας συνιστά η πραγμάτωση παιδαγωγικών σχέσεων με τη μορφή μιας θεσμικά διασφαλισμένης εμπειρίας των προαναφερόμενων μορφών αναγνώρισης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Αυτές οι μορφές αναγνώρισης δεν συνιστούν «ηθικολογικά» ιδανικά (Ricken, 2015), αλλά σημαντικές κοινωνι-

κές-παιδαγωγικές προϋποθέσεις ανάπτυξης του εαυτού (αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμός και αυτοεκτίμηση) και των σχέσεων του με τον κόσμο (αξίες, ιδανικά). Όταν, λοιπόν, οι εμπειρίες αναγνώρισης στο σχολείο για κάποιες ομάδες μαθητών/τριών είναι ελλιπείς, τότε δεν διαμορφώνεται απλά ένα αρνητικό κλίμα εις βάρος τους, αλλά παραβιάζονται θεσμικά οι θεμελιώδεις κοινωνικοί όροι προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής ένταξης.

3. Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις εμπειρίες αναγνώρισης μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε Γενικά (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) με ποσοτική έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

α) Αν και σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι εμπειρίες αναγνώρισης που βιώνουν οι μαθητές/τριες από τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικούς τομείς (ηθικός σεβασμός, ενσυναίσθηση και κοινωνική εκτίμηση), ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα και το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας.

β) Αν και σε ποιο βαθμό οι εμπειρίες αναγνώρισης από τους/τις εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση.

3.1 Δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 1.303 μαθητές/τριες από 46 ΓΕΛ (876 άτομα) και 23 ΕΠΑΛ (427 άτομα). Ο αριθμός των σχολείων που επιλέχθηκαν από κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια ήταν ανάλογος με το πληθυσμιακό της μέγεθος. Σε κάθε περιφέρεια, τα σχολεία επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας. Οι μαθητές/τριες της Α' Λυκείου αποτέλεσαν το 37% του δείγματος, το 39% της Β' και το 22% της Γ' Λυκείου. Το ποσοστό των κοριτσιών στο τελικό δείγμα ήταν 53% στα ΓΕΛ και 36% στα ΕΠΑΛ, αντανακλώντας τη διαφορετική κατανομή των φύλων εντός του αντίστοιχου τύπου σχολείου.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Οι εμπειρίες αναγνώρισης μετρήθηκαν με μία κλίμακα που αναπτύχθηκε βάσει της θεωρίας της αναγνώρισης. Αρχικά, ύστερα από τη μελέτη της θεωρίας συγκροτήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης και βάσει των αποτελεσμάτων από την ανάλυση των συνεντεύξεων με μαθητές/τριες κατασκευάστηκε η αρχική κλίμακα. Η κλίμακα δοκιμάστηκε πιλοτικά σε ένα δείγμα μαθητών/τριών, και, αφού αναθεωρήθηκε βάσει των αποτελεσμάτων των ελέγχων αξιοπιστίας και εγκυρότητας, διαμορφώθηκε η τελική της μορφή. Η κλίμακα συντίθεται από τρεις υποκλίμακες που αφορούν στις τρεις μορφές αναγνώρισης:

α) Ενσυναίσθηση: δηλώσεις που αφορούν στο βαθμό συναισθηματικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης που βιώνουν οι μαθητές/τριες στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (*«Οι καθηγητές με ενθαρρύνουν να εκφράσω τα συναισθήματα μου»)*.

β) Ηθικός σεβασμός:. δηλώσεις που αφορούν στις εμπειρίες σεβασμού στις σχέσεις με τους καθηγητές (*«οι καθηγητές με υποτιμούν επειδή δεν διαβάζω πολύ»)*.

γ) Κοινωνική εκτίμηση: δηλώσεις που αφορούν εμπειρίες αναγνώρισης των ιδιαίτερων ικανοτήτων, χαρακτηριστικών και επιτευγμάτων των μαθητών/τριών (*«Οι καθηγητές δείχνουν με την συμπεριφορά τους ότι είμαι σημαντικός μέσα στην τάξη»)*.

Όλες οι κλίμακες έδειξαν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (Κλίμακα ενσυναίσθησης: 0,75, ηθικού σεβασμού: 0,88, Κοινωνικής εκτίμησης: 0,73). Οι δηλώσεις

των μαθητών/τριών μετρήθηκαν με 6βαθμια κλίμακα τύπου Likert.

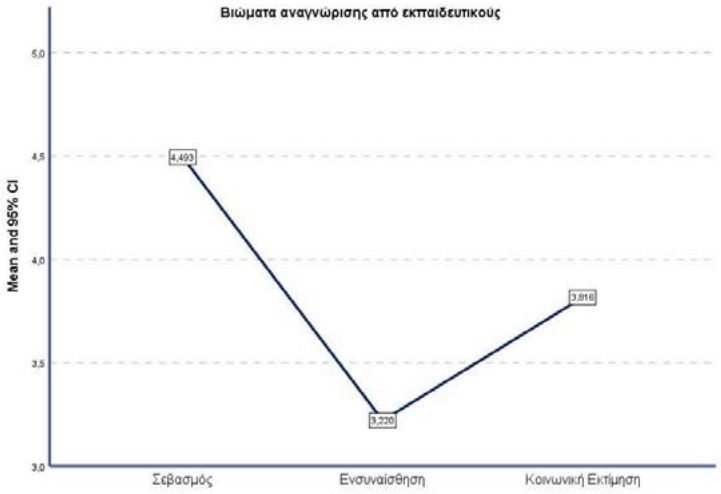
Η σχολική επίδοση καταγράφηκε βάσει της δήλωσης των ίδιων των μαθητών/τριών. Μεταναστευτικό υπόβαθρο θεωρήθηκε ότι έχουν μαθητές που οι ίδιοι ή τουλάχιστον ένας από τους γονείς τους γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας. Τέλος, διακρίθηκαν τρία επίπεδα εκπαίδευσης γονέων, με αναφορά στον γονέα με το υψηλότερο επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το δεύτερο στη λυκειακή και το τρίτο στην ανώτατη (τουλάχιστον πτυχίο).

4. Αποτελέσματα

4.1 Υποκλίμακες αναγνώρισης από εκπαιδευτικούς

Η μέση βαθμολογία των δηλώσεων των μαθητών/τριών ήταν 4,01 (SD = 0,96), δείχνοντας ότι συνολικά οι μαθητές/τριες βίωσαν *«μάλλον θετικές»* εμπειρίες αναγνώρισης. Οι μέσες βαθμολογίες και των τριών υποκλιμάκων αναγνώρισης ήταν περίπου στο μέσο της συνολικής κλίμακας, με τη μέση βαθμολογία στην υποκλίμακα του ηθικού σεβασμού να είναι υψηλότερη (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων αναγνώρισης των εκπαιδευτικών.



Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών υποκλιμάκων αναγνώρισης ήταν υψηλές (Πίνακας 1), αναδεικνύοντας μια αυξημένη μεν, αλλά ακόμη διακριτή σχέση μεταξύ τους.

Αναγνώριση από εκπαιδευτικούς				Intercorrelations [1]
	N	M	St. Dev.	Σεβασμός Ενσυναίσθηση
Σεβασμός	1248	4.49	1.15	
Ενσυναίσθηση	1279	3.22	1.12	.513
Κοινωνική εκτίμηση	1278	3.82	1.04	.623 0.648

[1] *Όλες οι συσχετίσεις ήταν σημαντικές στο επίπεδο .001*

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των τριών υποκλιμάκων αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς.

4.2 Επιδράσεις του φύλου, της εθνικότητας και της οικογενειακής εκπαίδευσης στην αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς

Τα κορίτσια βίωναν σημαντικά θετικότερες εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με τα αγόρια, τόσο συνολικά (t[1210.20]=-3.86, p<.001, d=.22), όσο και στις μορφές του ηθικού σεβασμού (t[1245.98]=-3.79, p<.001, d=.21), της ενσυναίσθησης (t[1277] =-3.18, p=.001, d=.18) και της κοινωνικής εκτίμησης (t[1276]=-2.99, p=.003, d=.17) (Πίνακας 2).

Αναγνώριση από Εκπαιδευτικούς	Φύλο				
	Αγόρια		Κορίτσια		Sig
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	P
Σεβασμός	4.37	1.19	4.62	1.08	<.001
Ενσυναίσθηση	3.12	1.09	3.32	1.14	.001
Κοινωνική εκτίμηση	3.73	1.03	3.91	1.03	.003
Σύνολο	3.90	0.96	4.12	0.95	<.001

Πίνακας 2. Εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο βίωναν σημαντικά λιγότερο θετικές εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με τους γηγενείς, τόσο συνολικά (t[542.793]=3.96, p<.001), όσο και στις μορφές του ηθικού σεβασμού (t[548.193]=4.05, p <.001) και της κοινωνικής εκτίμησης (t[578.797] =4.08, p<.001). Αντίθετα, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα βιώματα αναγνώρισης των μαθητών/τριών όσον αφορά στη μορφή της ενσυναίσθησης (t[1275]=1.31, p=.190) (Πίνακας 3).

Αναγνώριση από εκπαιδευτικούς	Εθνικότητα				
	Έλληνες		Μετανάστες		
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Sig p
Σεβασμός	4.58	1.09	4.27	1.24	<.001
Ενσυναίσθηση	3.25	1.10	3.15	1.14	.190
Κοινωνική εκτίμηση	3.90	1.00	3.62	1.09	<.001
Σύνολο	4.08	0.92	3.82	1.03	<.001

Πίνακας 3. Εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με το μεταναστευτικό ή μη προφίλ των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες οικογενειών με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης βίωναν σημαντικά λιγότερο θετικές εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες οικογενειών με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο συνολικά (F[2, 1089]=3.69, p=.025, n^2=.007), όσο και στις μορφές του ηθικού σεβασμού (F[2, 1120]=5.44, p=.004, n^2=.010) και της κοινωνικής εκτίμησης (F[2, 1143]=8.20, p<.001, n^2=.014). Αντίθετα, δεν εμφανίστηκαν ξανά στατιστικά σημαντικές διαφορές στα βιώματα αναγνώρισης των μαθητών/τριών όσον αφορά στη μορφή της ενσυναίσθησης (F[2, 1147]=0.86, p=.422) (Πίνακας 4).

Αναγνώριση εκπαιδευτικοί	Εκπαίδευση				
	Υποχρεωτική	Λυκειακή	Ανώτατη		
	Mean			Sig p	n^2
Σεβασμός	4.20	4.46	4.59	.004	.010
Ενσυναίσθηση	3.24	3.27	3.18	.422	.002
Κοιν. εκτίμηση	3.48	3.78	3.92	<.001	.014
Σύνολο	3.79	3.99	4.07	.025	.007

Πίνακας 4. Εμπειρίες αναγνώρισης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της οικογένειας

4.3 Εμπειρίες αναγνώρισης - αλληλεπιδράσεις φύλου, εθνικότητας και εκπαιδευτικού επιπέδου οικογένειας μαθητών/τριών.

Η στατιστική επεξεργασία από την 3-Way ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), έδειξε πως υπάρχει κύρια επίδραση του φύλου ($F[1, 1078]=22.50$, $p<.001$, $n^2=.020$) και της εθνικής καταγωγής ($F[1, 1078]=15.37$, $p<0.001$, $n^2=.014$) στα βιώματα αναγνώρισης των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς. Το επίπεδο οικογενειακής εκπαίδευσης δεν είχε σημαντική επίδραση, ενώ δεν προέκυψε καμία αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην εξαρτημένη (Πίνακας 5).

Source	Type III Sum Squar.	Df	Mean Square	F	Sig. p	n^2
Φύλο [Φ]	19.704	1	19.704	22.497	<.001	.020
Εθνικότητα [Ε]	13.462	1	13.462	15.371	<.001	.014
Οικ. Εκπαίδ. [ΟικΕκπ]	3.930	2	1.965	2.244	.107	.004
Φ × Ε	0.278	1	0.278	0.317	.573	.000
Φ ×ΟικΕκπ	5.204	2	2.602	2.971	.052	.005
Ε × ΟικΕκπ	2.624	2	1.312	1.498	.224	.003
Φ × Ε × ΟικΕκπ	0.887	2	0.444	0.507	.603	.001
Error	944.134	1078	0.876			

R Squared =.045 [Adjusted R Squared =.035]

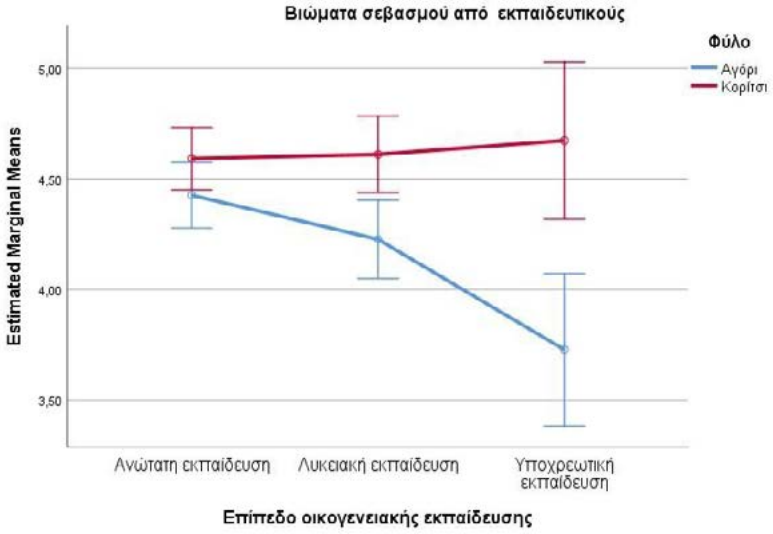
Πίνακας 5. Εμπειρίες αναγνώρισης – αλληλεπιδράσεις φύλου, εθνικότητας και εκπαιδευτικού επιπέδου (ANOVA)

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) αποκάλυψε σημαντική επίδραση και των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών, του φύλου ($F[3, 1076]=8.94$, $p<.001$, $n^2=.024$), της εθνικής καταγωγής ($F[3, 1076]=5.89$, $p<.001$, $n^2=.016$) και της οικογενειακής εκπαίδευσης ($F[3, 1077]=6.82$, $p<.001$, $n^2=.019$) στις τρεις υποκλίμακες αναγνώρισης. Η κύρια επίδραση της οικογενειακής εκπαίδευσης δεν είχε παρουσιαστεί στους στατιστικούς ελέγχους της συνολικής κλίμακας. Νέο εύρημα αποτελεί και η σημαντική αλληλεπίδραση της οικογενειακής εκπαίδευσης με το φύλο ($F[3, 1077]=3.09$, $p=.026$, $n^2=.009$) (Πίνακας 6).

Main Effects and Interactions	Roy's Larg. Root	F	Hyp. Df	Er. df	Sig. p	n^2
Φύλο [Φ]	.025	8.936	3	1076	<.001	.024
Εθνικότητα [Ε]	.016	5.885	3	1076	.001	.016
Οικ. Εκπαίδευση [Οικ.Εκπ.]	.019	6.818	3	1077	<.001	.019
Ε × Οικ.Εκπ.	.005	1.925	3	1077	.124	.005
Φ × Οικ.Εκπ.	.009	3.088	3	1077	.026	.009
Φ × Ε	.002	0.655	3	1076	.580	.002
Φ × Ε × Οικ.Εκπ.	.005	1.705	3	1077	.164	.005

Πίνακας 6. Εμπειρίες αναγνώρισης – αλληλεπιδράσεις φύλου, εθνικότητας και εκπαιδευτικού επιπέδου (MANOVA)

Οι μονομεταβλητές δοκιμές με τις οποίες ελέγχθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των υποκλιμάκων των μορφών αναγνώρισης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ επιπέδου οικογενειακής εκπαίδευσης και φύλου όσον αφορά στα βιώματα αναγνώρισης με τη μορφή του ηθικού σεβασμού ($F[2,1078]=4.305$, $p=.014$, $n^2=.008$) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Αλληλεπίδραση φύλου-επιπέδου οικογενειακής εκπαίδευσης στα βιώματα σεβασμού

Έτσι, οι εμπειρίες αναγνώρισης που βίωναν τα αγόρια με τη μορφή του ηθικού σεβασμού μειώνονταν σημαντικά όσο το οικογενειακό επίπεδο εκπαίδευσης υποχωρούσε από την ανώτατη, στη λυκειακή και τελικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση ($F[2,1078]= 4.305$, $p =.014$, $n^2=.008$). Αντίθετα, για τα κορίτσια δεν παρουσιάστηκε στατιστική σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου της οικογένειας στις εμπειρίες σεβασμού από τον/την εκπαιδευτικό.

Η ανάλυση ανέδειξε επίσης ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο βίωναν λιγότερο θετικές εμπειρίες αναγνώρισης με τη μορφή της κοινωνικής εκτίμησης, ενώ με τη μορφή της ενσυναίσθησης δεν βρέθηκε συσχέτιση.

4.4 Σχέση εμπειριών αναγνώρισης, κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και σχολικής επίδοσης

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης ανέδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της σχολικής επίδοσης, των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και των εμπειριών αναγνώρισης από τους τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εμπειρίες αναγνώρισης ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης των μαθητών/τριών. Η ελληνική εθνικότητα, το γυναικείο φύλο και το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης της οικογένειας ήταν πρόσθετοι προβλεπτικοί παράγοντες υψηλής σχολικής επίδοσης. Συνολικά, 37% της μεταβλητότητας της σχολικής επίδοσης εξηγείται από αυτούς τους παράγοντες (Πίνακας 7).

	Σχολικές επιδόσεις		
Predictors	**B**	**Std. Error**	**Beta**
Constant	11.668	.343	
Εθνικότητα [Ελληνική]	0.591	.116	.130 **
Φύλο [κορίτσι]	0.532	.102	.133 **
Οικ. Εκπ. [Ανώτατη]	1.179	.197	.290 **
Οικ. Εκπ. [Λυκειακή]	0.488	.204	.115 *
Αναγνώριση από εκπαιδευτικούς	1.007	.059	.481 **
	Adj. R^2 = .369		

* significant at the 0.05 level. ** significant at the 0.01 level

Πίνακας 7. Πρόβλεψη σχολικής επίδοσης μαθητών/τριών

5. Αποτελέσματα

Κεντρικό και πλέον σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι ότι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και όσοι/όσες προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο βιώνουν χαμηλότερο βαθμό αναγνώρισης, κυρίως ως προς τις μορφές του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης, σε σύγκριση με τους/τις συνομηλίκους τους. Από την οπτική της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης*, αυτές οι διαφορές συνιστούν τεκμήρια ανισότητας με την έννοια της (ανα)παραγωγής θεσμικού τύπου (παιδαγωγικές σχέσεις) περιορισμών και εμποδίων της ηθικής, γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών. Βέβαια, η υιοθέτηση της διατομεακής προσέγγισης (Intersectionality) συνέβαλε στη διαπίστωση σημαντικών διαφοροποιήσεων αναλύοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών κατηγοριών. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βιώνουν υψηλότερου βαθμού αναγνώριση από τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλες τις μορφές της σε σχέση με τα αγόρια. Τον χαμηλότερο βαθμό αναγνώρισης από τους/τις εκπαιδευτικούς, κυρίως με τη μορφή του ηθικού σεβασμού, βιώνουν τα αγόρια από οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, σε σύγκριση με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας ή μαθητές/τριες από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αυτό το εύρημα παραπέμπει σε μια δομικού τύπου ευαλωτότητα αυτής της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο, αναδεικνύοντας ότι οι ανισότητες δεν συνδέονται με μια και μόνο κοινωνική κατηγορία, αλλά με τη δυναμική διασύνδεση περισσότερων κατηγοριών.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, επίσης, το εύρημα ότι ο βαθμός αναγνώρισης από τους/τις εκπαιδευτικούς συνιστά τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών. Μέσα στη σχολική τάξη, οι τρεις μορφές αναγνώρισης λειτουργούν και επιδρούν

συνθετικά: όταν δεν «φαίνονται» και δεν αναγνωρίζονται η προσπάθεια (ηθικός σεβασμός) και τα ιδιαίτερα δυνατά σημεία ενός/μιας μαθητή/τριας (κοινωνική εκτίμηση), τότε η διαδικασία της μάθησης χάνει το νόημα της, καθώς η οικοδόμηση γνώσεων δεν συνδέεται με ατομικά βιώματα και οι ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας είναι ελάχιστες. Αυτό σημαίνει, ότι οι παιδαγωγικές σχέσεις με όρους αναγνώρισης δεν είναι απλά θέμα μιας «ευγενικής» στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες τους, αλλά συνιστά έναν θεμελιώδη παράγοντα ενεργοποίησης ψυχοκοινωνικών διεργασιών, μέσω των οποίων ασκείται ισχυρή επίδραση και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αυτή τη σημασία των σχολικών εμπειριών αναγνώρισης υπογραμμίζουν και έρευνες (βλ. Kassis et al, 2024; Kassis et al, 2023), σύμφωνα με τις οποίες τα υψηλά επίπεδα αναγνώρισης μαθητών/τριών στις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς οδηγούν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του αυτοπροσδιορισμού, που έχουν θεμελιώδη σημασία για την προώθηση της συστηματικής και δημιουργικής μάθησης, της ανάπτυξης αισθημάτων κοινωνικής ένταξης και ευημερίας των μαθητών/τριών στο σχολείο. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι η συμβολή τους στην κοινότητα του σχολείου και της τάξης είναι σημαντική και η άποψή τους έχει βαρύτητα, αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα ενεργού συμμετοχής και βιώνουν την ανατροφοδότηση ως ευκαιρία βελτίωσης και όχι ως πρακτική απόρριψης. Αντίθετα, οι ελλειμματικές εμπειρίες αναγνώρισης συνδέονται με παιδαγωγικές πρακτικές που συστηματικά στερούν από ομάδες μαθητών/τριών δυνατότητες για ισότιμη συμμετοχή στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή.

6. Συζήτηση

Από την οπτική της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης*, το πεδίο των παιδαγωγικών σχέσεων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής προκειμένου να καταστεί εφικτή η αντιμετώπιση των προαναφερόμενων ανισοτήτων. Η διαμόρφωση των παιδαγωγικών σχέσεων με τη μορφή ενός πεδίου σχέσεων αναγνώρισης για όλους τους/τις μαθητές/τριες, απαιτεί σειρά σημαντικών θεσμικών αλλαγών. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη θεσμοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών στο σύνολο της σχολικής ζωής, τον ανασχεδιασμό του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/τριών, την καθολική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας (co-teaching) και τη στοχευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα όπως αυτό της ανάπτυξης μιας σχολικής κουλτούρας της αναγνώρισης. Ζητούμενο είναι, δηλαδή, οι παιδαγωγικές σχέσεις αναγνώρισης να κατανοηθούν ως κεντρικό στοιχείο της θεσμικής υπόσχεσης για ποιοτική εκπαίδευση και να μην (παρ)ερμηνευθούν ως ζήτημα που αφορά αποκλειστικά στη διδακτική ικανότητα του/της εκπαιδευτικού.

Τέλος, με γνώμονα το γεγονός ότι η έρευνα μιας χαρακτηρίζεται από ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς (π.χ. εγκάρσια έρευνα), υπογραμμίζεται η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών διαχρονικού χαρακτήρα και με τριγωνοποίηση των πηγών (π.χ. αναφορές εκπαιδευτικών, παρατηρήσεις στο σχολείο και στην τάξη), προκειμένου να εμβαθύνουμε στην κατανόηση των αναγνωρισιακών ανισοτήτων και στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης.

Βιβλιογραφία

Berkemeyer, N., & Hermstein, B. (2023). Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen. *Die Deutsche Schule*, *115*(3), 262–273. https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.09

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.

Culp, J. (2020). Bildung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für philosophische Forschung, 74*(2), 296-309.

Helsper, W., & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion: Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr (Eds.), *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (pp. 132–156). Wochenschau Verlag.

Honneth, A. (2016). *Kampf um Anerkennung* (9η έκδ.). Suhrkamp.

Kammler, T. (2012). *Anerkennung und Gewalt an Schulen: Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest*. Springer.

Kassis, W., Vasiou, A., Govaris, C., Favre, C., Aksoy, D., & Graf, U. (2024). Social and individual factors predicting students' resilience: A multigroup structural equation model. *Education Sciences 14*(1), Article 15. https://doi.org/10.3390/educsci14010015

Kassis, W., Vasiou, A., Govaris, C., Rietz, C., & Graf, U. (2023). Individual and social predictors of Greek early adolescents' self-determination: A longitudinal structural equation analysis. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *28*(2), 176–194. https://doi.org/10.12681/psy_hps.3147

Ricken, N. (2015). Was heißt jemandem gerecht werden. In M. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Eds.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (pp. 131–149). Waxmann.

Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung: Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Springer.

Schreier, P. (2025). *Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit: Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Eds.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (pp. 57–70). Springer VS.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit*. VS Verlag.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag.

Vieluf, S., & Sauerwein, M. N. (2024). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal*, *23*(1), 3-27.

Η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης σε σωφρονιστικά καταστήματα: Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων

Αικατερίνη Γουργουρίνη,
Πανεπιστήμιο Πατρών, kat.gourgourini@gmail.com

Περίληψη

Η ισότιμη συμμετοχή των κρατουμένων στην ανώτατη εκπαίδευση, αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο δε διακυβεύεται λόγω της ποινικής καταδίκης (McCorkel & DeFina, 2019). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει πτυχές που σχετίζονται με την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στο σωφρονιστικό πλαίσιο. Το επιστημονικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή, τις επιδόσεις και τη συνολική εκπαιδευτική διαδρομή των κρατουμένων που φοιτούν (ή επιδιώκουν να φοιτήσουν) στην ανώτατη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται παράγοντες που ενισχύουν ή αντιστοίχως, που παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της κράτησης. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, μέσω της διενέργειας ημιδομημένων συνεντεύξεων: α) σε ενήλικες κρατούμενους, φοιτητές και μαθητές Γ' τάξης Λυκείου και, β) σε επαγγελματίες που εξειδικεύονται σε ζητήματα εκπαίδευσης κρατουμένων, σε τέσσερα (4) σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας. Τα ευρήματα επισημαίνουν τη θετική συμβολή παραγόντων εντός και εκτός φυλακής (υποστήριξη από επαγγελματίες, ενθάρρυνση από οικογένεια κ.ά.) που ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αποτυπώνονται παράγοντες (π.χ. συνθήκες διαβίωσης, υποδομές, λοιποί περιορισμοί) που παρεμποδίζουν, καθυστερούν ή αναστέλλουν την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων προς την ανώτατη εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανώτατη Εκπαίδευση, Κρατούμενοι, Εκπαιδευτική Συμμετοχή, Φυλακή.*

1. Εισαγωγή

Η πρόσβαση και η συμμετοχή των κρατουμένων στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται παγκοσμίως ένας από τους κυρίαρχους αποτρεπτικούς παράγοντες για την εγκληματικότητα, την υποτροπή και την επαναφυλάκιση. Η παροχή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στη φυλακή, δε συμβάλλει μόνο σε αλλαγές που σχετίζονται με τους ίδιους τους συμμετέχοντες κρατούμενους αλλά παράλληλα, αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, μέσω της ένταξης ατόμων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και συχνά, με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Πρωταρχικό σκοπό της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, αποτελεί η μελέτη της συμβολής της ανώτατης εκπαίδευσης στη στήριξη και ανάπτυξη των κρατουμένων καθώς και στην προετοιμασία της κοινωνικής τους επανένταξης. Ως ένας από τους επιμέρους στόχους τέθηκε η ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων, πριν την εισαγωγή και κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Αξιοποιούνται ευρήματα από την ποιοτική μελέτη που διενεργήθηκε από το Μάιο έως και τον Αύγουστο του έτους 2024, στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Κορυδαλλού Ι, στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Μαλανδρίνου, στο Ειδικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Νέων Αυλώνα και στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Πατρών. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από το δείγμα των κρατουμένων.

Αρχικά, γίνεται συνοπτική αναφορά στην παροχή εκπαίδευσης εντός της φυλακής, με έμφαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται ερευνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τους παράγοντες στήριξης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολούθως, καταγράφονται παράγοντες δυσκολίας που συναντώνται κατά την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων, επηρεάζοντας την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των σπουδών. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά δεδομένα, προτάσεις που προέκυψαν μέσω της θεωρητικής ανασκόπησης αλλά και της επαγγελματικής εμπειρίας στο σωφρονιστικό πλαίσιο.

2. Ανώτατη Εκπαίδευση σε σωφρονιστικά καταστήματα

Η ισότιμη συμμετοχή των κρατουμένων στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, αποτελεί ένα καίριο ζήτημα που έχει απασχολήσει τους φορείς χάραξης πολιτικής, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τους ερευνητές καθώς και το ευρύτερο σωφρονιστικό σύστημα. Η ανώτατη εκπαίδευση των κρατουμένων, δεν αποτελούσε προτεραιότητα στο παρελθόν. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης έχει διευρυνθεί με την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ πανεπιστημίων και φυλακών (UNESCO, 2021:69-70). Οι Langelid, Mäki, Raundrup & Svensson (2009) επεσήμαναν την έννοια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και των σωφρονιστικών υπηρεσιών για την παροχή αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατουμένων. Με σκοπό τον από κοινού καθορισμό των μαθησιακών αναγκών, του είδους και της καταλληλότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων καθώς και του εύρους των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποστηρίζουν ότι η συνεργασία οφείλει να εκτείνεται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Σωφρονιστικό Κώδικα, προβλέπεται η ίδρυση σχολικών μονάδων εντός των καταστημάτων κράτησης, υπαγόμενων στο Υπουργείο Παιδείας, καθώς και η υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, μαθητείας ή εξειδίκευσης των κρατουμένων, σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς (άρθρο 35, παρ.2). Η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων παρέχουν τη δυνατότητα σε ενήλικες Έλληνες και αλλοδαπούς κρατούμενους, να εγγραφούν, προσκομίζοντας το απολυτήριο

δημοτικού (Ν.2525/1997). Υπάγονται στη μη τυπική εκπαίδευση και έχουν συνολική διάρκεια εκπαίδευσης δύο σχολικά έτη, τα οποία διαχωρίζονται σε Α' και Β' κύκλο σπουδών.

Σε περίπτωση που οι κρατούμενοι κατέχουν ήδη (ή αποκτούν κατά τη διάρκεια της κράτησής τους) απολυτήριο γυμνασίου, έχουν δικαίωμα να συνεχίσουν στο λύκειο ως *κατ' ίδιαν διδαχθέντες* και να παραπέμπονται σε προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις (Ν.2413/1996, άρθρο 46 παρ.4). Οι κρατούμενοι μπορούν να φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, μέσω της συμμετοχής τους στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους σε δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα. Προβλέπεται η στήριξη των μαθητών και φοιτητών κρατουμένων, μέσω της παροχής πρόσθετων δυνατοτήτων (πρόσβαση σε χώρους μελέτης, εκπαιδευτικό υλικό, χρήση Η/Υ κ.α.) και της καθοδήγησης από το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, επιχειρείται η ενίσχυση και η προετοιμασία των κρατουμένων για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με την εθελοντική συμβολή εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2021:265). Βάσει της Κοινής Υπουργικής Απόφασης (ΚΥΑ) 29809/2015, ανατίθεται στο Συμβούλιο Φυλακής η αρμοδιότητα να υποστηρίζει την παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων καθώς και να προβαίνει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης επικοινωνίας των φοιτητών κρατουμένων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις διοικητικές υπηρεσίες της σχολής τους.

Επίσης, το 2016 υπεγράφη σύμφωνο συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΥΔΔΑΔ) και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την προσφορά καθορισμένων θέσεων-υποτροφιών αποκλειστικά σε κρατούμενους, για προγράμματα σπουδών της επιλογής τους. Σκοπός της συμφωνίας ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης και της ομαλής κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών (Συμφωνία Συνεργασίας ΥΔΔΑΔ & ΕΑΠ, 2016). Οι υποτροφίες εξακολουθούν να χορηγούνται σε ετήσια βάση, με ορισμένες προϋποθέσεις για την υποβολή αίτησης και με διαδικασία κλήρωσης για την επιλογή των υποτρόφων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη συμμετοχή κρατουμένων σε προγράμματα σπουδών, προβλέπεται από το Σωφρονιστικό Κώδικα ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής (άρθρο 46) καθώς και η χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών υπό προϋποθέσεις (άρθρο 58, Ν.2776/1999 και άρθρο 53, Ν. 4985/2022). Το άρθρο 11 του Νόμου 4312/2014, που προστέθηκε στο Σωφρονιστικό Κώδικα (άρθρο 58, παρ.1), προβλέπει την υπό προϋποθέσεις χορήγηση άδειας φοίτησης με ηλεκτρονική επιτήρηση σε καταδίκους και υποδίκους φοιτητές ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι προϋποθέσεις του συστήματος ηλεκτρονικής επιτήρησης ορίζονται από τους νόμους 4205/2013 και 5187/2025 (άρθρα 169-177).

3. Παράγοντες που ενισχύουν την εκπαιδευτική συμμετοχή

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση, την προετοιμασία και τη συμμετοχή των κρατουμένων στην ανώτατη εκπαίδευση, επιχειρήθηκε αρχικά η καταγραφή δεδομένων, με θετική συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την πληρέστερη αποτύπωση αυτών, παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων κρατουμένων. Οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν κυρίως στο ρόλο του ανθρώπινου δυναμικού από την πλευρά των σωφρονιστικών καταστημάτων, των εκπαιδευτικών δομών εντός φυλακής, των πανεπιστημίων, της οικογένειας και των «σημαντικών άλλων» ενώ, αναφέρθηκαν και σε συνδυασμό προσώπων και παραγόντων ενίσχυσης.

3.1 Σωφρονιστικό κατάστημα

Σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό των σωφρονιστικών καταστημάτων, αναδείχθηκε ο ρόλος

του επιστημονικού προσωπικού (κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι), της διοίκησης, του προϊσταμένου φύλαξης καθώς και άλλων σωφρονιστικών υπαλλήλων που υποστήριξαν και διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, κρατούμενος αναφέρει: «*Με βοήθησαν οι άνθρωποι του καταστήματος. Το σχολείο με βοήθησε ουσιαστικά. Η Κοινωνική Υπηρεσία με βοήθησε και ψυχολογικά και πρακτικά, σε υλικοτεχνικό επίπεδο, με σημειώσεις και επικοινωνία με τους καθηγητές [...] Είδαν ότι έχω κάνει δουλειά και με στήριξαν, είδαν ότι έχει έμπρακτη αξία η προσπάθειά μου. Ομπρέλα υπήρξε η διοίκηση του καταστήματος, ο διευθυντής και ο αρχιφύλακας, είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα εκπαίδευσης*». Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε από κάποιους συμμετέχοντες η επιρροή άλλων κρατουμένων που λειτούργησε ενισχυτικά στην εκπαιδευτική συμμετοχή: «*Παλιοί κρατούμενοι που είχαν την άποψη να έχεις διαφυγή, μου εξήγησαν την αξία της εκπαίδευσης*».

3.2 Εκπαιδευτικές δομές

Η ίδρυση και η λειτουργία οργανωμένων σχολικών μονάδων εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, δείχνει να αποτέλεσε τη βάση για κάποιους κρατούμενους. Σε κάποιες περιπτώσεις, κρατούμενοι διένυσαν την εκπαιδευτική τους διαδρομή (δευτεροβάθμια – τριτοβάθμια εκπαίδευση) εντός της φυλακής: «*Το ΣΔΕ ήταν πολύ δυνατό κίνητρο για μένα, σε βάζουν σε ένα δρόμο. Ανάγνωση και γραφή έμαθα από την αρχή [...] και το λύκειο με βοήθησε πολύ*». Πέραν των μόνιμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις μονάδες, σε ορισμένα καταστήματα υπάρχουν καθηγητές που συνεπικουρούν εθελοντικά στο εκπαιδευτικό έργο, πραγματοποιώντας δια ζώσης ή διαδικτυακή ενισχυτική διδασκαλία στους κατ' ιδίαν διδαχθέντες μαθητές λυκείου. Έμφαση δίνεται στους κρατούμενους μαθητές της Γ΄ τάξης λυκείου που επιθυμούν να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθήματα κατεύθυνσης: «*Το σχολείο και οι καθηγητές με βοήθησαν. Δεν είχαν κωλύματα επειδή ήμουν κρατούμενος [...] Οι καθηγητές θα βοηθήσουν, ήταν πολύ κοντά με όλους, δεν αφήνουν κανέναν*».

3.3 Οικογενειακό – Υποστηρικτικό περιβάλλον

Ένας πρόσθετος παράγοντας που λειτούργησε ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά για κάποιους εκ των συμμετεχόντων, είναι η οικογένεια και το ευρύτερο υποστηρικτικό τους πλαίσιο: «*Κατά 99% οι άνθρωποι με βοήθησαν, η οικογένεια και ο φιλικός μου κύκλος που δε με εγκατέλειψαν ποτέ και με στήριξαν εξαρχής. Οι άνθρωποι που πιστεύουν στο εγχείρημα των πανελληνίων και στο καλό που έχεις μέσα σου*».

3.4 Σύνθεση παραγόντων

Αρκετοί κρατούμενοι εξέφρασαν ότι η εκπαιδευτική τους συμμετοχή ενισχύθηκε θετικά από ένα συνδυασμό παραγόντων, προσώπων και ειδικοτήτων, εντός και εκτός φυλακής: Επισημαίνεται δε και ο παράγοντας της προσωπικής θέλησης και προσπάθειας των ίδιων, στην κατεύθυνση της βελτίωσης και της αλλαγής: «*Σίγουρα με έχει βοηθήσει η οικογένειά μου, είναι δίπλα μου, δε με έχουν αφήσει [...] Επίσης, κάποιες δικές μου σκέψεις, να αλλάξω τρόπο ζωής και να μπω σε σωστό δρόμο. Και σίγουρα βοήθεια από δω: καθηγητές, Κοινωνική Υπηρεσία, σωφρονιστικοί [...] Το σχολείο εδώ μπορεί να είναι πιο βοηθητικό από το σχολείο έξω. Υπάρχουν άνθρωποι που ασχολούνται, ενδιαφέρονται, πιστεύουν στους μαθητές*».

4. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική συμμετοχή

Πέραν των παραγόντων που ενισχύουν την πορεία των κρατουμένων προς την ανώτατη εκπαίδευση, καταγράφονται οι παράγοντες που δείχνουν να δρουν ανασταλτικά στην εκπαιδευτική συμμετοχή.

4.1 Συνθήκες διαβίωσης

Οι συνεντευξιαζόμενοι εντόπισαν δυσκολίες και περιορισμούς που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους και τις συνθήκες διαβίωσης εντός του σωφρονιστικού καταστήματος. Η συνύπαρξη πλήθους ατόμων και διαφορετικών ως προς τις ανάγκες, το ημερήσιο πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά, αποτρέπει συχνά την προσπάθεια ποιοτικής μελέτης εντός του θαλάμου: «*Ο τρόπος ζωής μέσα στη φυλακή. Ο καθένας έχει το δικό του πρόγραμμα. Πρέπει να βρίσκεις ποιοτικό χρόνο για να διαβάσεις την ύλη σου και να κάνεις τις εργασίες σου εγκαίρως*».

4.2 Υλικοτεχνικά μέσα και υποδομές

Παράλληλα με τις συνθήκες διαβίωσης που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνονται ελλείψεις που σχετίζονται με τους χώρους μελέτης, την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τα υλικοτεχνικά μέσα (υπολογιστές, σημειώσεις κ.α.) για όλους τους κατ' ιδίαν διδαχθέντες μαθητές ή φοιτητές κρατούμενους: «*Δεν υπάρχει χώρος ώστε ο φοιτητής κρατούμενος να μελετήσει. Εγώ μελετούσα στο χώρο που δούλευα. Έδωσα μεγάλο αγώνα να διεκδικήσω το δικαίωμά μου (στην εκπαίδευση) για καθημερινούς και πρακτικούς λόγους. Δεν υπήρχε ίντερνετ. Διάβαζα επί 4 μήνες... και 20 ημέρες πριν, δεν ήμουν βέβαιος ότι θα δώσω εξετάσεις*».

4.3 Τρόπος λειτουργίας σωφρονιστικού συστήματος

Επιπλέον, περιγράφονται δυσκολίες που σχετίζονται με τον ευρύτερο τρόπο λειτουργίας των σωφρονιστικών καταστημάτων, τις χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες καθώς και τις μεταγωγές (για δικονομικούς ή άλλους λόγους) που αναστέλλουν, έστω και παροδικά, την εκπαιδευτική συμμετοχή. Κρατούμενος, αναφερόμενος στη διαδικασία μεταγωγής από άλλο κατάστημα στην Αθήνα προκειμένου να συμμετάσχει στην εξεταστική της σχολής του: «*Δυσκολεύτηκαν να με φέρουν, είχα ισόβια. Με έφεραν για εξεταστική και τελικά δεν κατάφερα να πάω στο πανεπιστήμιο*». Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην αρνητική στάση άλλων κρατουμένων ή σωφρονιστικών υπαλλήλων που παρεμποδίζουν ή απαξιώνουν την εκπαιδευτική συμμετοχή: «*Το περιβάλλον γύρω από εμένα. Η πλειοψηφία των σωφρονιστικών υπαλλήλων και των κρατουμένων αποτελεί εμπόδιο για διάφορους και διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Οι περισσότεροι το βλέπουν αρνητικά γιατί θεωρούν ότι αποκτάς περισσότερα δικαιώματα και προνόμια κι αυτό τους υπερβαίνει [...] Βοηθούν αλλά όχι με την καρδιά τους, όχι επί της ουσίας*».

4.4 Εκπαιδευτικά ζητήματα

Σε συνάρτηση με τις προαναφερόμενες δυσκολίες, διατυπώθηκαν παράγοντες που συνδέονται με τα γνωστικά ελλείμματα και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των κρατουμένων. Επισημαίνεται η απουσία ενισχυτικής διδασκαλίας, υπό τη μορφή της συστηματικής βοήθειας και της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις: «*Από 15-16 ετών δεν είχα επαφή με το διάβασμα. Ήμουν παραβατικός και δεν ήμουν και καλός μαθητής. Στη φυλακή πώς και πόσο να διαβάσεις; Αν έχεις μια απορία, ποιον να ρωτήσεις*»; Επίσης, συμμετέχοντες αναφέρονται στους περιορισμούς που τίθε-

νται για τη λήψη εκπαιδευτικών αδειών στους φοιτητές κρατούμενους καθώς η χορήγησή τους προβλέπεται μόνο για την παρακολούθηση των εργαστηριακών μαθημάτων της σχολής και όχι των θεωρητικών. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την κατανόηση, τη συνέχεια, την επίδοση και κατ' επέκταση, την ακαδημαϊκή πορεία των κρατουμένων.

4.5 Ψυχολογικές επιπτώσεις εγκλεισμού

Πέραν των ζητημάτων που αναφέρθηκαν σε τομείς λειτουργίας του σωφρονιστικού πλαισίου, προστίθεται ο εγκλεισμός και οι σοβαρές επιπτώσεις του, σε επίπεδο ψυχικής επιβάρυνσης των κρατουμένων. Ο παράγοντας αυτός δείχνει να επηρεάζει αισθητά την πρόθεση συμμετοχής και το βαθμό απόδοσης και επιτυχίας των κρατουμένων: «*Δεν είναι κατάλληλο το περιβάλλον. Όταν όλοι κάνουν άλλα πράγματα, είναι δύσκολο να μη παρασυρθείς. Υπάρχει έλλειψη ιδιωτικότητας και έλλειψη διάθεσης, είσαι παρατημένος σε ένα βαθμό*».

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις θέσεις των συμμετεχόντων κρατουμένων σχετικά με την πορεία τους προς την ανώτατη εκπαίδευση, αποτυπώνεται ως καθοριστικός παράγοντας στήριξης ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού των σωφρονιστικών καταστημάτων και των εκπαιδευτικών δομών, η συμβολή του οικογενειακού - φιλικού περιβάλλοντος και των συγκρατουμένων καθώς και ο συνδυασμός προσώπων και παραγόντων που προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την πρόσβαση και την εκπαιδευτική συμμετοχή, οι κρατούμενοι αναφέρουν σημαντικές δυσκολίες σε σχέση με τις συνθήκες διαβίωσης, τις υλικοτεχνικές υποδομές, την ευρύτερη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την απουσία οργανωμένης υποστήριξης των μαθητών λυκείου, τους περιορισμούς στη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών στους φοιτητές κρατούμενους καθώς και την ψυχολογική επιβάρυνση, ως απόρροια του εγκλεισμού.

Προκειμένου να ενισχυθούν οι ευκαιρίες ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή, απαιτούνται πολιτικές που συμβάλλουν στην εξάλειψη των εμποδίων, τα οποία συναντώνται πριν την εισαγωγή και κατά την ακαδημαϊκή φοίτηση των κρατουμένων. Αναδεικνύεται λοιπόν ως ανάγκη η θέσπιση μέτρων και η διαμόρφωση παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός του σωφρονιστικού πλαισίου. Οι παρεμβάσεις οφείλουν να είναι εστιασμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων και προσαρμοσμένες στις ειδικές συνθήκες του χώρου, ούτως ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια και η αποτελεσματικότητά τους (Μανώλη, 2019; Γουργουρίνη & Μπούνα, 2022).

Η ανώτατη εκπαίδευση οφείλει να δίνει προτεραιότητα στις ευρύτερες ανάγκες και τα συμφέροντα των φοιτητών, να ενδυναμώνει τους κοινωνικούς δεσμούς και τη συλλογική αποτελεσματικότητα (McCorkel & DeFina 2019), συνδέοντας παράλληλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα με την τοπική κοινότητα και εξασφαλίζοντας την υποστήριξη των φοιτητών και μετά την αποφυλάκιση (Langelid, Mäki, Raundrup & Svensson, 2009). Η αξιοποίηση της έρευνας και της αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, δύναται να συμβάλλει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εφαρμογής πολιτικών, σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, κρίνεται σημαντική η καλλιέργεια ενός συλλογικού πνεύματος απέναντι στην εκπαίδευση, σε συνάρτηση με δράσεις επανένταξης και υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Dewey et al, 2020).

Η τακτική και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των κρατουμένων φοιτητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς επίσης και οι υποστηρικτικές δράσεις, όπως η διαδικτυακή δι-

δασκαλία και η παροχή εκπαιδευτικών συμβουλών, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Montenegro, 2021). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει έμπειρο και καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο μπορεί να διαμορφώσει ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης, μέσα σε αντικειμενικά δυσχερείς συνθήκες (Παπαδημητρίου, 2019). Επίσης, απαιτείται ανάλογη μέριμνα για τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων μελέτης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και την ενίσχυση της χρήσης και της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε τεχνολογικά μέσα.

Συμπερασματικά, η ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης, η διεύρυνση των κινήτρων εκπαιδευτικής συμμετοχής και η συμβουλευτική καθοδήγηση, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την προαγωγή της ανώτατης εκπαίδευσης των κρατουμένων ενώ παράλληλα, δημιουργούν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την επανένταξη, την εύρεση εργασίας και τη μείωση της πιθανότητας υποτροπής των αποφυλακισθέντων (Γουργουρίνη, 2024). Οι δυνατότητες βελτίωσης εκτείνονται από τον τρόπο λειτουργίας του σωφρονιστικού συστήματος (υποδομές, ανθρώπινο δυναμικό, συνθήκες διαβίωσης, τηρούμενες διαδικασίες) έως το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση στη φυλακή (ίδρυση λυκείων, συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις, εκπαιδευτικές άδειες, ηλεκτρονική επιτήρηση κ.α.). Η υποστήριξη των κρατουμένων μαθητών και φοιτητών, είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά στις ευρύτερες ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες καθώς και στις προκλήσεις και τις δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν, κατά τη διάρκεια της κράτησης και μετά την αποφυλάκιση.

Βιβλιογραφία

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2021). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε συνθήκες κράτησης. Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων Στο Ζάγκος, Χ., Θάνος, Θ. (επιμ.) *Κοινωνία Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές*. Πεδίο

Γουργουρίνη, Α. & Μπούνα, Β. (2022). *Παραβατικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός: Οι επιπτώσεις του κοινωνικού στίγματος και το φαινόμενο της περιστρεφόμενης πόρτας στα καταστήματα κράτησης* [Πρακτικά 7ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας] Κοινωνίες μετά την κρίση, κοινωνίες χωρίς κρίση; Αθήνα 23 -25 Σεπτεμβρίου 2020, 99-110 https://www.hellenicsociology.gr/ekdoseis/praktika-7oy-taktikoy-synedrioy

Γουργουρίνη, Α. (2024) *Η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης στη φυλακή: Οφέλη και εμπόδια. Προκλήσεις κατά την περίοδο της πανδημίας* [Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης], Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: Κοινωνιολογικές αναγνώσεις, Τόμος 2, 148-157

Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 29809/2015 - ΦΕΚ 1368/Β/3-7-2015 Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους φοιτητές ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Μανώλη, Μ. (2019) *Διερευνώντας Πτυχές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας στα Δημοτικά Σχολεία Ενηλίκων σε Καταστήματα Κράτησης: Μία Μελέτη Περίπτωσης*, Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Νόμος 2413/1996 – ΦΕΚ Α΄124/17-6-1996 *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*

Νόμος 2525/1997 - ΦΕΚ Α› 188/23-9-1997 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην*

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις

Νόμος 2776/1999 - ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999 *Σωφρονιστικός Κώδικας*

Νόμος 4205/2013 - ΦΕΚ 242/Α/6.11.2013 Ηλεκτρονική επιτήρηση υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια και άλλες διατάξεις

Νόμος 4312/2014 - ΦΕΚ 260/Α/12-12-2014 Ρύθμιση δεσμευμένων ή κατασχεμένων χρηματικών απαιτήσεων και μετρητών και άλλες διατάξεις

Νόμος 4985/2022 - ΦΕΚ Α 203 - 27.10.2022 Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός Σωφρονιστικού Κώδικα - Τροποποιήσεις στον Ν. 2776/1999 και άλλες διατάξεις

Νόμος 5187/2025 - ΦΕΚ Α 48 - 21.03.2025 Αναδιοργάνωση της δομής της Ελληνικής Αστυνομίας και αναβάθμιση της εκπαίδευσης του ένστολου προσωπικού της - Εκσυγχρονισμός του θεσμού της ηλεκτρονικής επιτήρησης υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια - Ρύθμιση θεμάτων κρατούμενων σε σωφρονιστικά καταστήματα και άλλες διατάξεις

Παπαδημητρίου, Ι. (2019). *Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων*. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Υπουργείο Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2016). *Προγραμματική Συμφωνία Συνεργασίας*, 21 Σεπτεμβρίου 2016

Dewey, S., Codallos, K., Barry, R., Drenkhahn, K., Glover, M., Muthig, A., Lockwood Roberts, S. & Abbott, B. (2020). Higher Education in Prison: A pilot study of approaches and models of delivery in eight prisons administrations. *Journal of Correctional Education*, 71 (1), 57-89

Langelid, T., Mäki, M., Raundrup, K., Svensson, S. (Eds.) (2009) *Nordic Prison Education: A Lifelong Learning Perspective*, Nordic Council of Ministers

McCorkel, J. & DeFina, R. (2019). Beyond recidivism: Identifying the liberatory possibilities of prison higher education. *Critical Education*, 10(3), 1-19.

Montenegro, D.A. (2021). Reaching at-Risk Students Populations During a Pandemic: The Impacts of Covid-19 on Prison Education. *Frontiers in Communication*, Vol.6, Article 604963

Taylor, S., Holman, S., Walsh, B. & Jackson, V. (2020). *The promise of a Higher Education should be open to all – Even those in prison*. https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/The-Promise-of-a-Higher-Education-Should-Be-Open-to-All-Even-Those-In-Prison-October-21-2020.pdf

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Institute for Lifelong Learning

Μεταπολιτικές για την ετερότητα: το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων

Γεωργία Γούγα,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, gouga@uoi.gr
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος,
Πανεπιστήμιο Πάτρας, epameinondaspanagopoulos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να συμβάλει στην υπάρχουσα συζήτηση με επίκεντρο την σημασία των επιπτώσεων και των αλλαγών στη διαχείριση της ετερότητας στην σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη υιοθετεί την Βεμπεριανή θέση για την ανάγκη και την δυνατότητα υπέρβασης του δυτικού εθνοκεντρισμού ως κριτική στη μονοδιάστατη δυτική κουλτούρα. Υπό αυτό το πρίσμα η διαχείριση της Ετερότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την συγκρότηση της Ταυτότητας καθώς η διαδικασία ανακάλυψης του «Άλλου» καθίσταται πρόταγμα κατανόησης του πολιτικού και κοινωνικής δράσης. Υπό το παραπάνω επιχείρημα η μελέτη επιχειρεί να νοηματοδοτήσει μηχανισμούς διαχείρισης της ετερότητας στο κοινωνικό. Η παραπάνω νοηματοδότηση κρίνεται σημαντική, καθώς υπό το βάρος των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης το κοινωνικό κράτος υποχωρεί και νέα πολυπολικά περιβάλλοντα και συνεργασίες αναδύονται, δημιουργώντας θεσμικές υποκαταστάσεις με εκτεταμένες επιπτώσεις, ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη σημασία τόσο για τη διαχείριση της Ετερότητας όσο και για την κοινωνικο-πολιτική συγκρότηση της Ταυτότητας. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η διαχείριση της ετερότητας ως κομβικής διαδικασίας στη σύγχρονη τάξη, ιδίως σε συνθήκες κρίσης, απαιτεί ένα σύνθετο ρυθμιστικό πλαίσιο που αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συμμετέχουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων. Σε τέτοια πλαίσια, το άτομο αναλαμβάνει το ρόλο του πελάτη ή του καταναλωτή, ενώ οι διοικητικές πρακτικές δίνουν έμφαση στην ανάγκη για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *ταυτότητα, ετερότητα, μεταπολιτικές της ρύθμισης.*

1. Αντί εισαγωγής: Η αναγκαιότητα κατανόησης της μεταλλαγής του κοινωνικοπολιτικού συγκείμενου

Με αφετηρία τον προβληματισμό που προέκυψε από την πρόσφατη χρηματοοικονομική κρίση, μελετητές, στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, επιχείρησαν και επιχειρούν τη διερεύνηση των επιπτώσεων της κρίσης ως ένα δυναμικό πεδίο το οποίο στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης νοηματοδοτείται ως η επόμενη μέρα της κρίσης.

Θα θέλαμε εδώ να κάνουμε δύο διευκρινήσεις. Η πρώτη αφορά την κοινωνική συνθήκη, το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο του συνεχούς της κρίσης, μέσα στο οποίο συνεχίζουμε να αναλύουμε και να ερμηνεύουμε τα αναδυόμενα κοινωνικά φαινόμενα στο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση αυτή δεν αφορά μόνο στο οικονομικό, αλλά και σε προσεγγίσεις του κοινωνικού και του πολιτικού. Η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να συμμετάσχει σε αυτή τη συζήτηση με αφετηρία την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, αλλά και την μεταλλαγή του επικοινωνιακού πεδίου. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρούμε πως η συζήτηση για την ετερότητα συνδέεται με τα ερωτήματα περί απορρύθμισης ή ρύθμισης με τη βιοπολιτική νοηματοδότηση του όρου.

Υπό το παραπάνω πρίσμα η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συνεισφέρει κριτικά στον επιστημονικό διάλογο που αφορά τις μεταβαλλόμενες δυναμικές και τις επιπτώσεις που πλαισιώνουν τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη εδράζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο που αντλεί από τη Βεμπεριανή κοινωνιολογική παράδοση, υιοθετώντας συγκεκριμένα τη θέση που επιβεβαιώνει τόσο την αναγκαιότητα όσο και τη δυνατότητα υπέρβασης του δυτικού εθνοκεντρισμού (Γούγα & Καμαριανός 2009). Η υιοθέτηση της παραπάνω διάστασης λειτουργεί ως ένα κριτικό εργαλείο έναντι της μονοδιάστατης ερμηνείας του πολιτισμικού φαινομένου, η οποία συχνά επιβάλλεται από την ηγεμονική δυτική προοπτική. Έτσι, η διαχείριση της Ετερότητας αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας για τη διαμόρφωση και την κοινωνικοπολιτική συγκρότηση της Ταυτότητας (Bauman, 2004). Η διαδικασία της ανακάλυψης και της συνάντησης με το «Άλλο» δεν αποτελεί απλώς ένα περιθωριακό γεγονός, αλλά μετατρέπεται σε βασικό πρόταγμα για την κατανόηση της πολιτικής και κοινωνικής δράσης, καθώς μέσα από αυτήν αποκαλύπτονται οι δομές νοηματοδότησης που καθοδηγούν τις ατομικές και συλλογικές πρακτικές (Kurasawa, 2005).

Ενισχύοντας το παραπάνω επιχείρημα, η μελέτη επιχειρεί μια κριτική νοηματοδότηση συγκεκριμένων κοινωνικών μηχανισμών, συνθηκών και καταστάσεων, οι οποίες αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας. Καταστάσεις όπως η φιλανθρωπία, η κοινωνική αλληλεγγύη και η κοινωνική πρόνοια εξετάζονται όχι μόνο ως εκδηλώσεις ηθικής υποχρέωσης, αλλά και ως πολιτικές τεχνολογίες που συμμετέχουν στην οργάνωση και τον έλεγχο της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτή η νοηματοδότηση αποκτά ιδιαίτερη και επείγουσα σημασία, στο πλαίσιο της κατανόησης και αντιμετώπισης των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης (Permacrisis) (Αδαμοπούλου κ.ά., 2023).

Πιο συγκεκριμένα, το βάρος των επιπτώσεων της κρίσης έχει ως αποτέλεσμα τη συστηματική υποχώρηση του κλασικού κράτους πρόνοιας, δημιουργώντας κοινωνικο-πολιτικά ένα θεσμικό κενό. Σε αυτό το κενό, αναδύονται νέα πολυπολιτικά περιβάλλοντα και μορφές δημόσιας-ιδιωτικής συνεργασίας, οι οποίες δρουν ως θεσμικές υποκαταστάσεις. Η ανάπτυξη αυτών των εναλλακτικών δομών έχει εκτεταμένες και βαθιές επιπτώσεις, ιδίως στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, επηρεάζοντας ουσιαστικά τόσο τους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας εντός της σχολικής τάξης, όσο και τις διεργασίες μέσω των οποίων διαμορφώνεται η κοινωνικοπολιτική ταυτότητα των νέων πολιτών ως κρίσιμο μέρος της ζωτικής κοινωνικο-πολιτικής διαδικασίας απολαβής του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης από τις αδύναμες και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Συμπερασματικά, απώτερο στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη της θέσης σύμ-

φωνα με την οποία η διαχείριση της ετερότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη, ιδιαίτερα υπό συνθήκες κρίσης, δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπιστεί ως ένα μεμονωμένο παιδαγωγικό ζήτημα. Αντίθετα, αποκαλύπτεται ως ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρυθμιστικό πλαίσιο. Αυτό το πλαίσιο ρυθμίζει και καθορίζει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συμμετέχουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ερμηνεύουν τις κοινωνικές σχέσεις και κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνίας. Σε τέτοια ρυθμιστικά πλαίσια, παρατηρείται μια μετατόπιση στην ατομική θέση: το άτομο σταδιακά αναλαμβάνει τον ρόλο του πελάτη ή του καταναλωτή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αντίστοιχα, οι παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές τείνουν να επαναπροσανατολίζονται, δίνοντας πρωταρχική έμφαση σε αξίες όπως η λειτουργική αποτελεσματικότητα και η οικονομική αποδοτικότητα, πάνω από άλλες πιθανώς πιο ολιστικές ή κριτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

2. Μεταπολιτικές και ετερότητα: Εννοιολογήσεις

Η ανάδειξη και η κατανόηση της σημασίας των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) (Αδαμοπούλου κ.ά., 2023) ως μια συλλογική και ατομική μεταλλαγή ιδεολογικών συλλήψεων, αξιών αλλά και νοηματοδοτήσεων, αποτελεί τον πυρήνα μιας συνολικής μεταλλαγής του κοινωνικο-πολιτικού πεδίου, συγκροτώντας θεσμικές πρακτικές και ατομικές δράσεις που μπορούν να γίνουν κατανοητές σε ένα νέο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο μεταπολιτικής όπου η διαχείριση της Ετερότητας στη σύγχρονη σχολική καθημερινότητα δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί και να συγκροτηθεί ως ένα μεμονωμένο παιδαγωγικό ζήτημα, αλλά ως ένα κρίσιμο μέρος της σύγχρονης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας η οποία στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ορίζεται ως Μεταπολιτική (post-politics).

Η παραπάνω σύλληψη έχει τα θεμέλια της στην θεωρητική σκευή των Jacques Rancière (1995) και Chantal Mouffe (2005), όπου ο όρος Μεταπολιτική (post-politics) δεν σημαίνει το τέλος της πολιτικής, αλλά την προσπάθεια αναζήτησης και κατανόησης της επικράτησης μιας συγκεκριμένης, ηγεμονικής ρυθμιστικής μορφής της. Κατά τους Jacques Rancière (1995) και Chantal Mouffe (2005 & 2013), η θεώρηση των σύγχρονων κοινωνικών καταστάσεων υπό το συγκεκριμένο πρίσμα αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο κριτικής για την ανάλυση των σύγχρονων δημοκρατιών. Βασικός πυρήνας της θεώρησης αποτελεί η θέση πως η ηγεμονία της τεχνοκρατικής λογικής διαχείρισης, έχει βαθιές συνέπειες για τη δημόσια σφαίρα (Deranty, 2010, Mouffe, 2005, Mouffe & Laclau, 1985, Rancière, 1995, Rancière et al., 2001).

Σύμφωνα με τους διανοητές ο όρος μεταπολιτική δεν υποδηλώνει την πραγματική εξάλειψη της πολιτικής, αλλά την άνοδο μιας ιδεολογικής συμφωνίας που την εμποτίζει, μετατρέποντας την σε ένα πεδίο τεχνοκρατικής διαχείρισης όπου οι όποιες δημοσιονομικές επιλογές και οικονομικές πολιτικές παρουσιάζονται όχι ως πολιτικές επιλογές, αλλά ως αναγκαιότητες που επιβάλλονται από εξωτερικούς, αδιαπραγμάτευτους περιορισμούς, οι οποίοι στην περίπτωσή μας είναι αυτοί που επιβάλλονται από την κοινωνικο-πολιτική συνθήκη του Permacrisis. Η πολιτική περιορίζεται στη διαχείριση του status quo. Οι ριζοσπαστικές εναλλακτικές αποκλείονται εκ των προτέρων από το πεδίο του εύλογου, δημιουργώντας την εσωτερίκευση από τους δρώντες του κοινωνικο-πολιτικά αυτονόητα αναπόφευκτου.

Αυτή η διαδικασία μετα-πολιτικοποίησης μετατοπίζει αξιακά και την σύλληψη των εκπαιδευτικών ως κοινωνικών ζητημάτων όπως η διαχείριση της Ετερότητας ως ευάλωτου και ευπαθή πληθυσμού αλλά και ζητημάτων που αφορούν σημαντικές κοινωνικές ανισότητες, μετατρέποντάς τα από ζητήματα δικαιοσύνης και πολιτικής βούλησης σε αποκλειστικά τεχνικά προβλήματα που απαιτούν ειδικευμένες λύσεις.

Με κύριο άξονα αυτήν τη σύλληψη της μετατόπισης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων από το επίκεντρο των σύγχρονων πολιτικών ο Slavoy Žižek (2002) επεκτείνει αυτόν τον προβληματισμό. Πιο συγκεκριμένα συνδέει τη Μεταπολιτική με την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού και την «αποπολιτικοποίηση της οικονομίας». Τονίζει πώς το σύστημα επιτρέπει (και ενθαρρύνει) αγώνες για την ταυτότητα και πολιτισμικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα απαγορεύει οποιαδήποτε ουσιαστική αμφισβήτηση των βασικών οικονομικών μηχανισμών του καπιταλισμού (Žižek, 1999, 2002).

Σε αυτήν την σύνδεση νεοφιλελευθερισμού, ηγεμονία του Λόγου της Αγοράς και Μετα πολιτικής ποιότητας θα επικεντρώσει την μελέτη του και ο Crouch (2004) που υποστηρίζει ότι ενώ οι δημοκρατικές θεσμικές διαδικασίες (εκλογές, κοινοβούλιο) εξακολουθούν να υπάρχουν, η πραγματική πολιτική συζήτηση και η λήψη αποφάσεων έχει μεταφερθεί σε μη εκπροσωπημένους χώρους, όπως οι εταιρικές ελίτ και οι τεχνοκρατικές ομάδες. Στις αναλύσεις των Crouch (2004), Brown (2015) και Fisher (2009) αναδεικνύεται η σημασία της μετατροπής του πολίτη σε οικονομικά πράττοντα, όπου η ηγεμονία του Λόγου της Αγοράς βρίσκεται στον πυρήνα της ποιότητας της μεταπολιτικής ρύθμισης, την οποία ο Colin Crouch εννοιολογεί με τον όρο Μεταδημοκρατία (post democracy).

Κοινός άξονας των παραπάνω μελετών αποτελεί η θέση σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα (π.χ. ανισότητα, κλιματική αλλαγή) μετατρέπονται από ζητήματα πολιτικής επιλογής και δικαιοσύνης σε τεχνικά προβλήματα που απαιτούν τεχνοκρατικές λύσεις.

Η ανάδειξη της παραπάνω θέσης και η σύνδεση αυτού του πλαισίου με τη διαχείριση της Ετερότητας στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς το σχολείο, ως θεσμός, δεν βρίσκεται σε κενό, αλλά ενσωματώνει και αναπαράγει τις ευρύτερες κοινωνικές δυναμικές. Στο μεταπολιτικό περιβάλλον, η διαχείριση της διαφοράς τείνει να αποπολιτικοποιηθεί. Η Ετερότητα παύει να είναι ένα πολιτικό ζήτημα δικαιοσύνης, κοινωνικής συμμετοχής και ισότητας, και μετατρέπεται σε ένα αντικείμενο τεχνοκρατικής διαχείρισης και βελτιστοποίησης. Οι μηχανισμοί της κοινωνικής πρόνοιας και της αλληλεγγύης υποβαθμίζονται υπέρ τεχνικών διαδικασιών διαχείρισης που τίθενται υπό την ηγεμονία της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, ακριβώς όπως συμβαίνει συνολικά με τις κοινωνικο- οικονομικές πολιτικές. Η «ανακάλυψη του Άλλου», η οποία θα μπορούσε να είναι η βάση για μια πολιτική της Ταυτότητας που να αμφισβητεί τις υπάρχουσες δομές, κινδυνεύει να περιοριστεί σε μια εξατομικευμένη εμπειρία ή σε ένα σύνολο δεξιοτήτων για «διαπολιτισμική επικοινωνία» που εξυπηρετεί τη λειτουργική ομαλότητα ενός πολυπολικού περιβάλλοντος. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί ένα αίσθημα γενικευμένης διακινδύνευσης, όπου τα άτομα και οι κοινότητες αισθάνονται εκτεθειμένα σε δυνάμεις πέρα από τον έλεγχό τους. Σε αυτή την μεταπολιτική της τεχνοκρατικής διαχείρισης της διακινδύνευσης και της ρευστότητας, η κοινωνική και εκπαιδευτική ανάγκη για αναγνώριση της ετερότητας με αξιώσεις εγκυρότητας, ως σημαντικού παράγοντα του κοινωνικού, μπορεί να αμφισβητήσει τις επιχειρούμενες μεταπολιτικές της ρύθμισης, ιδίως όταν επιχειρείται (μεταπολιτικά) η συγκρότηση της ταυτότητας κάθε μαθητή να διαμορφωθεί όχι μέσα από μια κριτική πολιτική διαλογικότητα, αλλά μέσα από διαδικασίες τεχνοκρατικής διαχείρισης ενός ρευστού και αβέβαιου πλαισίου, όπου η απολαβή του δημόσιου αγαθού γίνεται αντικείμενο τεχνοκρατικής διαχείρισης και όχι πυρήνας αξιόπιστου πολιτικού, κοινωνικού και τελικά εκπαιδευτικού διαλόγου (βάσει της εννοιολόγησης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του σύμφωνα με τον Habermas (1984, 1987, 1990), με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αντίληψη του ατόμου ως πελάτη ή καταναλωτή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μια κοινωνία της διακινδύνευσης (Beck, 1992, Καμαριανός, 2002).

Συμπερασματικά οι Μεταπολιτική ως συγκείμενο προβάλλεται ηγεμονικά ως η μόνη λύση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ύψιστης ρευστότητας, αβεβαιότητας και συνεχών μετασχηματι-

σμών, τόσο σε υποκειμενικό όσο και σε δομικό επίπεδο (Bauman, 2000, Beck, 1992), καθώς κοινωνίες του 21ου αιώνα βιώνουν μια διάχυτη αμφισημία νοημάτων, όπου οι παλιοί κοινωνικοί και πολιτικοί προσδιορισμοί διαλύονται, χωρίς να έχουν ακόμη αντικατασταθεί από νέους, σταθερούς, έτσι η Μεταπολιτική, αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου η παραδοσιακή πολιτική, όπως την κατανοούσαμε μέχρι τώρα (δηλαδή η διαμάχη ιδεολογιών, κομμάτων και συστημικών αντιπαραθέσεων), φαίνεται να εξασθενεί ή ακόμη και να εκλείπει.

3. Μεταπολιτικές: Από την απορρύθμιση στη ρύθμιση

Στο πρώτο μέρος της μελέτης μας επιχειρήσαμε να αναδείξουμε στη σχέση μεταξύ της συνεχούς κρίσης (Permacrisis) και της εγκαθίδρυσης μιας Μεταπολιτικής πραγματικότητας, όπου η πολιτική μετατοπίζεται από τη δημόσια αντιπαράθεση προς μια τεχνοκρατική διαχείριση του status quo. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαχείριση της Ετερότητας στο σχολείο δεν είναι πλέον ένα μεμονωμένο παιδαγωγικό ζήτημα, αλλά ένα κρίσιμο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Βασισμένη στις θεωρίες των Rancière και Mouffe, η μελέτη ερμηνεύει τη Μεταπολιτική ως την ηγεμονία μιας τεχνοκρατικής λογικής, όπου θεμελιώδεις πολιτικές και οικονομικές επιλογές παρουσιάζονται ως αναγκαιότητες, αποκλείοντας ουσιαστικές εναλλακτικές και αποπολιτικοποιώντας κοινωνικά ζητήματα (Αδαμοπούλου κ.ά., 2023, Deranty, 2010, Mouffe, 2005, Mouffe & Laclau, 1985, Rancière, 1995, Rancière et al., 2001).

Αυτή η αποπολιτικοποίηση μετασχηματίζει και την εκπαιδευτική πρακτική: η διαχείριση της ετερότητας μετατρέπεται από ζήτημα δικαιοσύνης και ισότητας σε τεχνικό πρόβλημα βελτιστοποίησης, ενισχύοντας την αντίληψη του μαθητή ως καταναλωτή υπηρεσιών. Τελικά, σε ένα ρευστό και αβέβαιο περιβάλλον, η Ετερότητα υπό την ηγεμονία του Λόγου της Αγοράς γίνεται αντικείμενο τεχνοκρατικού ελέγχου, υποβαθμίζοντας τη δημόσια, πολιτική διάστασή της. Η μελέτη καταλήγει στο ότι η μεταπολιτική συνιστά μια ηγεμονική προσπάθεια διαχείρισης της κοινωνικής ρευστότητας, όπου η παραδοσιακή πολιτική αμφισβήτηση εκτοπίζεται από μη πολιτικές, τεχνοκρατικές λογικές.

Η συστημική αδυναμία του μηχανισμού της Αγοράς να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συνέπειες της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 2008 και, ειδικότερα, της επακόλουθης κρίσης χρέους, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη μετατόπιση των πολιτικών παραμέτρων. Αυτή η κρισιμότητα ανέδειξε στο προσκήνιο νέες διαστάσεις του πολιτικού, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του κοινωνικούς κράτους ως τελευταίου προστάτη της κοινωνικής συνοχής, της πρόνοιας και της οικονομικής σταθερότητας (Blyth, 2013). Η αναγκαιότητα για μαζικές κρατικές παρεμβάσεις στους δύο πυλώνες του κράτους πρόνοιας της υγείας και της εκπαίδευσης, αλλά και στη διάσωση τραπεζών, νομιμοποίησε έναν δημόσιο λόγο που τόνιζε την ανάγκη για δημόσιες επενδύσεις και από την άλλη ακύρωνε τους όποιους ηγεμονικούς οικονομικούς νετετερμονισμούς είχαν αναπτυχθεί στο προηγούμενο διάστημα, αναδεικνύοντας μια αγορά ανίσχυρη να διασφαλίσει το δημόσιο συμφέρον (Streeck, 2014).

Αυτός ο επαναπροσδιορισμός του πολιτικού έγινε ιδιαίτερα εμφανής και κρίσιμος κατά τη φάση της πανδημικής κρίσης του SARS-CoV-2. Η πανδημία λειτούργησε καταλυτικά ενισχύοντας και επιταχύνοντας αυτές τις τάσεις. Η άμεση απειλή για τη δημόσια υγεία υπερκέρασε τον ντετερμινισμό του Λόγου της Αγοράς, επιβάλλοντας πρωτοφανείς περιορισμούς στην καθημερινή κοινωνική και οικονομική δραστηριότητα και απαιτώντας μαζικές κρατικές δαπάνες (Tooze, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, ο προηγουμένως επικρατών δημόσιος λόγος περί δημοσιονομικής πειθαρχίας αντικαταστάθηκε επιτακτικά από ένα νέο ηγεμονικά ρυθμιστικό αφήγημα, που θεμελιώθηκε στην αναγκαιότητα της προστασίας της δημόσιας υγείας (Peck, 2020). Η κρισιμότητα της

πανδημίας, με άλλα λόγια, εδραίωσε και κατέστησε κοινώς αποδεκτές τις «νέες διαστάσεις του πολιτικού» που είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται από την εποχή της κρίσης χρέους (Amundsen Lafrance-Cooke & Leung, 2025).

Η σκέψη του Karl Polanyi μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς φτάσαμε από την απορρύθμιση του κοινωνικού κράτους που ευαγγελιζόταν ο Λόγος της Αγοράς στη Μεταπολιτική ρύθμιση (postpolitics) βασιζόμενος στις επιπτώσεις της ανάδειξης των συνεπειών της ανάδειξης των κρίσιμων δομικών αδυναμιών του Λόγου της Αγοράς. Στο έργο του *The Great Transformation*, (2001/1944)**,** στην επανέκδοση του οποίου περιλαμβάνονται κείμενα των Stirlitz και Block (Πρόλογο και Εισαγωγή), ο Karl Polanyi επισημαίνει ότι τη στιγμή όπου η Αγορά αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες λειτουργίας της (debt crisis) αυτό συνοδεύεται από παράλυση του Πολιτικού, με αποτέλεσμα την ανάδυση απολυταρχικών χαρακτηριστικών. Τα παραπάνω βέβαια δεν σημαίνουν την απουσία των επιδράσεων της αγοράς στη νέα ρύθμιση, καθώς στο πλαίσιο των πολιτικών της απορρύθμισης, ο νεοφιλελευθερισμός απορυθμίζει πολιτικά και κοινωνικά τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων στο κοινωνικό και στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Η παραπάνω επισήμανση της μετάβασης σε μια νέα ποιότητα μεταπολιτικών, θέτει νέα σημαντικά ερωτήματα για την ποιότητα της διαχείρισης της ετερότητας στην σχολική τάξη, που αφορούν τόσο το πεδίο των μακρο εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και την καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας συνολικά.

4. Ετερότητα και ταυτότητα στο πλαίσιο των μεταπολιτικών της παιδαγωγικής

Η μελέτη των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης (Permacrisis) υπό το θεωρητικό πρίσμα της θεωρίας του Karl Polanyi (2001) αναδεικνύει τις συνέπειες όταν ο μηχανισμός της Αγοράς αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις βασικές λειτουργίες της κοινωνίας. Η ποιότητα της ρύθμισης ήταν αναμενόμενη, καθώς από το The Great Transformation, (1944), του Karl Polanyi, έχει καταφανώς αναδειχθεί πως και μόνο οι μειώσεις των δαπανών στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του εκπαιδευτικού μηχανισμού, συνδέονται άμεσα με τη μεταλλαγή των πολιτικών πεδίων από τη δημοκρατία στον απολυταρχισμό

Όπως αναδείχθηκε εμφανώς κατά την περίοδο της ελληνικής κρίσης χρέους, η συστημική οικονομική αδυναμία οδηγεί, από τη μια πλευρά, σε μια κατάσταση παράλυσης των θεσμών της δημοκρατικής διακυβέρνησης, που αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κρισιμότητα. Από την άλλη πλευρά, όπως προβλέπει η ανάλυση του Κ. Polanyi, δημιουργούνται οι συνθήκες για την ανάδυση και την εδραίωση απολυταρχικών χαρακτηριστικών στη διακυβέρνηση, καθώς η αναζήτηση για τάξη (order) και λύσεις υπερκαλύπτει τις αξίες της πολιτικής ελευθερίας και της συμμετοχικής διαδικασίας. Οι επιπτώσεις για την εκπαιδευτική ζωή είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικές. Οι μεταλλαγή της ποιότητας της διαχείρισης της Ετερότητας είναι ενδεικτική.

Καταρχήν, υπό αυτό το πρίσμα της Μεταπολιτικής σημασίας της διαχείρισης της Ετερότητας στο κοινωνικό-πολιτικό, η επιστημονική ταυτότητα του Εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται στο ζητούμενο της αξιακής κυριαρχίας της ενσυναίσθησης (empathy), της κατανόησης και της δράσης, εννοιολογικών εργαλείων της σύγχρονης Εκπαίδευσης από όπου μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντλήσει από ένα ευρύ διεπιστημονικό φάσμα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η Φιλοσοφία, η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία και η Κοινωνιολογία. Δηλαδή από τον Karl Rogers ως τον Jack Merzirow, τον Jurgen Habermas αλλά και το Max Weber (Γούγα & Καμαριανός, 2008, 2009, Edles & Appelrouth, 2005, Llewellyn et al., 2015, Παναγόπουλος κ.α., 2022). Η μεταλλαγή όμως που επιφέρει συνολικά η διαφοροποίηση του αξιακού πυρήνα των Μεταπο-

λιτικών της ρύθμισης δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά συνολικά την παιδαγωγική, σε βαθμό που να μπορούμε να επισημάνουμε την συγκρότηση μιας μεταπολιτικής της Εκπαίδευσης (post-politics pedagogy) όπου η ποιότητα της διαχείρισης της Ετερότητας στην σχολική τάξη πιθανά οδηγεί σε μια αυτοαναφορική κανονιστική επιβολή της εξουσιαστικής θέλησης της αυθεντίας, ενδεικτικής της διαμόρφωσης όχι μόνο του αξιακού πυρήνα της σύγχρονης διαχείρισης της Ετερότητας στη σχολική τάξη, αλλά συνολικά της αξιακής και ιδεολογικής ποιότητας των νέων ταυτοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο των μεταπολιτικών, Ταυτότητα και Ετερότητα δεν αναπτύσσονται αλληλοδραστικά ακυρώνοντας μια προοπτική συλλογικής συνείδησης σχέσεων και δράσεων αποδοχής.

5. Αντί συμπεράσματος: Προοπτικές

Η προοπτική της αναδιαμόρφωσης ταυτοτήτων μέσα από τη αλληλεπίδραση δράσεων οδηγεί σε ανατροπές του δεδομένου και στην υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων για τη συναντίληψη της σχέσης με όρους συμφέροντος κοινωνικού υποκειμένου.

Έτσι η συναντίληψη ως δομικό στοιχείο της ταυτότητας των δρώντων αποκτά οργανωτικά κανονιστική σημασία για την εκπαιδευτική πολιτική σε macro και micro επίπεδο.

Η εκπαιδευτική πρακτική, όπου ο εκπαιδευτικός ως θέση στη σχέση, καλείται να κατανοεί τις σχετικές υποκειμενικές επιλογές και να διαθέτει την ικανότητα να οδηγεί την ευπάθεια και την ευαλωτότητα στην θέσμιση των αρθρώσεων και κοινωνικών δεσμών με απώτερο σκοπό την αναίρεση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού, ουσιαστικά αναιρεί τη ουσία της Μεταπολιτικής. Έτσι, η παιδαγωγική σχέση όχι μόνο με την Ετερότητα αλλά συνολικά με την σχολική τάξη, επανακαθορίζεται σημαντικά από την σύλληψη της παιδαγωγικής ως μια διαδικασίας συνάντησης, όπου διδάσκοντες και διδασκόμενοι, θα ξεκινήσουν το ταξίδι να συναντήσουν τον «Άλλο» για να βρεθούν τελικά σε μια συνάντηση στον *Κόσμο* που επιτρέψει Ταυτότητα και Ετερότητα να αναπτύσσονται αλληλοδραστικά συγκροτώντας μια προοπτική συλλογικής συνείδησης σχέσεων και δράσεων αποδοχής.

Τελικά, η αναίρεση της ρύθμισης του Μεταπολιτικού (postpolitics) ως διακύβευμα στην 'σχέση με τον Άλλο', σημαίνει μια παιδαγωγική της αξιοπιστίας και της εμπιστοσύνης, όπου διασφαλίζεται η βεβαιότητα ενός κόσμου χωρίς διακινδύνευση και μέσα στον οποίο Ετερότητα και Ταυτότητα διαντιδρούν, επικοινωνούν, και μοιράζονται κοινές προοπτικές, συγκροτώντας διαφοροποιημένες αξιακά πολιτικές από τον ντετερμινισμό των Μεταπολιτικών της απορρύθμισης της Αγοράς αλλά και από τις Μεταπολιτικές της ρύθμισης. Έτσι, η σχέση με τον «Άλλο», η συνάντηση στον «κόσμο» εννοιολογείται ως το σημαντικότερο μέρος του ταξιδιού της Ταυτότητας, όπου το ταξίδι ως ρωγμή οδηγεί την ρύθμιση της μεταπολιτικής στην απόρριψη.

Το συνεχές της κρίσης τελικά παράγει μια αφήγηση πολυσημίας, της ρευστότητας και πολυπλοκότητας ως προς το αποτέλεσμα των επιπτώσεων της εισαγωγής και της διαχείρισης της Ετερότητας στη σχολική τάξη, τόσο στο επίπεδο της διαμόρφωσης των ατομικών Ταυτοτήτων και του κανονιστικού λόγου της οργάνωσης που ονομάζουμε σχολείο, όσο και ως προς συνολικά τη ρύθμιση του κοινωνικο-πολιτικού.

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση του φαινομένου της Μεταπολιτικής (post-politics) στο πεδίο της Ετερότητας επιβάλλει την ανάγκη συγκρότησης μιας κριτικής κοινωνικής θεώρησης, η οποία θα ενσωματώνει δομικά μια σειρά από θεμελιώδεις αρχές. Με επιφυλάξεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας απέναντι τόσο στην εξιδανίκευση όσο και στην άκριτη απόρριψη του «Άλλου», αποφεύγοντας απλοϊκές διχοτομήσεις. Ταυτόχρονα, η προσέγγιση αυτή μπορεί να συγκροτεί μια παιδαγωγική με καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο επίπεδο των κοινωνικοπολιτικών μεταλλαγών.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικοί θεσμοί κατανοούνται όχι μόνο ως δομές διακυβέρνησης, αλλά και ως ενσαρκωμένοι τρόποι σκέψης και δράσης, οι οποίοι διευκολύνουν την ενσυναίσθηση των αυτο-κατανοήσεων που διαθέτει η ίδια η κοινωνία για τον εαυτό της. Μέσω αυτής της πολυδιάστατης διαδικασίας, η προτεινόμενη προσέγγιση των Μεταπολιτικών της ρύθμισης στοχεύει στην αποδόμηση των τεχνοκρατικών αφηγημάτων της Μεταπολιτικής και στην επαναφορά της Ετερότητας ως ζωντανού ζητήματος κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτικής διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Α. Παναγόπουλος, Επ. Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. *Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα*. ΕΚΕ. https://www.researchgate.net/publication/374756511_Mia_dekaetia_allepallelon_kriseon_To_zetema_tes_krises_empistosynes

Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2008). Κοινωνιολογική θεωρία και 'Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης': διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές 11ο *Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα,* Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Καμαριανός, Ι. (2002). Γονεϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές, *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, *33*, 81-109.

Καμαριανός, Ι., Γούγα, Γ. (2009). Κλασική κοινωνιολογία των M. Weber και E. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *56*, 239-254.

Παναγόπουλος, Ε., Γούγα, Γ., Καμαριανός, Ι. (2022). Το φαινόμενο Knife crime: Ετερότητα, εκπαίδευση, διεθνής εμπειρία. Μια συμβολή στην ελληνική περίπτωση υπό την οπτική της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στο Γ. Σ. Σούλης, Μ. Λιακοπούλου, *Εκπαίδευση στον 21 αιώνα*. https://conf2022.ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/2023/03/Tomos_A_2_3.pdf

Amundsen, A. Lafrance-Cooke, A. & Leung D, (2025). Did the COVID-19 pandemic zombify the economy? A look at zombie firms, *Economic and Social Reports*. https://doi.org/10.25318/36280001202500100002-eng

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (M. Ritter, Trans.). SAGE Publications. (Original work published 1986)

Blyth, M. (2013). *Austerity: The history of a dangerous idea*. Oxford University Press.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Polity Press.

Deranty J-P. (Ed.). (2010). *Jacques Rancière: Key Concepts*. Acumen Publishing.

Edles, L. D., Appelrouth S. (2005). *Sociological theory in the classical era*. Pine Forge Press.

Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?*. Zero Books.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). MIT Press.

Harris, T. (2023). [Review of the book *Capitalist realism: Is there no alternative?*, by M. Fisher]. *Social and Environmental Accountability Journal*, *43*(1), 1–4. https://doi.org/10.1080/0969160X.2023.2230001

Kurasawa, F. (2005). "Reimagining the Other: A Response to Altinordu", *Theory*, 12-16.

Llewellyn, A., Agu, L., Mercer, D. (2015). *Sociology for social workers*. Polity Press.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.

Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking about the world politically*. Verso Books.

Mouffe, C., & Laclau, E. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

Peck, J. (2020). COVID-19 and the rise of the "zombie economy"? *Environment and Planning A: Economy and Space*, *52*(8), 1533-1553.

Polanyi, K. (2001). *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Beacon Press.

Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy* (J. Rose, Trans.). University of Minnesota Press.

Rancière, J., Panagia, D., & Bowlby, R. (2001). Ten Theses on Politics. *Theory & Event* 5(3). https://dx.doi.org/10.1353/tae.2001.0028

Streeck, W. (2014). Buying time: The delayed crisis of democratic capitalism. Verso Books.

Tooze, A. (2021). *Shutdown: How Covid shook the world's economy*. Viking.

Žižek, S. (1999). *The ticklish subject: The absent centre of political ontology*. Verso.

Žižek, S. (2002). *Welcome to the Desert of the Real*. Verso.

Από τη σκιά της σχολικής βίας στην ευθύνη της πατρότητας: Η διαδρομή ενός γκέι ατόμου από την απόγνωση στην τεκνοθεσία

Παντελής Δευτεραίος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pantelisdeut@gmail.com
Θεόδωρος Θάνος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr
Σοφία Παπαλέξη,
Β/θμια Εκπ/ση, spapalexi@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τη μελέτη περίπτωσης ενός 52χρονου γκέι άνδρα, ο οποίος βίωσε σοβαρές μορφές SOGIESC βίας κατά τη σχολική και οικογενειακή του ζωή και, μέσα από μια πορεία επεξεργασίας και προσωπικής ενδυνάμωσης, οδηγήθηκε στην τεκνοθεσία. Μέσω αφηγηματικής συνέντευξης, αναλύονται οι διασταυρούμενες μορφές τραύματος, αποκλεισμού και εσωτερίκευσης του στίγματος, καθώς και οι στρατηγικές ανθεκτικότητας που οδήγησαν στη συγκρότηση μιας γονεϊκής ταυτότητας. Η πατρότητα προσεγγίζεται όχι μόνο ως πράξη φροντίδας, αλλά και ως υπαρξιακή ανατροπή του τραύματος και διεκδίκηση ορατότητας. Η περίπτωση αυτή προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη σύνδεση μεταξύ σχολικής βίας, σεξουαλικότητας και κοινωνικής ένταξης στην ενήλικη ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: *σχολική βία, SOGIESC τραύμα, ΛΟΑΤΚΙ+ πατρότητα, ανθεκτικότητα, τεκνοθεσία.*

1. Εισαγωγή

Η βία που συνδέεται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα, την έκφραση και τα χαρακτηριστικά φύλου, γνωστή διεθνώς ως SOGIESC βία (Sexual Orientation, Gender Identity/ Expression and Sex Characteristics), συνιστά μια συστημική μορφή αποκλεισμού που πλήττει ιδιαίτερα τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και εφήβους στο σχολικό πλαίσιο (UNESCO, 2016). Παρά την εντεινόμενη διεθνή συζήτηση για την ορατότητα και τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμένων, τα σχολεία συχνά εξακολουθούν να αποτελούν χώρους σιωπής, στιγματισμού και συγκάλυψης της κακοποίησης (Kosciw et al., 2020). Η εμπειρία της βίας κατά τη σχολική ηλικία έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα συναισθηματικής σύνδεσης (Herman, 2015, Meyer, 2003).

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την αφηγηματική διαδρομή ενός γκέι άντρα, του Ά., ο οποίος βίωσε εκτεταμένη SOGIESC βία κατά τη σχολική του ζωή, αλλά και σοβαρές μορφές οικογενειακής κακοποίησης και απόρριψης. Παρά τις απόπειρες αυτοκτονίας και τις επαναλαμβανόμενες τραυματικές εμπειρίες, ο Ά. επανόρθωσε την αίσθηση του εαυτού και κατέκτησε την αυτοαποδοχή, μέσω τεκνοθεσίας. Η έρευνα εστιάζει στο πώς η υιοθεσία λειτουργεί όχι μόνο ως δικαίωμα, αλλά και ως πράξη προσωπικής λύτρωσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Μέσα από μια ερμηνευτική-βιωματική μελέτη περίπτωσης, επιδιώκεται να φωτιστούν οι σύνθετες διεργασίες επιβίωσης και μετασχηματισμού ενός ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμου που διαμορφώνεται μέσα από το τραύμα και επανεγγράφει την ταυτότητά του ως γονέας. Η αφήγηση του Ά. αποτελεί ένα παράδειγμα μεταστροφής της μνήμης του τραύματος σε πράξη φροντίδας και κοινωνικής ορατότητας (Goldberg, 2012). Η προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης για την αποτροπή της επανάληψης των διακρίσεων και την προώθηση της ισότιμης πατρότητας για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα.

1.1 SOGIESC βία στο σχολικό περιβάλλον

Η βία που στοχεύει στον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα, την έκφραση και τα χαρακτηριστικά φύλου (SOGIESC) συνιστά μια συστηματική μορφή διάκρισης, η οποία εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους στο σχολικό πλαίσιο. Τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και έφηβοι/ες εκτίθενται συχνά σε λεκτική, σωματική και ψυχολογική κακοποίηση, οδηγούμενα σε αποκλεισμό από το μαθησιακό περιβάλλον, κοινωνική περιθωριοποίηση και σημαντική επιβάρυνση της ψυχικής τους υγείας (Kosciw et al., 2020). Η σχολική SOGIESC βία δεν είναι μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά αντικατοπτρίζει ευρύτερα έμφυλα στερεότυπα, πολιτισμικά πρότυπα ετεροκανονικότητας και cis-σεξισμού, τα οποία ενισχύονται όταν απουσιάζουν πολιτικές συμπερίληψης ή μηχανισμοί θεσμικής προστασίας (Δευτεραίος κ.ά., 2022, Κογκίδου, 2022, UNESCO, 2016).

Η παθητικότητα ή ακόμη και η συνενοχή των εκπαιδευτικών θεσμών στην αναπαραγωγή της βίας έχει καταγραφεί σε πλήθος ερευνών. Οι θυματοποιήσεις συχνά αποκρύπτονται ή ερμηνεύονται ως φυσικές συνέπειες της «διαφορετικότητας» του «θύματος», ενώ οι «δράστες» σπάνια αντιμετωπίζουν συνέπειες (FRA, 2020). Σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η ανοχή στην ομοφοβική ή τρανσφοβική συμπεριφορά, τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές αποφυγής, όπως απομόνωση, απουσίες και αποσύνδεση από τη σχολική κοινότητα, οι οποίες σχετίζονται με μειωμένες σχολικές επιδόσεις και αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου (Meyer, 2003).

Συγκεκριμένα, η εμπειρία της βίας στην παιδική και εφηβική ηλικία έχει συνδεθεί με τη μετατραυματική αγχώδη διαταραχή, την καταθλιπτική συμπτωματολογία και τις αυτοκτονικές σκέψεις ή απόπειρες, ιδίως όταν η βία είναι πολυεπίπεδη και προέρχεται τόσο από συνομηλίκους/ες όσο και από ενήλικες εντός της εκπαίδευσης (Finkelhor, 2008, Herman, 2015, Θάνος, & Μπούνα,

2016). Οι επιπτώσεις αυτές δεν περιορίζονται στο σχολικό πλαίσιο αλλά επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη διαμόρφωση της ταυτότητας, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και την ενήλικη ψυχική ευημερία.

1.2 Εσωτερίκευση του στίγματος και ψυχικός αντίκτυπος

Η έκθεση σε επαναλαμβανόμενες μορφές SOGIESC βίας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας δεν έχει μόνο εξωτερικές επιπτώσεις, όπως η κοινωνική απομόνωση ή η αποτυχία στις σχολικές επιδόσεις, αλλά οδηγεί συχνά σε μια βαθύτερη εσωτερίκευση του στίγματος. Το φαινόμενο του internalized stigma ή εσωτερικευμένου στίγματος αφορά τη διαδικασία κατά την οποία τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα αποδέχονται, συνειδητά ή ασυνείδητα, τις αρνητικές κοινωνικές αφηγήσεις για την ταυτότητά τους, αναπαράγοντας τη ντροπή, την ενοχή και την απόρριψη στον εσωτερικό τους λόγο (Meyer, 2003).

Η διαρκής αίσθηση ότι «δεν αξίζω», όπως καταγράφεται σε πλήθος ποιοτικών ερευνών με ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, λειτουργεί ως μηχανισμός αυτοενοχοποίησης και οδηγεί στην εμφάνιση καταθλιπτικής ή αγχώδους διαταραχής, συναισθηματικής απόσυρσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Bridge et al., 2022, Herman, 2015). Η αδυναμία των συστημάτων φροντίδας (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) να προσφέρουν αποδοχή και προστασία ενισχύει την αίσθηση εγκατάλειψης και εντείνει την ενδοψυχική αστάθεια (Brown, 2010).

Η οικογενειακή απόρριψη, όταν συνυπάρχει με τη σχολική κακοποίηση, επιβαρύνει ακόμη περισσότερο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι εσωτερικές συγκρούσεις ενισχύονται από την απουσία θετικών προτύπων και την κυρίαρχη πολιτισμική αφήγηση που παρουσιάζει την ομοφυλοφιλία ως παθολογική, μη αποδεκτή ή επικίνδυνη. Η αναπαραγωγή του τραύματος, συχνά μέσα από τη σιωπή και την αυτο-τιμωρία, αποτελεί έναν κύκλο που δύσκολα σπάει χωρίς στοχευμένη υποστήριξη (Tudor-Sfetea & Topciu, 2024).

Όπως έχει επισημανθεί από ψυχοκοινωνικές μελέτες, η αυτοαποδοχή είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση ανθεκτικότητας και την ανακατασκευή μιας θετικής εικόνας του εαυτού (Brown, 2010). Ωστόσο, η πορεία προς την αυτοαποδοχή προϋποθέτει ασφαλή πλαίσια, δυνατότητα αναστοχασμού και πρόσβαση σε μορφές υποστήριξης που δεν είναι αυτονόητες για όλους/ες.

1.3 Ανθεκτικότητα και στρατηγικές επιβίωσης

Παρά τη σοβαρότητα των τραυμάτων που βιώνουν πολλά ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, αρκετοί/ές αναπτύσσουν μηχανισμούς ανθεκτικότητας που τους/τις επιτρέπουν όχι μόνο να επιβιώσουν, αλλά και να αναδομήσουν την ταυτότητά τους με δημιουργικούς τρόπους. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) δεν αναφέρεται σε μια έμφυτη ιδιότητα, αλλά σε ένα δυναμικό σύνολο διεργασιών που ενεργοποιούνται όταν το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με ακραίες συνθήκες πίεσης ή τραύματος (Meyer, 2015).

Η ανθεκτικότητα σε ΛΟΑΤΚΙ+ πληθυσμούς σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναστοχαστεί τις εμπειρίες του, να επανανοηματοδοτήσει το τραύμα και να αναπτύξει στρατηγικές επιβίωσης και μετασχηματισμού, όπως η αναζήτηση νοήματος, η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας, η πολιτική ενδυνάμωση και η θετική κοινωνική ταύτιση (Meyer, 2003). Ορισμένα άτομα, όπως στην περίπτωση του Ά., αξιοποιούν το βίωμα της πατρικής ή σχολικής απόρριψης για να διαμορφώσουν μια νέα ταυτότητα, πιο συνειδητή, πιο ευαίσθητη αλλά και πιο συμπεριληπτική.

Επιπλέον, η ψυχοθεραπευτική υποστήριξη, όταν είναι προσβάσιμη, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Το άτομο ενδυναμώνεται μέσα από τη δυνατότητα αφήγησης

του τραύματος σε ένα ασφαλές πλαίσιο και την ανακατασκευή της βιογραφίας του με όρους ενεργητικότητας και υπευθυνότητας (Herman, 2015). Η διαδρομή προς την αυτοαποδοχή συνδέεται συχνά με μια βαθμιαία μετακίνηση από τη σιωπή στην αφήγηση, από την ενοχή στη διεκδίκηση, και από το αίσθημα αποτυχίας στην ενεργητική ανακατασκευή του νοήματος.

Η εμπειρία της πατρότητας, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, συνιστά μια κορυφαία στιγμή αυτής της διεργασίας, μια πράξη κοινωνικής και συναισθηματικής τοποθέτησης, μέσω της οποίας το άτομο μετασχηματίζει τον ρόλο του από «θύμα» αποκλεισμού, σε φορέα φροντίδας και ευθύνης.

1.4 Πατρότητα και τεκνοθεσία ως πράξη αποκατάστασης

Η πατρότητα, ιδιαίτερα όταν επιλέγεται συνειδητά από ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, δεν αποτελεί απλώς ένα θεσμικό δικαίωμα αλλά και μια βαθιά προσωπική και κοινωνική χειρονομία αποκατάστασης. Η δυνατότητα να ασκήσει κάποιος τον ρόλο του γονέα, μέσα από διαδικασία τεκνοθεσίας, αναγνωρίζεται από τη σύγχρονη έρευνα ως ένας τρόπος ενδυνάμωσης, αναδόμησης της ταυτότητας και θεραπευτικής επανόρθωσης απέναντι σε παλαιότερα τραύματα (Goldberg, 2012).

Η τεκνοθεσία προσφέρει στα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα τη δυνατότητα να συγκροτήσουν αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφεται ως “chosen family”, δηλαδή μια οικογένεια βασισμένη στην επιλεγμένη συναισθηματική εγγύτητα και όχι στις παραδοσιακές βιολογικές σχέσεις (Weeks et al., 2001). Σε πολλές περιπτώσεις, η δημιουργία μιας τέτοιας σχέσης λειτουργεί ως πράξη αντίστασης απέναντι στην κοινωνική αποξένωση και ως απάντηση στην έλλειψη φροντίδας που χαρακτήρισε την παιδική ηλικία.

Για τον Ά., η πατρότητα αποτέλεσε τομή στην πορεία της ζωής του. Η εμπειρία της ανατροφής της κόρης του δεν προσέφερε μόνο συναισθηματική πληρότητα αλλά και μια νέα κοινωνική αναγνώριση, ανατρέποντας τα κυρίαρχα στερεότυπα για τον ρόλο του «κατάλληλου γονέα». Η τεκνοθεσία δεν ήταν απλώς προσωπική δικαίωση, αλλά και μορφή συμβολικής επανόρθωσης απέναντι στην εσωτερικευμένη αντίληψη ότι «δεν αξίζω αγάπη ή φροντίδα», η οποία είχε διαμορφωθεί κατά τα παιδικά του χρόνια.

Η πρόσφατη θεσμική αλλαγή που επέτρεψε την υιοθεσία από άγαμους άντρες στην Ελλάδα αποτέλεσε το νομικό πλαίσιο που καθιστά δυνατές τέτοιες εμπειρίες, όμως η κοινωνική αποδοχή εξακολουθεί να απαιτεί καθημερινή διαπραγμάτευση (Tryfonidou, 2024). Η περίπτωση του Ά. αναδεικνύει πως η πατρότητα δεν είναι προνόμιο αλλά δικαίωμα, όχι απλώς βιολογική συνέχεια, αλλά πράξη καθημερινής φροντίδας και συναισθηματικής υπευθυνότητας.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία υιοθετεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας, με στόχο τη σε βάθος κατανόηση των βιωμάτων ενός ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμου, όπως αυτά συγκροτούνται μέσα από την εμπειρία της σχολικής βίας, της κοινωνικής απόρριψης και της τεκνοθεσίας. Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης (case study) ως ερευνητικού σχεδίου επιτρέπει την ενδελεχή ανάλυση της διαδρομής ενός ατόμου με μοναδικά και πολύπλευρα βιώματα, τα οποία συνιστούν πεδία προσωπικού, κοινωνικού και θεσμικού μετασχηματισμού (Creswell & Poth, 2018).

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με σκοπούμενο τρόπο (purposeful sampling), προκειμένου να επιλεγεί ένα άτομο που θα μπορούσε να προσφέρει πλούσια και ουσιώδη δεδομένα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας (Patton, 2002). Το άτομο που συμμετείχε είναι ένας 52χρονος γκέι cis άντρας, ελεύθερος επαγγελματίας, ο οποίος υιοθέτησε ένα παιδί μέσω της θεσμικά κατοχυρωμένης διαδικασίας της τεκνοθεσίας. Η αφήγησή του αναφέρεται σε διαχρονικά βιώματα

σχολικής και οικογενειακής κακοποίησης, αλλά και στην επανορθωτική εμπειρία της πατρότητας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, βασισμένης σε οδηγό με θεματικές ενότητες που κάλυπταν τη σχολική βία, την ψυχική υγεία, την αποδοχή της σεξουαλικότητας, τις σχέσεις με την οικογένεια και την εμπειρία της τεκνοθεσίας. Η συνέντευξη διήρκεσε περίπου 90 λεπτά και καταγράφηκε με τη συναίνεση του συμμετέχοντος. Ακολούθησε πλήρης απομαγνητοφώνηση.

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), όπως διατυπώθηκε από τις Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλάμβανε σταδιακά στάδια εξοικείωσης με το υλικό, δημιουργία αρχικών κωδικών, ομαδοποίηση σε θεματικούς άξονες, ερμηνεία και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο. Η ανάλυση εστίασε τόσο στο περιεχόμενο των αφηγήσεων όσο και στον συναισθηματικό τους τόνο, αναδεικνύοντας τη συνθετότητα των βιωμάτων του συμμετέχοντα.

Η επιλογή της εν λόγω μεθοδολογίας δεν αποσκοπεί στη γενίκευση, αλλά στην ανάδειξη των εσωτερικών νοημάτων που αποδίδει το ίδιο το άτομο στις εμπειρίες του. Μέσα από την εστίαση στο προσωπικό, η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών μηχανισμών αποκλεισμού και των δυνατοτήτων επανόρθωσης που παρέχει η πατρότητα ως πράξη πολιτικής και συναισθηματικής σημασίας.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Η ερευνητική αφήγηση εστιάζει στην περίπτωση του Ά., ενός 52χρονου γκέι cis άντρα, κομμωτή στο επάγγελμα, ο οποίος διαμορφώθηκε ως υποκείμενο μέσα από μια σειρά πολυεπίπεδων βιωμάτων βίας, τραύματος, απομόνωσης και τελικά ενδυνάμωσης. Η εμπειρία του συγκροτεί ένα πολύτιμο παράδειγμα για την κατανόηση των συνεπειών της SOGIESC βίας στη σχολική ηλικία και των διαδικασιών με τις οποίες το τραύμα μπορεί να μετασχηματιστεί σε εμπειρία επανόρθωσης μέσω της πατρότητας.

Ο Ά. αφηγείται ότι από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ένιωθε διαφορετικός και βίωνε διαρκείς επιθέσεις για την εμφάνισή του, τον τρόπο έκφρασης και τη φωνή του. Η σχολική βία κλιμακώθηκε στο γυμνάσιο και το λύκειο, με συστηματικό χλευασμό, τρικλοποδιές, σωματική κακοποίηση και απουσία οποιασδήποτε θεσμικής παρέμβασης. Σε αυτό το περιβάλλον απομόνωσης και φόβου, το παιδί ανέπτυξε στρατηγικές εσωτερίκευσης και απόσυρσης, προσποιούνταν πως «δεν ακούει» ή πως «φταίει ο ίδιος» για όσα του συνέβαιναν.

Η κατάσταση επιδεινώθηκε από την έντονα απορριπτική στάση του πατέρα του και τις επαναλαμβανόμενες μορφές ενδοοικογενειακής και σεξουαλικής κακοποίησης. Ο Ά. υπήρξε «θύμα» βιασμού από συγγενικό πρόσωπο σε παιδική ηλικία, ενώ δέχθηκε και απόπειρα βιασμού από συμμαθητή του στην εφηβεία. Το σώμα του έγινε πεδίο ντροπής και ενοχής, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και την αναπαραγωγή του τραύματος στην ενήλικη ζωή.

Η αφήγησή του περιλαμβάνει δύο απόπειρες αυτοκτονίας, οι οποίες λειτούργησαν ως κορύφωση της ψυχικής κατάρρευσης. Εντούτοις, σταδιακά, μέσω ψυχοθεραπευτικής υποστήριξης και διαδικασιών ενδοσκόπησης, ο Ά. άρχισε να αποδέχεται τη σεξουαλικότητά του και να διαμορφώνει μια νέα σχέση με τον εαυτό του. Η επιθυμία του να γίνει πατέρας υπήρχε από παλιά, ωστόσο η νομική αδυναμία των άγαμων αντρών να υιοθετήσουν, καθώς και η απουσία κοινωνικής στήριξης, λειτουργούσαν αποτρεπτικά.

Η θεσμική αλλαγή που επέτρεψε την υιοθεσία από άγαμους άνδρες στην Ελλάδα αποτέλεσε για τον Ά. μια κρίσιμη ευκαιρία. Μέσα από μια διαδικασία ταχύτατης ενεργοποίησης και με τη στήριξη ανθρώπων από το άμεσο περιβάλλον του, προχώρησε στη διαδικασία τεκνοθεσίας. Η

έλευση της κόρης του, Μ., λειτούργησε ως σημείο ανατροπής και προσωπικής λύτρωσης. Ο ίδιος περιγράφει την πατρότητα ως την πρώτη φορά που νιώθει ολοκληρωμένος, αποδεκτός και «θαυμαστός» για τον εαυτό του.

Η εμπειρία του Ά. αναδεικνύει την πατρότητα όχι μόνο ως επιλογή, αλλά ως διαδρομή υπέρβασης. Πρόκειται για μια πορεία από τη σκιά της σχολικής και οικογενειακής βίας προς τη φροντίδα, την ευθύνη και την κοινωνική ορατότητα.

3. Ευρήματα και ανάλυση

Η θεματική ανάλυση της συνέντευξης του Ά. ανέδειξε δύο βασικούς άξονες: α) την πολυτραυματική εμπειρία βίας, απόρριψης και ενοχής που διαμόρφωσε την παιδική και εφηβική του ταυτότητα, και β) την πορεία προς την ανθεκτικότητα, την αυτοαποδοχή και τελικά τη συγκρότηση της πατρότητας ως πράξης επανόρθωσης και κοινωνικής επανένταξης.

3.1 Τραύμα, απόρριψη και ενοχή

Ο Ά. περιγράφει τη σχολική του ζωή ως πεδίο διαρκούς βίας και εξευτελισμού. Η σωματική και λεκτική κακοποίηση από συμμαθητές/τριες, σε συνδυασμό με την απόλυτη απουσία παρέμβασης από εκπαιδευτικούς, συνέβαλαν στην εμπέδωση της αίσθησης ότι δεν άξιζε προστασία. Ενδεικτική είναι η εμπειρία επίθεσης από διευθυντή λυκείου, η οποία τον οδήγησε στο νοσοκομείο, χωρίς καμία θεσμική αντίδραση/συνέπεια.

Η οικογενειακή πραγματικότητα επιδείνωνε το τραύμα. Η συναισθηματική απόσταση του πατέρα, η κακοποίηση της μητέρας, αλλά και οι εμπειρίες σεξουαλικής βίας από συγγενικό πρόσωπο και γνωστούς, λειτουργούσαν ως πολλαπλοί κόμβοι τραυματοποίησης (Finkelhor, 2008, Herman, 2015). Ο Ά. ανέπτυξε βαθιά ντροπή για το σώμα του, το οποίο βίωνε ως πεδίο ενοχής και τιμωρίας. Η απουσία ενός ασφαλούς πλαισίου εντός και εκτός οικογένειας οδήγησε σε χρόνια συναισθηματική αστάθεια, με επανειλημμένα επεισόδια κρίσης και απόπειρες αυτοκτονίας.

Η εσωτερίκευση του στίγματος ήταν πλήρης. Ο Ά. πίστευε ότι «ό,τι του συνέβαινε, το άξιζε» λόγω της ταυτότητάς του. Το τραύμα δεν ήταν μόνο το αποτέλεσμα της βίας, αλλά και η αδυναμία να διεκδικήσει τον εαυτό του. Η απουσία φροντιστικών σχέσεων ενίσχυε τον αυτοαποκλεισμό, με το σχολείο και το σπίτι να μετατρέπονται σε παράλληλους μικρόκοσμους απόρριψης.

3.2 Πατρότητα, αυτοαποδοχή και κοινωνική ορατότητα

Η σταδιακή μετάβαση από το τραύμα στην επανόρθωση επιτελείται μέσω της ψυχοθεραπείας, της προσωπικής ενδοσκόπησης και κυρίως της πατρότητας. Ο Ά. αφηγείται την επιθυμία του να γίνει πατέρας ως μακρόχρονη ανάγκη, βαθιά ριζωμένη στην αίσθηση έλλειψης φροντίδας που ο ίδιος είχε βιώσει. Η νομοθετική αλλαγή που επέτρεψε την υιοθεσία από άγαμους άνδρες αποτέλεσε την αφετηρία για μια ριζική μετατόπιση στην αυτοαντίληψή του.

Η διαδικασία της τεκνοθεσίας περιγράφεται ως θεσμικά δύσκολη αλλά συναισθηματικά επουλωτική. Η έλευση της Μαρίας, της κόρης του, συμπίπτει χρονικά με ένα τραυματικό γεγονός (την καρδιοχειρουργική επέμβαση του πατέρα του), λειτουργώντας συμβολικά ως ανανέωση ζωής και ανατροπή της πατρικής αποδοκιμασίας. Ο Ά. περιγράφει την πατρότητα ως την πρώτη φορά που ένιωσε περήφανος, τονίζοντας πως η νέα του ταυτότητα ως γονέας αποκαθιστά την αξία του ως ανθρώπου.

Η κοινωνική του εικόνα μετασχηματίζεται. Ενώ παλαιότερα ένιωθε «παρείσακτος» και «δακτυλοδεικτούμενος», πλέον βιώνει μια νέα μορφή αποδοχής, όχι ως αποτέλεσμα συμμόρφωσης,

αλλά ως συνέπεια της δικής του εσωτερικής συμφιλίωσης (Brown, 2010). Η δημόσια του στάση απέναντι στην κόρη του και στην ταυτότητά του λειτουργεί όχι μόνο ως προσωπική δήλωση, αλλά και ως πράξη πολιτικής ορατότητας.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η περίπτωση του Ά., όπως αναδείχθηκε μέσω της αφηγηματικής ανάλυσης, αποτυπώνει με οξύτητα τον τρόπο με τον οποίο η σχολική βία, η οικογενειακή κακοποίηση και η κοινωνική ομοφοβία διαμορφώνουν το υποκείμενο όχι μόνο μέσα από τον πόνο, αλλά και μέσα από τις στρατηγικές αντίστασης και επιβίωσης που το ίδιο ενεργοποιεί. Η σχολική κοινότητα, με την απουσία θεσμικής προστασίας, συνέβαλε στην εσωτερίκευση του στίγματος και στην εγκαθίδρυση μιας ταυτότητας συνυφασμένης με την ενοχή και τον αποκλεισμό (Kosciw et al., 2020, Pascoe, 2007).

Ωστόσο, η διαδρομή του Ά. υπογραμμίζει τη δυναμική φύση της ταυτότητας και τη δυνατότητα του τραύματος να μετασχηματιστεί, μέσα από υποστηρικτικά πλαίσια και προσωπική επεξεργασία, σε εμπειρία επανόρθωσης και διεκδίκησης. Η πατρότητα, στην περίπτωση αυτή, δεν αποτελεί απλώς οικογενειακή επιλογή, αλλά πράξη συμβολικής αποκατάστασης, κοινωνικής ένταξης και προσωπικής επιβεβαίωσης (Riggs et al., 2015). Ο Ά. δεν γίνεται απλώς γονέας, γίνεται το είδος γονέα που ο ίδιος θα ήθελε να έχει γνωρίσει ως παιδί.

Η εργασία αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για:

Θεσμικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της SOGIESC βίας μέσω συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των μηχανισμών αναφοράς.

Υποστήριξη τραυματισμένων υποκειμένων μέσα από ψυχοκοινωνικές δομές, που να αναγνωρίζουν τη διαθεματικότητα της κακοποίησης και τις ανάγκες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων (Tudor-Sfetea & Topciu, 2024).

Επανανοηματοδότηση της πατρότητας μέσα από έναν συμπεριληπτικό φακό, που αναγνωρίζει τη φροντίδα, τη συναισθηματική διαθεσιμότητα και την ευθύνη ως θεμέλια της γονικής ιδιότητας, ανεξαρτήτως σεξουαλικού προσανατολισμού ή οικογενειακής κατάστασης (Patterson, 2009).

Η μελέτη του Ά. καθιστά σαφές πως, ακόμα και μέσα από τα πιο βαθιά τραύματα, μπορεί να αναδυθεί μια φωνή διεκδίκησης, μια πράξη φροντίδας και μια νέα μορφή ορατότητας. Η πορεία του από τη σκιά της βίας στην ευθύνη της πατρότητας μάς καλεί να αναστοχαστούμε όχι μόνο για τις πολιτικές ένταξης, αλλά και για τη δύναμη της ανθρώπινης ανθεκτικότητας.

Βιβλιογραφία

Δευτεραίος, Π., Θάνος, Θ. & Παπαλέξη Σ. (2022). Διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: Ο ρόλος των κοινωνικών στερεοτύπων σε παιδιά νηπιακής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Θ. Θάνος και Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις*. Τζόλα

Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*, *4*.

Κογκίδου, Δ. (2022). Πραγματικότητα και καθοδηγητικές αρχές για τη διασφάλιση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς εκφοβισμό και διακρίσεις με βάση το φύλο, την ταυτότητα ή/και την έκφραση φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Στο Θ. Θάνος και Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις*. Τζόλα

Brown, B. (2010). *The Gifts of Imperfection*. Hazelden Publishing.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bridge, L., Smith, P., & Rimes, K. A. (2022). Sexual minority young adults' perspectives on how minority stress and other factors negatively affect self-esteem: a qualitative interview study. *International review of psychiatry (Abingdon, England)*, *34*(3-4), 383–391. https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2051444

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Finkelhor, D. (2008). *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. Oxford University Press.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2020). *A long way to go for LGBTI equality: EU-wide survey results*. Publications Office of the European Union.

Goldberg, A. E. (2012). *Gay dads: Transitions to adoptive fatherhood*. NYU Press.

Herman, J. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books/Hachette Book Group.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674–697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 2*(3), 209-213. https://doi.org/10.1037/sgd0000132

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. University of California Press.

Patterson C. J. (2009). Children of lesbian and gay parents: psychology, law, and policy. *The American psychologist*, *64*(8), 727–736. https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.727

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Riggs, D. W., Due, C., & Power, J. (2015). Gay men's experiences of surrogacy clinics in India. *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care, 41*(1), 48–53. https://doi.org/10.1136/jfprhc-2013-100671

Tryfonidou, A. (2024). *The new Greek legislation opening marriage to same-sex couples: An analysis*. *Dialogues – Rivista di Diritto Antidiscriminatorio, 2024*(1), 117-126.

Tudor-Sfetea, C., & Topciu, R. (2024). A Systematic Review of Evidence-Based Cognitive and/or Behavioural Interventions Targeting Mental Health in LGBTQ+ Populations. *Clinical Psychology in Europe*, *6*(3), 1-36. https://doi.org/10.32872/cpe.11323

UNESCO. (2016). *Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756

Weeks, J., Heaphy, B., & Donovan, C. (2001). *Same sex intimacies: Families of choice and other life experiments*. Routledge.

Εκπαιδευτικοί Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης και κοινωνική κατασκευή της γνώσης: Είναι ο ορισμός της Ενταξιακής Εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μοναδικός;

Όλγα Ημέλλου,
ΔΙ.Π.Ε. Α΄ Αθήνας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, olgimellou@gmail.com

Περίληψη

Αν και η Ενταξιακή Εκπαίδευση (ΕΕ) (Inclusive Education) έχει οριστεί στην Ελλάδα επισήμως, η μοναδικότητα του ορισμού της έχει αμφισβητηθεί διεθνώς. Στο πλαίσιο της επιστημολογίας, η γνώση μπορεί να γίνει κατανοητή εντός πλαισίου «συζήτησης» με εστίαση στη σχέση ανάμεσα στα εναλλακτικά πρότυπα δικαιολόγησης και στον μετασχηματισμό τους. Στην παρούσα εργασία μεταφέρω την παραπάνω ερμηνεία σε ζητήματα Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕ) και στην κοινωνική κατασκευή της από εκπαιδευτικούς Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης (Σ/ΠΣ), ως μελών μιας ομάδας/«universitas» με κοινό στόχο την υποστήριξη μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στην παρούσα έρευνα αντιλήψεων διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας, σε επίπεδο ορισμού, εντός και μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ, οι οποίοι προσέφεραν υπηρεσίες σε σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2024-25. Οι απαντήσεις/καταγραφές αποδελτιώνονται, κατηγοριοποιούνται και ποσοτικοποιούνται, σε επίπεδο διαδικασιών και αποτελεσμάτων, με χρήση ποιοτικής ανάλυσης των γλωσσικών επιλογών των ερωτηθέντων. Από τα ευρήματα ελέγχεται η ύπαρξη ή μη σύμμετρων λόγων και εξάγονται συμπεράσματα, τα οποία καθοδηγούν τη συζήτηση προς επίτευξη μιας ορθολογικής συμφωνίας, με σκοπό τη δημιουργία κοινού τόπου γνώσης σε ζητήματα ΕΕΕ. Ο κοινός αυτός τόπος αναμένεται να συνεισφέρει στη βέλτιστη δυνατή κατανόηση, στον επαναπροσδιορισμό και, τελικά, στην πορεία προς την επίλυση του στρυφνού προβλήματος της ΕΕΕ.

Λέξεις-κλειδιά: *Ενταξιακή Ειδική Εκπαίδευση, γνώση, κοινωνική κατασκευή, εκπαιδευτικοί Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης.*

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021, στην Ελλάδα, Ενταξιακή Εκπαίδευση (ΕΕ) είναι «η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών, στο Γενικό Σχόλιο της, αναφέρει, ωστόσο, ότι η ΕΕ (Inclusive Education) είναι «μια διαδικασία συστημικής μεταρρύθμισης, η οποία ενσωματώνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές εκπαίδευσης, με στόχο να ξεπεραστούν τα εμπόδια, με όραμα μια δίκαιη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία και ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που να αντιστοιχεί στις απαιτήσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών» (Committee on the Rights of Persons with Disabilities as cited in United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2020b, p. 13).

Αν και η ΕΕ στην Ελλάδα έχει οριστεί επισήμως, η μοναδικότητα του ορισμού της έχει αμφισβητηθεί διεθνώς. Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται αυξημένο ενδιαφέρον για την ιδέα της ΕΕ, ωστόσο το πεδίο της εκπαίδευσης παραμένει σε σύγχυση (Ainscow, 2007· Norwich, 2022). Παρατηρείται έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τον ορισμό της, ενώ οι διαδικασίες και τα αποτελέσματά της ποικίλλουν. Η ΕΕ είναι μια έννοια αμφισβητούμενη, με διαφωνίες στη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς πρέπει να οριστεί, να θεσπιστεί και να αξιολογηθεί (Göransson & Nilholm, 2014· Kefallinou et al., 2020· Nilholm & Göransson, 2017). Επιπρόσθετα, η χρήση των όρων «ειδική εκπαίδευση (special education)» και «Ενταξιακή Εκπαίδευση (Inclusive Education)» ως συνωνύμων, σε πολλές χώρες, συμβάλλει σημαντικά στη σύγχυση ως προς τις μεταξύ τους διακρίσεις (Florian, 2019) και στον προσδιορισμό της ΕΕ των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α/ΕΕΑ), δηλαδή της Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕ), ως ένα διεθνές στρυφνό πρόβλημα εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2025· Imellou, 2024· Määttä et al., 2024· Rittel & Webber, 1973).

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, ο όρος «inclusion» αποδίδεται, συχνά αδιαφοροποίητα, με όρους όπως «ενταξιακή», «συμπεριληπτική», «ισότιμη» ή «ενιαία» εκπαίδευση (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2020a, σ. 6· Ημέλλου, 2017, σ. 47· Χαρούπιας & Ημέλλου, υπό δημοσίευση). Στο πλαίσιο βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελετήσαμε τις μετα-αναλύσεις των Göransson και Nilholm (Göransson & Nilholm, 2014· Nilholm & Göransson, 2017), στις οποίες προσεγγίζεται κριτικά το ζήτημα του ορισμού του όρου «inclusion».

Από την ανάλυση περιεχομένου στα τριάντα περισσότερο παραπεμπόμενα άρθρα περιοδικών της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης, διαπιστώνεται εμφανώς η απουσία καθαρότητας, η ασάφεια και η σύγχυση, ακόμη κι εντός του ίδιου άρθρου (Nilholm & Göransson, 2017). Από την έρευνα του πεδίου αναδείχθηκαν τέσσερις τύποι ορισμών για τον όρο «inclusion»: (α) τοποθέτηση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, (β) ανταπόκριση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ, (γ) ανταπόκριση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και (δ) δημιουργία κοινοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, καταγράφηκε προτίμηση στον πρώτο τύπο ορισμού, αυτόν της τοποθέτησης σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, καθώς και η αδιαφοροποίητη χρήση συναφών όρων στα υπό μελέτη άρθρα. Τέλος, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα ενίσχυσης της εννοιολογικής καθαρότητας και σαφήνειας, αναφορικά με το τι σημαίνει ο όρος «inclusion» (Nilholm & Göransson, 2017).

Στο πλαίσιο της επιστημολογίας, ο Brown υποστηρίζει πως επιστημονική γνώση είναι ό,τι οι επιστήμονες της ΕΕΕ αντιμετωπίζουν ενεργά ως τέτοια (Brown, 1995, σ. 254). Όταν δεν έχουμε στη διάθεσή μας αποτελεσματικές διαδικασίες να μας οδηγούν, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του ορισμού της ΕΕ στον Νόμο 4823/2021, πρέπει, σύμφωνα με τον Brown, να στραφούμε σε μια καλώς πληροφορημένη και ορθολογική, ατομική ή/και συλλογική, ανθρώπινη κρίση (Brown, 1995, σ. 248, 252). Στο ίδιο μήκος κύματος, αυτό που προσδιορίζει το τι αποτελεί γνώση σε έναν επιστημονικό κλάδο είναι, σύμφωνα με τον Kuhn, η συναίνεση όσων εργάζονται σε αυτόν (Brown, 1995, σελ. 252).

Για ζητήματα ΕΕΕ, η γνώση, σύμφωνα με τον Williams, μπορεί να γίνει κατανοητή εντός πλαισίου (Williams, 2013, σ. 227-245). Η θεμελιώδης ιδέα της πλαισιοκρατίας είναι ότι τα πρότυπα, προκειμένου να αποδώσει ή να αξιώσει κάποιος γνώση με σωστό τρόπο, υπόκεινται σε μεταβολές ανάλογα με τις περιστάσεις (Williams, 2013, σελ. 227). Η πλαισιοκρατία προσφέρει μια εικόνα της γνώσης και της δικαιολόγησής της, η οποία παραμένει εγγύς στη φαινομενολογία των καθημερινών επιστημικών πρακτικών, διατυπώνοντας μια λαθητοκρατική αντίληψη της ορθολογικότητας που είναι φιλική προς τη γνώση που διαδίδεται κοινωνικά (Williams, 2013, σελ. 375).

Σύμφωνα με τον Rorty (2001, σ. 531):

«εάν ερμηνεύσουμε τη γνώση ως το δικαίωμα να διατηρούμε μια πεποίθηση σύμφωνα με τα ισχύοντα πρότυπα, θα αρχίσουμε να αντιλαμβανόμαστε ότι η συζήτηση αποτελεί το τελικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να γίνει κατανοητή η γνώση. Η προσοχή μας θα μετατοπιστεί από τη σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και τα αντικείμενα της διερεύνησής τους προς τη σχέση ανάμεσα σε εναλλακτικά πρότυπα δικαιολόγησης και από εκεί στις πραγματικές αλλαγές αυτών των προτύπων, αλλαγές που διαμορφώνουν την ιστορία της σκέψης».

Στην επιστημολογία της ΕΕΕ, η γνώση μπορεί να γίνει κατανοητή εντός ενός πλαισίου «συζήτησης», με εστίαση στη σχέση ανάμεσα στα εναλλακτικά πρότυπα δικαιολόγησης και στον μετασχηματισμό αυτών. Στην παρούσα εργασία μεταφέρω την ερμηνεία της γνώσης του Rorty σε θέματα ΕΕΕ και στην κοινωνική κατασκευή της, στο πλαίσιο μιας ρητής ή/και άρρητης σχετικής «συζήτησης», από τους εκπαιδευτικούς Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης (Σ/ΠΣ), ως μελών μιας ομάδας/«universitas» με κοινό στόχο την υποστήριξη μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (Oakeshott, 2003, σ. 203-206· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2024).

2. Η έρευνα

Στην παρούσα έρευνα αντιλήψεων τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν δύο: (i) είναι, για τους/τις εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ, ο ορισμός της ΕΕ των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ μοναδικός; (ii) ποιες είναι οι παρατηρούμενες συμμετρίες/κοινοί τόποι και ασυμμετρίες/μη κοινοί τόποι ανάμεσα σε διακριτές ομάδες εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ;

Για τους σκοπούς της μελέτης, διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας, σε επίπεδο ορισμού ΕΕΕ, εντός και μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ, οι οποίοι το σχολικό έτος 2024-25 προσέφεραν τις υπηρεσίες τους σε σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ βρίσκονταν σε διάφορα επίπεδα εμπειρογνωμοσύνης (Χαρούπιας & Ημέλλου, 2024).

2.1 Μεθοδολογία

Οι απαντήσεις/ορισμοί των συμμετεχόντων αποδελτιώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την τυπολογία των Nilholm και Göransson (2017) με τρεις τροποποιήσεις: (i) ο τύπος ορισμού β επιμερί-

στηκε στους τύπους Β1 και Β2, (ii) ο τύπος ορισμού γ επιμερίστηκε στους τύπους Γ1 και Γ2, έτσι ώστε να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην ανταπόκριση στις κοινωνικές (Β1, Γ1) και στις ακαδημαϊκές ανάγκες (Β2, Γ2) των μαθητών/τριών και (iii) έγινε προσθήκη του τύπου Ε, για να γίνει εφικτή η αποτύπωση της σύγχυσης των σχετικών όρων που, συχνά, χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα στον δημόσιο και νομικό λόγο (δες Πίνακα 1).

Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο προγραμματισμένων διασχολικών επιμορφωτικών δράσεων της ερευνήτριας, ως Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2024-25. Από το σύνολο των έντεκα ομάδων εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ που συμμετείχαν στις διασχολικές επιμορφωτικές δράσεις, επιλέχθηκαν οι οκτώ ομάδες (ομάδες Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ζ, Η και Θ) με αριθμό συμμετεχόντων από τριάντα έως εβδομήντα εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ -τρεις προσχολικής (ομάδες Α, Β και Γ), τέσσερις δημοτικής (ομάδες Δ, Ε, Ζ και Η) και μίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ομάδα Θ).

ΤΥΠΟΙ ΟΡΙΣΜΟΥ ΕΕΕ	
Α	Τοποθέτηση μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ σε τάξη γενικού σχολείου
Β1	Ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ
Β2	Ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές ανάγκες μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ
Γ1	Ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών
Γ2	Ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών
Δ	Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης & Πρακτικής
Ε	Άλλα (ταυτολογίες, σύγχυση εννοιών, κλπ)

Πίνακας 1. Τύποι ορισμού της Ενταξιακής Ειδικής Εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ όλων των ομάδων κλήθηκαν να συμπληρώσουν τον ορισμό της ΕΕ για τους/τις μαθητές/τριες με Α/ΕΕΑ σε μορφή ελεύθερου κειμένου, στο ίδιο χρονικό διάστημα της προγραμματισμένης εξέλιξης των επιμορφωτικών δράσεων. Η αποδελτίωση του κάθε ορισμού έγινε με βάση την ήδη αναφερθείσα τυπολογία (δες Πίνακα 1). Συγκεντρωτικά, αποδελτιώθηκαν 403 ορισμοί, 198 προσχολικής, 175 δημοτικής και 30 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δες Πίνακα 2).

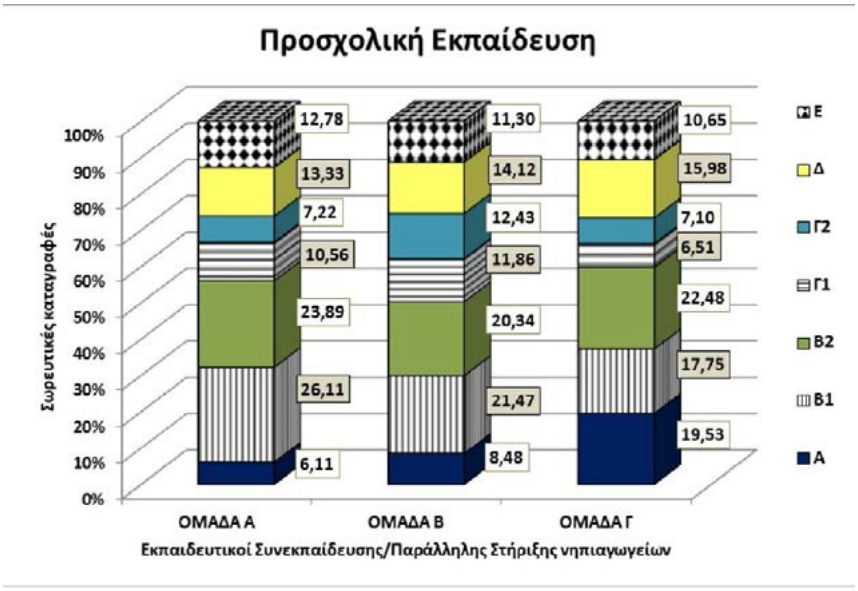
ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ Σ/ΠΣ (8)	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΡΙΣΜΩΝ (403)**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩΝ (1994)**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΡΙΣΜΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ (403)**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ (1094)**
Α-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	67	180	198	526
Β-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	63	177		
Γ-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	68	169		
Δ-ΔΗΜΟΤΙΚΗ	38	108	175	477
Ε-ΔΗΜΟΤΙΚΗ	42	110		
Ζ-ΔΗΜΟΤΙΚΗ	41	125		
Η-ΔΗΜΟΤΙΚΗ	54	134		
Θ-ΔΕΥΤ/ΘΜΙΑ	30	91	30	91

Πίνακας 2. Ποσοτικά δεδομένα αποδελτίωσης καταγραφών έρευνας, ανά ομάδα και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Από την αποδελτίωση και τις καταγραφές ανά τύπο ορισμού, προέκυψαν ευρήματα για τον βαθμό συμφωνίας, τόσο εντός κάθε ομάδας όσο και μεταξύ διαφορετικών ομάδων της ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας.

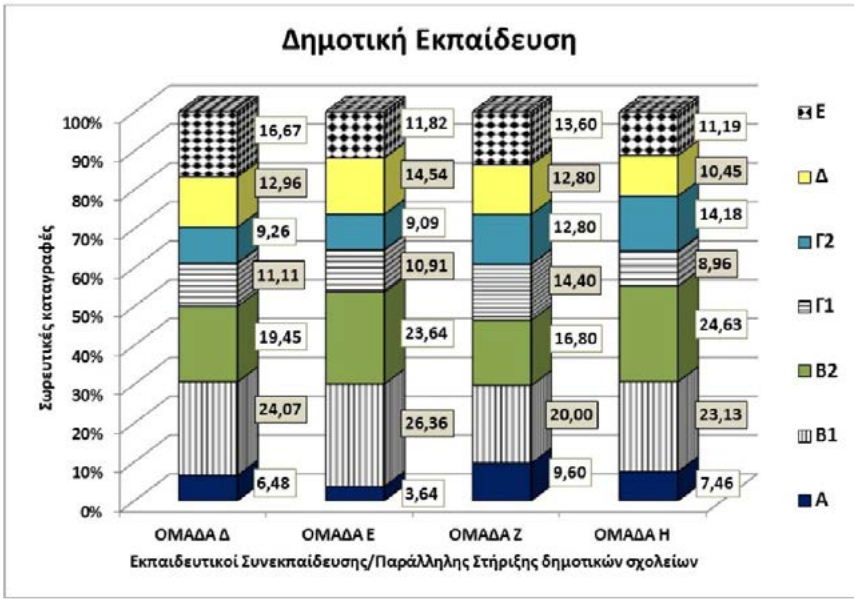
2.2 Ευρήματα

Στην προσχολική εκπαίδευση αποδελτιώθηκαν οι ορισμοί της ΕΕΕ που δόθηκαν από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ Α, Β και Γ, σε επίπεδο τύπου ορισμού. Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Α όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (26,11%), Β2 (23,89%), Δ (13,33%), Ε (12,78%), Γ1 (10,56%), Γ2 (7,22%) και Α (6,11%). Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Β όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (21,47%), Β2 (20,34%), Δ (14,12%), Γ2 (12,43%), Γ1 (11,86%), Ε (11,30%) και Α (8,48%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Γ όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β2 (22,48%), Α (19,53%), Β1 (17,75%), Δ (15,98%), Ε (10,65%), Γ2 (7,10%) και Γ1 (6,51%) (Δες Σχήμα 1).



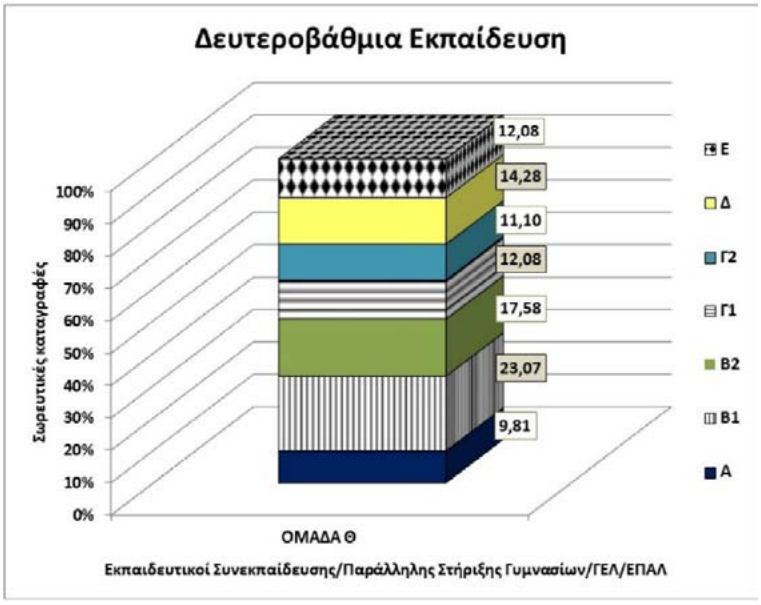
Σχήμα 1. Ορισμός της ΕΕΕ από εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ προσχολικής εκπαίδευσης

Στη δημοτική εκπαίδευση αποδελτιώθηκαν οι ορισμοί της ΕΕΕ που δόθηκαν από τις τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ Δ, Ε, Ζ και Η, σε επίπεδο τύπου ορισμού. Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Δ όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (24,07%), Β2 (19,45%), Ε (16,67%), Δ (12,96%), Γ1 (11,11%), Γ2 (9,26%) και Α (6,48%). Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Ε όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (26,36%), Β2 (23,64%), Δ (14,54%), Ε (11,82%), Γ1 (10,91%), Γ2 (9,09%) και Α (3,64%). Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Ζ όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (20%), Β2 (16,80%), Γ1 (14,40%), Ε (13,60%), Γ2 (12,80%), Δ (12,80%), και Α (9,60%). Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Η όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β2 (24,63%), Β1 (23,13%), Γ2 (14,18%), Ε (11,19%), Δ (10,45%), Γ1 (8,96%) και Α (7,46%) (Δες Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ορισμός της ΕΕΕ από εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ δημοτικής εκπαίδευσης

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποδελτιώθηκαν οι ορισμοί της ΕΕΕ που δόθηκαν από τη μία ομάδα εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ, σε επίπεδο τύπου ορισμού. Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ της ομάδας Η όρισαν την ΕΕΕ, σε φθίνουσα διάταξη, με τους ακόλουθους τύπους: Β1 (23,07%), Β2 (17,58%), Δ (14,28%), Ε (12,08%), Γ1 (12,08%), Γ2 (11,10%) και Α (9,81%) (Δες Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ορισμός της ΕΕΕ από εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

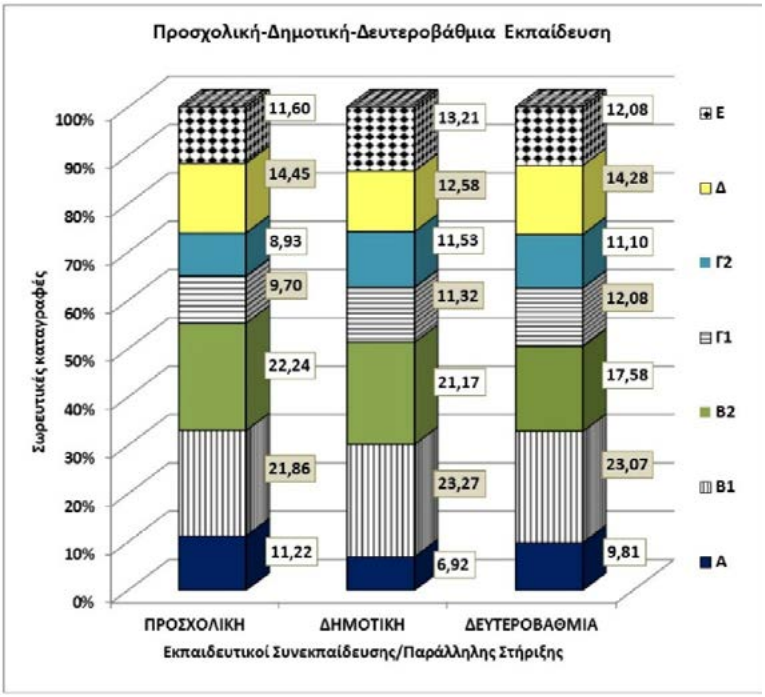
2.3 Αποτελέσματα

Στην προσχολική εκπαίδευση δεν εμφανίζεται ύπαρξη σαφούς κυρίαρχης τάσης ορισμού της ΕΕΕ, καθώς σε κανέναν τύπο δεν καταγράφεται ποσοστό μεγαλύτερο του 27%. Καταγράφεται προτίμηση περισσότερο στον ορισμό της ως ανταπόκριση στις κοινωνικές (τύπος Β1) ή/και τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ (τύπος Β2) και λιγότερο στις κοινωνικές/ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (τύποι Γ1 και Γ2, αντίστοιχα). Η ομάδα Γ εμφανίζεται να διαφοροποιείται από τις ομάδες Α και Β, κύρια, λόγω των υψηλότερων ποσοστών στον τύπο Α (19,53% έναντι 6,11% και 8,48%, αντίστοιχα). Η διαφοροποίηση αυτή ίσως επηρεάζεται από ιδιαιτερότητες στο προφίλ της ομάδας εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ, καθώς κάθε ομάδα αναφέρεται σε σχολικές μονάδες συγκεκριμένων περιοχών της Α΄ Αθήνας, με ανιχνεύσιμα και διακριτά χαρακτηριστικά. Τέλος, σε όλες τις ομάδες καταγράφονται χαμηλά ποσοστά στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής (τύπος Δ) (13,33%, 14,12% και 15,98%) και σχετικά υψηλά ποσοστά σε ταυτολογίες/σύγχυση όρων (τύπος Ε) (12,78%, 11,30% και 10,65%).

Στη δημοτική εκπαίδευση, επίσης, δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη σαφούς και κυρίαρχης τάσης ορισμού της ΕΕΕ, καθώς σε κανέναν τύπο ορισμού δεν καταγράφεται ποσοστό μεγαλύτερο του 27%. Καταγράφεται προτίμηση στον ορισμό της ως ανταπόκριση περισσότερο στις κοινωνικές (τύπος Β1) ή/και τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ (τύπος Β2) και λιγότερο στις κοινωνικές/ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (τύποι Γ1 και Γ2, αντίστοιχα). Σε όλες τις ομάδες καταγράφονται χαμηλά ποσοστά στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής (τύπος Δ) (12,96%, 14,54%, 12,80% και 10,45%) και στην τοποθέτηση σε τάξεις γενικού σχολείου (τύπος Α) (6,48%, 3,64%, 9,60% και 7,46%). Τέλος, καταγράφονται σχετικά υψηλά ποσοστά σε ταυτολογίες/σύγχυση όρων (τύπος Ε) (16,67%, 11,82%, 13,60% και 11,19%).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επίσης, δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη σαφούς και κυρίαρχης τάσης ορισμού της ΕΕΕ, καθώς σε κανέναν τύπο ορισμού δεν καταγράφεται ποσοστό μεγαλύτερο του 24%. Καταγράφεται προτίμηση στον ορισμό της ως ανταπόκριση περισσότερο στις κοινωνικές (τύπος Β1) ή/και τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ (τύπος Β2) και λιγότερο στις κοινωνικές/ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (τύποι Γ1 και Γ2, αντίστοιχα). Χαμηλά ποσοστά καταγράφονται στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής (τύπος Δ) (14,28%) και στην τοποθέτηση σε τάξεις γενικού σχολείου (τύπος Α) (9,81%). Τέλος, σχετικά υψηλά ποσοστά καταγράφονται σε ταυτολογίες/σύγχυση όρων (τύπος Ε) (12,08%).

Συγκεντρωτικά, σε όλες τις βαθμίδες, δεν διαπιστώνεται να υπάρχει σαφής κυρίαρχη τάση κάποιου τύπου ορισμού της ΕΕΕ. Οι εκπαιδευτικοί Σ/ΠΣ δηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στους τύπους Β1 και Β2 (ανταπόκριση στις κοινωνικές ή/και τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ), ίσως επειδή το έργο τους αφορά άμεσα τους/τις μαθητές/τριες με Α/ΕΕΑ και την υποστήριξή τους. Τα χαμηλά ποσοστά που καταγράφονται στον τύπο Δ (διαμόρφωση Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής), σε όλες τις βαθμίδες, πιθανότατα σχετίζονται με την απουσία κουλτούρας συνεργασίας/συλλογικής εργασίας στα σχολεία, γενικά. Τα χαμηλά ποσοστά στον τύπο Α (τοποθέτηση σε τάξεις γενικού σχολείου) θεωρώ ότι σχετίζονται με το γεγονός ότι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ την περίοδο της έρευνας αφορούσαν αποκλειστικά σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, τα ποσοστά που καταγράφονται στον τύπο Ε είναι της τάξης του 10% (από 11% μέχρι 14%) στον τύπο Ε), σε όλες τις βαθμίδες (Δες Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Ορισμός της ΕΕΕ από εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ και των τριών βαθμίδων, συγκριτικά

Σε επίπεδο συμμετριών/κοινών τόπων, και στις τρεις βαθμίδες, καταληκτικά, καταγράφονται τα εξής: (α) απουσία κυρίαρχης τάσης στον ορισμό της ΕΕΕ, (β) μεγάλα ποσοστά σε ταυτολογίες/σύγχυση όρων, όπως ένταξη, συμπερίληψη, ενσωμάτωση, κλπ) (τύπος Ε), (γ) χαμηλά ποσοστά στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής (τύπος Δ), (δ) συμφωνία, σε μεγάλο βαθμό, μεταξύ εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ ομάδων και βαθμίδων, σε όλα τα παραπάνω, (ε) συμφωνία με σχετικές έρευνες ως προς τη σύγχυση όρων (Ainscow, 2007· Florian, 2019· Nilholm & Göransson, 2017).

Σε επίπεδο ασυμμετριών/μη κοινών τόπων, και στις τρεις βαθμίδες, καταγράφονται τα εξής: (1) ασυμφωνία με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Nilholm & Göransson, 2017) ως προς την έμφαση στην τοποθέτηση μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ σε τάξεις γενικού σχολείου, με πιθανή ερμηνεία το προφίλ των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ, το έργο των οποίων προϋποθέτει τη συγκεκριμένη τοποθέτηση, (2) ασυμφωνία λόγου εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ με τον πολιτικό λόγο, όπως αυτός αποτυπώνεται σε επίσημους ορισμούς στην Ελλάδα (Νόμος 4823/2021) και διεθνώς (Florian, 2019).

Η απάντηση στο ερώτημα του τίτλου της εισήγησής μου είναι αρνητική. Ο ορισμός της ΕΕΕ δεν είναι μοναδικός, αν και διαπιστώνεται πως υπάρχει σύγκλιση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Σ/ΠΣ προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορούν και αναφέρονται σε μια μελέτη περίπτωσης, αυτή των σχολικών μονάδων της 1ης Θέσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας. Αν και δεν διασφαλίζεται η γενίκευσή τους, προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για

θέματα κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, σε ζητήματα ΕΕΕ, από τους/τις εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ, οι οποίοι είναι μέλη μιας ομάδας/«universitas» με κοινό στόχο την υποστήριξη μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (Oakeshott, 2003, σ. 203-206· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2024).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργούνται, ωστόσο, νέα ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση, όπως: «είναι η κοινωνική κατασκευή της γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς Σ/ΠΣ ίδια ή διαφορετική από την κοινωνική κατασκευή της από ομάδες εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων;», «πώς κατανοούνται οι παρατηρούμενες συμμετρίες ή ασυμμετρίες;» «πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί, σε επίπεδο γνώσης, ένα επίπεδο ορθολογικής συμφωνίας (knowledge commons);».

3. Συζήτηση-Προτάσεις

Στο πλαίσιο της «συζήτησης», όπως αυτή προτείνεται από τον Rorty (2001, σ. 531), η προσοχή μας είναι αναγκαίο πλέον να εστιαστεί στη σχέση ανάμεσα σε «εναλλακτικά πρότυπα δικαιολόγησης», διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών, και από εκεί, εξελικτικά, στις πραγματικές αλλαγές αυτών των «προτύπων», αλλαγές που διαμορφώνουν την ιστορία της επιστημονικής μας σκέψης σε ζητήματα ΕΕΕ. Με βάση τη συγκεκριμένη λογική, κρίνεται ιδιαίτερης αξίας η δημιουργία: (α) ενός κοινού τόπου γνώσης (knowledge commons) εκπαιδευτικής πολιτικής - εκπαιδευτικής πρακτικής σε θέματα ΕΕΕ, όπως το Interdisciplinary Digital Educational Commons (IDEC) (Imellou, 2024) και (β) ενός πλαισίου «συζήτησης» συνδιαμορφούμενου από σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιαστές μαθησιακών εμπειριών για τους/τις μαθητές/τριες με Α/ΕΕΑ (Ainscow & Chapman, 2025· Norwich, 2022).

Θεωρώ πως η δημιουργία κοινού τόπου γνώσης και πλαισίου «συζήτησης» θα μπορούσε να συνεισφέρει, σε μεγάλο βαθμό, στη βέλτιστη κατανόηση, στον επαναπροσδιορισμό, καθώς και στη χάραξη νέων διαδρομών προς επίλυση του στρυφνού προβλήματος της ΕΕΕ. Στόχος της δημιουργίας κοινού τόπου γνώσης θεωρώ ότι είναι η υιοθέτηση μιας συνεπούς πορείας προς το ιδεώδες της ισότητας στην εκπαίδευση, το οποίο θεμελιώνεται στην εξισωτική αρχή (egalitarian principle) και ενισχύεται από ένα καθεστώς συλλογικά εργαζόμενων επαγγελματιών (Knickernberg et al., 2025), με στόχο την ποιοτική ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Α/ΕΕΑ.

Οι ενεργοί παράγοντες της εκπαίδευσης καλούνται να θεσπίσουν/εφαρμόσουν την αξία του σεβασμού με όρους ισοτιμίας, διασφαλίζοντας ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν δίκαιο μερίδιο εκπαιδευτικών αγαθών και δίκαιη πρόσβαση στα προνόμια που αυτά συνεπάγονται, δηλαδή διανεμητική δικαιοσύνη για το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης (Ημέλλου, 2022· Norwich, 2022).

Βιβλιογραφία

Brown, H.I. (1995). Αντίληψη. θεωρία και δέσμευση. Μια νέα φιλοσοφία της επιστήμης (Α. Λευιτικός, Ε. Μαχαίρα, Δ. Παπαγιαννάκος & Χ. Συμσάρης, Μετ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ημέλλου, Ό. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας. Στο Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (Επιμ.), Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος (σελ. 43-59). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ημέλλου Ό. (2022). Η Φιλοσοφία Εκπαίδευσης της Lorella Terzi για τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο SDG4: Προς μια δίκαιη εκπαίδευση με όρους ικανοτήτων βασισμένη στο έργο του Amartya Sen. Στο *1ο* Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας της Επιστή-

μης, 1-3 Δεκεμβρίου 2022, Προφορική εισήγηση. https://www.academia.edu/93187285

Ημέλλου, Ό. & Χαρούπιας, Α. (2025). Το στρυφνό πρόβλημα της ενταξιακής εκπαίδευσης: Εντάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής/πρακτικής. Στο: Παναγιωτόπουλος, Γ. (Επιμ.), Ηγεσία στην εκπαίδευση. Εξερευνώντας τις προκλήσεις της σχολικής διοίκησης (σελ. 289-302). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Rorty, R. (2001). Η φιλοσοφία και ο καθρέφτης της φύσης (Π. Μπουρλάκης, Μετ.). Εκδόσεις Κριτική.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020α). Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση - Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι (Μ. Αντωνίνης, Επιμ. Μετ.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_gre

Χαρούπιας, Α. & Ημέλλου, Ό. (2024). Υπηρεσίες συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης: Εμπειρογνωμοσύνη και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο Καινοτομία, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση στον 21ο Αιώνα: 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΔΙ.Π.Ε. Άρτας, 15-16 Μαρτίου 2024: Πρακτικά, Τόμος Θ (σελ. 266-279). Εκδόσεις Γρηγόρη. https://dipeartas.weebly.com/uploads/1/4/5/8/145872595/Τόμος_Θ_ΓΡΗΓΟΡΗ.pdf

Χαρούπιας, Α. & Ημέλλου, Ό. (υπό δημοσίευση). Αναζητώντας το σχολείο για όλους τους μαθητές: Πολυσημία, στάδια πραγμάτωσης και υλικός/ψηφιακός σχεδιασμός. Στο Ψηφιακά μέσα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θέσεις, αντιθέσεις, προκλήσεις και προοπτικές: 1ο Συνέδριο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας, 4-6 Απριλίου 2025: Βιβλίο Περιλήψεων (σελ. 302-303). https://drive.google.com/file/d/103VJKtB-Sr9ixv7o_BxRUbN4bpnw67UZ/view?usp=sharing

Williams, M. (2013). Προβλήματα της γνώσης. Μια κριτική εισαγωγή στη γνωσιολογία (Β. Παπαθεοχάρης, Μετ.). Liberal Books.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 3-7. https://www.researchgate.net/publication/230263983

Ainscow, M. & Chapman, C. (2025). Developing equitable education systems: propositions and barriers. *Journal of Educational Change*. https://doi.org/10.1007/s10833-025-09527-2

Göransson K. & Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 691-704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Imellou, O. (2024). Designing a just/equitable education for persons with disability/special educational needs: An enhanced interdisciplinary educational commons perspective focused on policy and practice as technology, *Museumedu 8*, 163-172. https://museumedulab.ece.uth.gr/periodiko/

Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C.J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2

Knickernberg, M., Kullmann, H., Wüthrich, S., Lozano, C.S., Loreman, T., Sharma, U., Avramidis, E., Subban, P. & Woodcock, S. (2025). Teachers' collective efficacy with regard to inclusive

practices-characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland, *Frontiers in Psychology*, *16*, 1530689. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1530689

Määttä, K., Pääkkönen, K., Kotaniemi, S., & Suoheimo, M. (2024). Inclusive education as a wicked problem: Introducing systemic and service design approach to tackle the challenge. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, *6*(3), 301-318. https://doi.org/10.46328/ijonses.677

Nilholm C. & Göransson K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

Norwich, B. (2022). Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, *7*, 937929. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937929

Oakeshott, M. (2003). *On human conduct*. Oxford University Press.

Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, *4*(2), 155-169.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020b). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Έμφυλη βία και ανισότητες: Βιώματα και επιπτώσεις στις ζωές των γυναικών

Κωνσταντίνος Σόγιας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, k.sogias@uoi.gr
Θεόδωρος Θάνος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ththanos@uoi.gr

Περίληψη

Η βία κατά των γυναικών αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζει βαθιά τις ζωές των θυμάτων και αντανακλά ευρύτερα πρότυπα ανισότητας και εξουσίας. Οι μορφές της βίας ποικίλλουν και περιλαμβάνουν τη σωματική, την ψυχολογική, τη σεξουαλική και την οικονομική κακοποίηση, ενώ συχνά συνδέονται με κοινωνικές ανισότητες και στερεότυπα φύλου. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση αυτών των φαινομένων μέσα από συνεντεύξεις με γυναίκες που έχουν βιώσει διαφορετικές μορφές κακοποίησης, με στόχο την καταγραφή των εμπειριών τους και την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται η κακοποίηση. Οι συνεντεύξεις επικεντρώνονται στη φύση της κακοποίησης, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται, τις συνέπειες που έχει στη σωματική και ψυχική υγεία των θυμάτων, καθώς και στις ανάγκες τους για υποστήριξη και αποκατάσταση. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΔΕ ΣΤΗΝ ΕΜΦΥΛΗ ΒΙΑ - MDinGBV, το οποίο αποσκοπεί στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την καταπολέμηση της έμφυλης βίας. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών της κακοποίησης, στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τις ανάγκες των θυμάτων και στη δημιουργία μια βάσης δεδομένων που μπορεί να υποστηρίξει τη διαμόρφωση πολιτικών πρόληψης και προστασίας. Επιπλέον, προάγει τη συζήτηση για την αποδόμηση στερεοτύπων που διαιωνίζουν τη βία κατά των γυναικών και συμβάλλει στη δημιουργία αποτελεσματικών στρατηγικών υποστήριξης και αποκατάστασης.

Λέξεις-κλειδιά: *Έμφυλη βία, κακοποίηση γυναικών, στερεότυπα φύλου, συνεντεύξεις θυμάτων, πολιτικές πρόληψης, υποστήριξη και αποκατάσταση*

1. Εισαγωγή

Η έμφυλη βία αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα που συνδέονται με βαθιές δομές ανισότητας και πατριαρχικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ (United Nations, 2021), περίπου μία στις τρεις γυναίκες παγκοσμίως έχει υποστεί κάποια μορφή βίας στη διάρκεια της ζωής της, γεγονός που αναδεικνύει την έκταση και τη διαχρονικότητα του φαινομένου. Η έμφυλη βία δεν περιορίζεται στη σωματική κακοποίηση, αλλά περιλαμβάνει ποικίλες μορφές, όπως η ψυχολογική, η σεξουαλική και η οικονομική βία, οι οποίες συχνά διασταυρώνονται με κοινωνικές ανισότητες, στερεότυπα και σχέσεις εξουσίας (DeKeseredy & Dragiewicz, 2012).

Η βιβλιογραφία τονίζει ότι η κακοποίηση των γυναικών δεν είναι ένα μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά συνδέεται με δομικούς μηχανισμούς κοινωνικής ανισότητας και με έμφυλες νόρμες που ενισχύουν τη βία (Htun & Weldon, 2018). Επιπλέον, οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα φύλου λειτουργούν ως παράγοντες που νομιμοποιούν και διαιωνίζουν τη βία κατά των γυναικών (Gracia & Merlo, 2016). Οι συνέπειες είναι πολυδιάστατες, επηρεάζοντας όχι μόνο τη σωματική και ψυχική υγεία των θυμάτων, αλλά και την κοινωνική τους ένταξη, την εργασιακή τους ζωή και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Campbell, 2002).

Η συζήτηση για την καταπολέμηση της έμφυλης βίας δεν αφορά μόνο την προστασία των γυναικών από μεμονωμένα περιστατικά κακοποίησης, αλλά και τη συνολική ανατροπή κοινωνικών και πολιτισμικών αντιλήψεων που νομιμοποιούν ανισότητες εξουσίας. Έρευνες δείχνουν ότι η ενίσχυση πολιτικών ισότητας των φύλων και η συστηματική εκπαίδευση στην αποδόμηση στερεοτύπων μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικά εργαλεία πρόληψης (True, 2020).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των βιωμάτων γυναικών που έχουν υποστεί κακοποίηση, μέσα από ποιοτικές συνεντεύξεις, με σκοπό να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η βία εκδηλώνεται, τις επιπτώσεις της στη ζωή των θυμάτων και τις ανάγκες τους για υποστήριξη και αποκατάσταση. Η σημασία της έρευνας έγκειται τόσο στη συμβολή της στην επιστημονική συζήτηση, όσο και στη δυνατότητά της να υποστηρίξει τον σχεδιασμό πολιτικών πρόληψης και παρέμβασης.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1 Έννοια και ορισμός της έμφυλης βίας

Η έμφυλη βία (gender-based violence – GBV) αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την ισότητα των φύλων και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο ΟΗΕ την ορίζει ως «πράξεις που προκαλούν ή είναι πιθανό να προκαλέσουν σωματική, σεξουαλική ή ψυχολογική βλάβη ή πόνο στις γυναίκες, συμπεριλαμβανομένων των απειλών, του εξαναγκασμού ή της αυθαίρετης στέρησης της ελευθερίας, είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό χώρο» (United Nations, 1993, UN Women, 2022).

Η έμφυλη βία δεν είναι μεμονωμένο περιστατικό αλλά δομικό κοινωνικό φαινόμενο που πηγάζει από πατριαρχικές αντιλήψεις και σχέσεις εξουσίας. Η Walby (2011) επισημαίνει ότι αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής ιεράρχησης, ενώ η True (2012) τονίζει ότι αναπαράγει έμφυλες ανισότητες. Ο Hearn (2013) σημειώνει πως η βία δεν μπορεί να αποκοπεί από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που τοποθετούν τις γυναίκες σε κατώτερη θέση. Παράλληλα, οι διεθνείς οργανισμοί αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2021) διακρίνει τέσσερις κύριες μορφές βίας – σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική και οικονομική – ενώ η έννοια της δομικής βίας (Krug et al., 2002) δείχνει πώς οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούν το υπόβαθρο για την κακοποίηση. Συ-

νεπώς, η έμφυλη βία δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα γεγονότα αλλά αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες που διαιωνίζουν την ανισότητα (Merry, 2006).

1.1.2 Μορφές Έμφυλης Βίας

Η έμφυλη βία εκδηλώνεται με πολλαπλές μορφές που συχνά συνυπάρχουν.

Σωματική βία: Περιλαμβάνει χτυπήματα, σπρωξίματα ή χρήση αντικειμένων. Οι συνέπειες ξεπερνούν τον άμεσο τραυματισμό, καθώς οδηγούν σε χρόνιες παθήσεις ή αναπηρίες, αλλά και αυξημένο κίνδυνο θνησιμότητας (WHO, 2021).

Ψυχολογική βία: Εκδηλώνεται με απειλές, υποτίμηση, απομόνωση και έλεγχο. Η αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησης έχει συνδεθεί με άγχος, κατάθλιψη και μετατραυματικό στρες (Ali et al., 2016). Η «αορατότητά» της δυσχεραίνει την αναγνώριση και την έγκαιρη παρέμβαση.

Σεξουαλική βία: Περιλαμβάνει βιασμό, παρενόχληση, εξαναγκασμό σε σεξουαλικές πράξεις, αλλά και πρακτικές όπως αναγκαστικοί γάμοι ή ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων. Συνιστά σοβαρή παραβίαση δικαιωμάτων, αφήνοντας βαθιά σωματικά και ψυχολογικά τραύματα (DeKeseredy & Dragiewicz, 2012).

Οικονομική βία: Αφορά τον περιορισμό πρόσβασης σε πόρους, την αφαίρεση εισοδημάτων ή τον αποκλεισμό από εργασία και εκπαίδευση. Ενισχύει την εξάρτηση και περιορίζει τη δυνατότητα διαφυγής από κακοποιητικές σχέσεις (Postmus et al., 2012).

Οι μορφές αυτές λειτουργούν συχνά συνδυαστικά, δημιουργώντας έναν κύκλο βίας που εγκλωβίζει τα θύματα και δυσχεραίνει την αποκατάσταση (Heise, 2011). Η κατανόηση αυτής της πολυμορφίας είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό πολιτικών πρόληψης και υποστήριξης.

1.1.3 Έμφυλη βία, κοινωνικές ανισότητες και στερεότυπα

Η έμφυλη βία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές δομές που βασίζονται στην πατριαρχία και στις σχέσεις εξουσίας. Δεν αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά μια πρακτική που διαπερνά τις κοινωνίες και αντικατοπτρίζει την ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι έρευνες δείχνουν ότι η βία στηρίζεται σε βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις, οι οποίες αναπαράγονται από θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα ενημέρωσης, νομιμοποιώντας τον ανδρικό έλεγχο και την κυριαρχία (Pliogou et al., 2025).

Η κοινωνική ανισότητα δημιουργεί το έδαφος για την εκδήλωση της βίας. Γυναίκες που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες — όπως μετανάστριες, πρόσφυγες ή γυναίκες χαμηλού εισοδήματος — βιώνουν συχνά πολλαπλές μορφές κακοποίησης. Η έννοια της διαθεματικότητας (intersectionality) αναδεικνύει πώς φύλο, τάξη, εθνικότητα ή αναπηρία διασταυρώνονται και εντείνουν την εμπειρία αποκλεισμού (Hutchings & Mdee, 2025, Urzola & Espinel, 2025).

Τα στερεότυπα φύλου λειτουργούν ως μηχανισμός που διαιωνίζει τις ανισότητες. Η «θηλυκότητα» συνδέεται με την υποταγή, την παθητικότητα και την εξάρτηση, ενώ η «αρρενωπότητα» με την κυριαρχία και την επιβολή. Η κατηγοριοποίηση αυτή οδηγεί σε πρακτικές που νομιμοποιούν τη βία ως μέσο πειθαρχίας και ελέγχου (Amelia et al., 2025, Kalita, 2025). Σε αυτό το πλαίσιο, η κακοποίηση λειτουργεί ως εργαλείο διατήρησης της κοινωνικής ιεραρχίας και περιορισμού της γυναικείας αυτονομίας (Ntambirweki et al., 2025).

Η βία σχετίζεται επίσης με την πολιτική και κοινωνική συμμετοχή των γυναικών. Όσες διεκδικούν δημόσια ορατότητα συχνά έρχονται αντιμέτωπες με ψυχολογικές ή φυσικές επιθέσεις, οι οποίες λειτουργούν ως μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού (Krook & Restrepo Sanín, 2016). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η έμφυλη βία δεν είναι ατομικό ζήτημα, αλλά συστημικό πρόβλημα,

άρρηκτα δεμένο με τις σχέσεις εξουσίας (Htun & Weldon, 2012).

Η αλληλεπίδραση ανισοτήτων, εξουσίας και στερεοτύπων δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου η βία όχι μόνο εκδηλώνεται αλλά και αναπαράγεται διαχρονικά. Για τον λόγο αυτό, η αποτελεσματική αντιμετώπιση δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις· απαιτείται ολιστική στρατηγική που θα στοχεύει στην αποδόμηση των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών που συντηρούν το φαινόμενο (Safirani, 2025).

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των βιωμάτων γυναικών που έχουν υποστεί έμφυλη βία. Η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την αναλυτική διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχουσών και την ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων που διαμορφώνουν τη βία (Creswell & Poth, 2016).

2.2 Δείγμα και Επιλογή Συμμετεχουσών

Το δείγμα περιλάμβανε 106 γυναίκες, οι οποίες είχαν βιώσει διαφορετικές μορφές κακοποίησης (σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική, οικονομική). Η επιλογή έγινε με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposive sampling), ώστε να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και ηλικιακές κών χαρακτηριστικών (Palinkas et al., 2015). Αναλυτικότερα:

Ηλικίες 18–25 ετών: 60% (κυρίως φοιτήτριες και νέες εργαζόμενες).

Ηλικίες 26–40 ετών: 30% (γυναίκες σε σχέσεις ή γάμους, συχνά με παιδιά).

Ηλικίες 41+ ετών: 10% (περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης ή ενδοοικογενειακής βίας).

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν τόσο ανύπαντρες γυναίκες όσο και παντρεμένες ή διαζευγμένες, με ενδεικτικό παράδειγμα γυναίκες που βίωσαν πολυετή κακοποίηση σε γάμο 30+ ετών πριν καταλήξουν σε διαζύγιο.

2.3 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, διάρκειας 45–60 λεπτών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ασφαλή και ουδέτερο χώρο, με σεβασμό στην ψυχολογική ευαλωτότητα των συμμετεχουσών. Η δομή των συνεντεύξεων περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις που επέτρεπαν την ελεύθερη αφήγηση εμπειριών, αλλά και στοχευμένες ερωτήσεις γύρω από τις μορφές κακοποίησης, τις συνέπειες και τις ανάγκες υποστήριξης.

2.4 Ηθικά ζητήματα

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Όλες οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και παρείχαν ενημερωμένη συγκατάθεση. Προβλέφθηκε επίσης η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε περίπτωση που η συμμετοχή στις συνεντεύξεις αναβίωνε τραυματικές εμπειρίες (Orb et al., 2001).

2.5 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis),

σύμφωνα με το πλαίσιο των Braun & Clarke (2006). Μέσω της διαδικασίας κωδικοποίησης αναδείχθηκαν βασικά μοτίβα και κοινές εμπειρίες, ενώ παράλληλα καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις που συνδέονται με την ηλικία, την κοινωνική θέση και το οικογενειακό πλαίσιο των συμμετεχουσών.

2.6 Περιορισμοί της Έρευνας

Η δυνατότητα γενίκευσης είναι περιορισμένη, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού και προέρχεται από συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, ο μεγάλος αριθμός συμμετεχουσών και η εστίαση στην ποιοτική κατανόηση προσφέρουν πλούσιο υλικό για την αποτύπωση εμπειριών και μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτικών πρόληψης και υποστήριξης θυμάτων έμφυλης βίας.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των 106 συνεντεύξεων ανέδειξε ένα σύνολο θεματικών που αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα της έμφυλης βίας και τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες τη βιώνουν και την ερμηνεύουν. Οι βασικοί θεματικοί άξονες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση είναι: (α) μορφές και εκδηλώσεις βίας, (β) συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία, (γ) στρατηγικές αντίδρασης και αντίστασης, και (δ) κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα γύρω από την κακοποίηση.

3.1 Μορφές και εκδηλώσεις βίας

Η σωματική βία εμφανίζεται ως μέρος ερωτικών ή συζυγικών σχέσεων, με χαρακτηριστικά περιστατικά χτυπημάτων, χρήσης αντικειμένων ή απειλητικών χειρονομιών. Σε ορισμένες μαρτυρίες, οι γυναίκες αναφέρουν ότι η βία ξεκίνησε με έλεγχο και ζήλια εκ μέρους του συντρόφου, οι οποίες κλιμακώθηκαν σε σωματικές επιθέσεις.

«Από απλά σπρωξίματα, άρχισε να με χτυπάει... πάντα με τη δικαιολογία 'εσύ με προκάλεσες'» (Συν. 15).

«Με έσπρωξε για πρώτη φορά και τότε ένιωσα πραγματικό φόβο, αν και μετά ζήτησε συγγνώμη» (Συν. 14).

Η ψυχολογική βία καταγράφηκε ως συστηματική υποτίμηση, προσβολές και συναισθηματική απομόνωση, οδηγώντας σε σταδιακή φθορά της αυτοεκτίμησης.

«Στην αρχή ήταν 'αθώες' παρατηρήσεις... σταδιακά με υποτιμούσε μπροστά σε φίλους λέγοντας ότι κανείς άλλος δεν θα με ήθελε» (Συν. 9).

«Μου δημιουργούσε πολύ ψυχολογική φθορά» (Συν. 6).

Η σεξουαλική κακοποίηση αναφέρθηκε κυρίως από νεότερες γυναίκες, οι οποίες βίωσαν πίεση ή εξαναγκασμό σε σεξουαλικές πράξεις. Όπως σημειώνει μία από αυτές:

«Στην αρχή υπήρχαν πιέσεις και υπαινιγμοί· αργότερα μου ζητούσε επίμονα να προχωρήσουμε ενώ δεν ήθελα–κι όταν έλεγα "όχι", ακολουθούσαν καυγάδες και ψυχρότητα» (Συν. 56).

Η οικονομική βία εμφανίστηκε κυρίως σε περιπτώσεις μακροχρόνιων γάμων, όπου οι σύζυγοι ασκούσαν πλήρη έλεγχο επί των οικονομικών πόρων της οικογένειας, περιορίζοντας τις γυναίκες σε συνθήκες απόλυτης εξάρτησης.

«Ναι, στο τελικό στάδιο ζήτησε πλήρη έλεγχο των οικονομικών. Δηλαδή, τα χρήματα που έβγαζα να τα διαχειρίζεται εκείνος και εγώ να ζητάω από αυτόν χρήματα» (Συν. 5)

3.2 Συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία

Οι συνέπειες της βίας ήταν πολλαπλές. Σωματικά, αρκετές γυναίκες περιέγραψαν τραυματισμούς που τις οδήγησαν σε ιατρική περίθαλψη. Σε ψυχολογικό επίπεδο, κυριάρχησαν οι αναφορές σε άγχος, κατάθλιψη και αίσθηση απώλειας ελέγχου**.**

«Η αυτοπεποίθησή μου μειωνόταν συνεχώς και με τον καιρό άρχισα να αποφεύγω τις συγκρούσεις μόνο και μόνο για να κρατήσω ηρεμία» (Συν. 50).

Ορισμένες μίλησαν για μακροχρόνια μετατραυματικά συμπτώματα, όπως φόβο, δυσκολία εμπιστοσύνης σε νέες σχέσεις και κοινωνική απόσυρση.

«Ακόμη και τώρα φοβάμαι· δυσκολεύομαι να εμπιστευτώ νέους ανθρώπους και αποφεύγω τις παρέες—νιώθω πιο ασφαλής όταν μένω σπίτι» (Συν. 73).

3.3 Στρατηγικές αντίδρασης και αντίστασης

Ένα σημαντικό εύρημα αφορά τις στρατηγικές αντίδρασης. Πολλές γυναίκες επέλεξαν τη σιωπή, φοβούμενες τον κοινωνικό στιγματισμό ή τα αντίποινα.

«Φοβόμουν ότι θα πουν πως φταίω εγώ· γι' αυτό δεν μίλησα–και γιατί αν μιλούσα, θα χειροτέρευε η κατάσταση» (Συν. 83).

Άλλες ανέφεραν ότι κατόρθωσαν να απομακρυνθούν από κακοποιητικές σχέσεις χάρη στη στήριξη φίλων, συγγενών ή συμβουλευτικών δομών.

«Μίλησα στην αδερφή μου που είχε ζήσει κάτι παρόμοιο, με στήριξε και απομακρύνθηκα από αυτήν» (Συν. 70).

«Πρέπει να βρίσκουμε τη δύναμη να κάνουμε ένα 'μπαμ' και να φύγουμε από αυτή την κατάσταση» (Συν. 26).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ατομική αντίσταση είχε και συλλογική διάσταση, ενδυναμώνοντας άλλες γυναίκες να δράσουν:

«Μετά τη δική μου παραίτηση ακολούθησαν κι άλλες κοπέλες που είχαν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις» (Συν. 11).

3.4 Κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα

Ένα ακόμη κεντρικό μοτίβο αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις γύρω από τη βία. Πολλές γυναίκες τόνισαν ότι η βία παρουσιάζεται ακόμη ως ιδιωτική υπόθεση ή ως «οικογενειακό ζήτημα», γεγονός που τις εμπόδιζε να αναζητήσουν έγκαιρη βοήθεια. Όπως σημείωσε μία συμμετέχουσα:

«Μου έλεγαν "μην το βγάζεις προς τα έξω, είναι οικογενειακό θέμα"· έτσι δίστασα να ζητήσω βοήθεια» (Συν. 12).

Άλλες ανέδειξαν το ρόλο των στερεοτύπων φύλου που αποδίδουν στη γυναίκα τον ρόλο της υπάκουης και ανεκτικής, ενισχύοντας την ανοχή απέναντι στην κακοποίηση.

«Η ιστορία μου ξεκίνησε με μικρές αλλαγές που έμοιαζαν χαριτωμένες... αλλά στην πορεία έγιναν έλεγχος» (Συν. 18).

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η έμφυλη βία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εδράζεται σε κοινωνικές δομές ανισότητας και στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο. Οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν πώς η βία ξεκινά συχνά με

μορφές ελέγχου και ψυχολογικής πίεσης και κλιμακώνεται σε σωματικές ή σεξουαλικές επιθέσεις. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία που δείχνει ότι η βία δεν εκδηλώνεται ως μεμονωμένο περιστατικό, αλλά ως συνεχής διαδικασία ελέγχου και επιβολής (Heise, 201, Kelly, 1988).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση ότι οι γυναίκες νεότερων ηλικιών βίωσαν συχνότερα σεξουαλική παρενόχληση και εξαναγκασμό, ενώ οι μεγαλύτερες γυναίκες ανέφεραν κυρίως οικονομική ή ενδοοικογενειακή βία. Το εύρημα αυτό αντανακλά τη θεωρία της διαθεματικότητας**,** σύμφωνα με την οποία η εμπειρία της βίας διαφοροποιείται ανάλογα με ηλικία, κοινωνική θέση και οικογενειακή κατάσταση (Crenshaw, 1991, Sokoloff & Dupont, 2005).

Οι συνέπειες που καταγράφηκαν – άγχος, κατάθλιψη, κοινωνική απόσυρση, αλλά και μακροχρόνια τραύματα – συνάδουν με την έρευνα του WHO (2021) που υπογραμμίζει ότι η έμφυλη βία αποτελεί σοβαρή απειλή για τη δημόσια υγεία. Παράλληλα, η ανθεκτικότητα και οι στρατηγικές αντίστασης που ανέδειξαν πολλές συμμετέχουσες δείχνουν τη σημασία των δικτύων υποστήριξης και της συλλογικής δράσης, σε συμφωνία με τα πορίσματα των Banyard et al. (2007) για τον ρόλο της κοινωνικής στήριξης στην αποκατάσταση.

Τέλος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις εξακολουθούν να επηρεάζουν την εμπειρία της βίας. Η κανονικοποίηση του ελέγχου, η θεώρηση της βίας ως «ιδιωτικού ζητήματος» και τα έμφυλα στερεότυπα συντηρούν την ανοχή απέναντι στην κακοποίηση. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με μελέτες που επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση της έμφυλης βίας απαιτεί όχι μόνο θεσμικές πολιτικές, αλλά και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στις αξίες και τις αντιλήψεις (Htun & Weldon, 2012, True, 2012).

5. Συνολικές Διαπιστώσεις και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έμφυλης βίας, η οποία εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές – σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική και οικονομική – και συνδέεται στενά με κοινωνικές ανισότητες και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι εμπειρίες των συμμετεχουσών φανέρωσαν ότι οι μορφές αυτές συχνά αλληλοεπικαλύπτονται, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο κακοποίησης που επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία, αλλά και την κοινωνική ένταξη των γυναικών. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία της υποστήριξης από οικογενειακά και κοινωνικά δίκτυα, καθώς και από θεσμικούς φορείς, για την αποκατάσταση και ενδυνάμωση των θυμάτων.

Η αντιμετώπιση του φαινομένου δεν μπορεί να περιοριστεί σε ατομικό επίπεδο, αλλά απαιτεί ολιστικές πολιτικές που να συνδυάζουν πρόληψη, προστασία και ενδυνάμωση. Αναγκαία είναι η ενίσχυση των συμβουλευτικών δομών και ξενώνων φιλοξενίας, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα αποδομούν τα στερεότυπα φύλου, καθώς και η υλοποίηση καμπανιών ευαισθητοποίησης που θα μετατοπίζουν την έμφυλη βία από το πλαίσιο της «ιδιωτικής υπόθεσης» σε συλλογικό κοινωνικό ζήτημα.

Επιπλέον, η σύνδεση της έρευνας με πρωτοβουλίες όπως το ΜΔΕ στην Έμφυλη Βία – MDinGBV (https://mdingbv.eu/) αναδεικνύει τη σημασία της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και της διεπιστημονικής συνεργασίας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την καταπολέμηση της έμφυλης βίας. Η προοπτική αυτή ενισχύει την ανάγκη για συνεχή έρευνα με διαθεματική προσέγγιση, που θα αποτυπώνει τις διαφορετικές εμπειρίες των γυναικών και θα συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών πολιτικών ισότητας και προστασίας.

Η αξιοποίηση των διαπιστώσεων αυτών στην πράξη προϋποθέτει την ενίσχυση εθνικών στρατηγικών ισότητας και την εφαρμογή διεθνών δεσμεύσεων, όπως η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, ώστε οι παρεμβάσεις να αποκτήσουν θεσμική βιωσιμότητα.

Βιβλιογραφία

Ali, P. A., Dhingra, K., & McGarry, J. (2016). A literature review of intimate partner violence and its classifications. *Aggression and Violent Behavior, 58*, 101611. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.06.008

Amelia, D., Suryaman, M., & Effendi, A. (2025). Representation of Gender Injustice in *Wigati* Novel: A Critical Discourse Analysis of Sara Mills. *Journal of Pragmatics Research, 7*(1), 45–60 https://doi.org/10.18326/jopr.v7i2.182-212

Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of Community Psychology, 35*(4), 463–481. https://doi.org/10.1002/jcop.20159

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Campbell, J. C. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *The Lancet, 396*(10244), 458-467. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08336-8

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

DeKeseredy, W. S., & Dragiewicz, M. (2012). *Routledge Handbook of Critical Criminology*. Routledge.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research, 27*(3), 291–305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003005

Gracia, E., & Merlo, J. (2016). Intimate partner violence against women and the Nordic paradox. *Social Science & Medicine, 157*, 27-30. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.03.040

Hearn, J. (2013). The sociological significance of domestic violence: Tensions, paradoxes and implications. *Current Sociology, 61*(2), 152–170. https://doi.org/10.1177/0011392112456503

Htun, M., & Weldon, S. L. (2012). The civic origins of progressive policy change: Combating violence against women in global perspective, 1975–2005. *American Political Science Review, 106*(3), 548–569. https://doi.org/10.1017/S0003055412000226

Htun, M., & Weldon, S. L. (2018). *The logics of gender justice: State action on women's rights around the world*. Cambridge University Press.

Hutchings, P., & Mdee, A. (2025). WASHed in stereotypes: A rigorous review of water-gender narratives in LMICs. *EarthArXiv*. https://doi.org/10.31223/X5FQ6Z

Kalita, S. K. S. (2025). Unfurling Genocide and the Politics of Gender Stereotypes in Pat Barker's The Silence of the Girls. *ISHAL PAITHRKAM*, *42*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15765519

Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence.* University of Minnesota Press.

Krook, M. L., & Restrepo Sanín, J. (2016). Violence against women in politics. A defense of the concept. *Política y gobierno, 23*(2), 459-490. Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2025 από http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372016000200459&lng=es&tlng=en

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.

Merry, S. E. (2006). *Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice*. University of Chicago Press.

Ntambirweki, B., Shajobi-Ibikunle, G., & Others (2025). Implementation of Gender Equity in International Law. *Uganda Pentecostal University Journal of Sustainable Development*. https://doi.org/10.69612/upujsd-2025-11-008

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship, 33*(1), 93–96. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533–544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Pliogou, V., Tromara, S., & Hajisoteriou, C. (2025). Preventing and combating school-related gender-based violence: laying the foundations for a safe, equitable, and inclusive school. *Frontiers in Education, 10*, 1520731. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520731

Postmus, J. L., Plummer, S.-B., McMahon, S., Murshid, N. S., & Kim, M. S. (2012). Understanding economic abuse in the lives of survivors. *Journal of Interpersonal Violence, 35*(1–2), 3379–3399. https://doi.org/10.1177/088626051142166

Safirani, R. F. (2025). *Konstruksi Realitas Sosial pada Perempuan dalam Film Yuni (2021)*. UIN Sunan Kalijaga.

Sokoloff, N. J., & Dupont, I. (2005). Domestic violence at the intersections of race, class, and gender: Challenges and contributions to understanding violence against marginalized women in diverse communities. *Violence Against Women, 11*(1), 38–64. https://doi.org/10.1177/1077801204271476

True, J. (2012). *The Political Economy of Violence Against Women*. Oxford University Press.

True, J. (2020). *The political economy of violence against women*. Oxford University Press.

UN Women. (2022). *What is gender-based violence?* Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2025 από https://www.unwomen.org

United Nations (2021). *Measuring violence against women*. UN Women Report.

United Nations. (1993). *Declaration on the elimination of violence against women*. A/RES/48/104.

Urzola, N., & Espinel, M. P. G. (2025). Climate change and gender-based violence in Colombia: peacebuilding, feminism and the special jurisdiction for peace. In *Handbook on Gender and Security* (pp. 315–332). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781803928364.00027

Walby, S. (2011). *The Future of Feminism*. Polity Press.

Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ: Θετικό αποτύπωμα και προβληματισμοί. Η περίπτωση της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η φοίτηση μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ιδιαίτερες απαιτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, έχει υιοθετηθεί ως πρακτική η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΖΕΠ ΙΙ. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ αναφορικά με τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης το σχολικό έτος 2023-2024 σε οκτώ εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας. Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι οι μαθητές βελτιώνονται σημαντικά στο γλωσσικό τομέα φοιτώντας στην Τάξη Υποδοχής. Θετική εντύπωση προκαλεί ότι η πλειονότητα των μαθητών επιθυμούσαν να φοιτήσουν εκ νέου σε Τάξη Υποδοχής, ενώ έως ένα βαθμό βελτίωσαν την επίδοσή τους στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Αρνητική επίδραση στη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής έχει η ανομοιογένεια του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτή, καθώς και τα παρωχημένα για τις συγκεκριμένες τάξεις διδακτικά εγχειρίδια. Καταληκτικά, συμπεραίνεται η μεγάλη χρησιμότητα της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής σε μαθησιακό επίπεδο για τους μαθητές και η αναγκαιότητα επίλυσης στοχευμένων προβλημάτων στον τρόπο λειτουργίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: *τάξεις υποδοχής, εκπαιδευτικοί, απόψεις.*

1.Εισαγωγή

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι οι υφιστάμενες ανισότητες σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο παγκοσμίως ασκούν καταλυτική επίδραση σε ποικίλες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής ανάμεσα σε αυτές και στην εκπαιδευτική (Blackledge & Hunt, 1995). Σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες μπορούν να επιφέρουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ανθρώπων που τις υφίστανται.

Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η ίδρυση εκπαιδευτικών υποστηρικτικών δομών που θα συμβάλλουν με ουσιαστικό και στοχευμένο τρόπο στην ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, καθώς και της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης.

Στον ελλαδικό χώρο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές παρέχεται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο η δυνατότητα της ίδρυσης δύο ειδών υποστηρικτικών δομών. Η πρώτη δομή αφορά την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και η δεύτερη τη δημιουργία Δομών Υποστήριξης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) (Νόμος 3879/2010, Νόμος 4547/2018, Υπ. Απόφαση 139654/2017).

Η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής έχει ως απώτερο σκοπό τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιλαμβάνονται: οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι ρομά κ.ά. Παράλληλα, βασική επιδίωξη της φοίτησης σε μία Τάξη Υποδοχής είναι η ενίσχυση της κατά το δυνατόν ταχύτερης ένταξης των προαναφερόμενων μαθητών στη γενική τάξη και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Μάνεσης, 2020).

Η δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής υφίσταται, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, σε σχολικές μονάδες τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μονάδες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Νόμος 3879/2010).

Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ δύνανται να δημιουργηθούν σε δύο κύκλους. Συγκεκριμένα, στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι μπορούν να φοιτήσουν μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ εγγράφονται οι μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που έχουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά παρόλα αυτά εμφανίζουν δυσχέρειες στην επιτυχή παρακολούθηση των μαθημάτων λόγω γλωσσικών δυσκολιών.

Από τη διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών που υιοθέτησαν χώρες όπως: η Γερμανία, η Σουηδία κ.ά οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται ένας ενιαίος και επιτυχής τρόπος, αλλά οι λύσεις που επιλέχθηκαν παρουσιάζουν τόσο ομοιότητες, όσο και διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες είναι σε άμεση σύνδεση με παράγοντες όπως: η ηλικία του μαθητή, η προοπτική της μόνιμης ή μη εγκατάστασής του στη χώρα υποδοχής κ.ά (Ζάγκος κ.ά, 2019).

Οι προαναφερόμενες επιλογές δεν εμφανίζουν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης που πραγματοποιείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς τα ζητούμενα για τους μαθητές είναι συγκεκριμένα όπως και οι υφιστάμενες δυνατότητες σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Καταληκτικά, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι το υφιστάμενο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο προσφέρει συγκεκριμένες επιλογές στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και ευρύτερα των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες είναι η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ και η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π.

2. Υφιστάμενα προβλήματα στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η φοίτηση μαθητών όπως: μετανάστες, πρόσφυγες, ρομά κ.ά σε Τάξεις Υποδοχής κρίνεται αναγκαία στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ενίσχυσής τους σε μαθησιακό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Ζάγκος κ.ά, 2019). Παρόλα αυτά υφίστανται ποικίλα προβλήματα τόσο στη δημιουργία, όσο και στη λειτουργία των συγκεκριμένων τάξεων (Παυλής, 2016).

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα πριν την έναρξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής συνιστά η αδυναμία να συγκεντρωθεί ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός μαθητών για την ίδρυση και λειτουργία τους. Αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα την μη ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και κατ' επέκταση την απουσία ουσιαστικής ενίσχυσης και βοήθειας στο γλωσσικό τομέα των μαθητών που την έχουν απόλυτη ανάγκη.

Άξιο ιδιαίτερης αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα συνήθως συνυπάρχουν με έτερα προβλήματα όπως: οι ρατσιστικές συμπεριφορές, η ανασφάλεια κ.ά (Γαλάνη & Σταυρινίδης 2022), οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά συνολικά στην πορεία ενός μαθητή στην εκπαίδευση.

Οι δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα δεν αμβλύνονται όσο θα ήταν δυνατόν εξαιτίας της απουσίας κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού για τη λειτουργία των υποστηρικτικών δομών (Παυλής, 2016, Tsaliki, 2016), παρόλο που έχουν υπάρξει ορισμένες προσπάθειες βελτίωσης των διδακτικών εγχειριδίων για τις Τάξεις Υποδοχής.

Η παραπάνω περιγραφόμενη προβληματική κατάσταση έρχεται να διευρυνθεί περαιτέρω εξαιτίας της άγνοιας βασικών παραμέτρων αναφορικά με τον τρόπο εξέτασης, βαθμολόγησης και προαγωγής των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής, η οποία επιφέρει δυσμενέστερη βαθμολογία και επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία τους. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται αναλυτικά για τον ορθό τρόπο εξέτασης, βαθμολόγησης και προαγωγής των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής, προκειμένου να επιτελούν σωστά το ρόλο τους και να μην «αδικούνται» οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Στα προβλήματα οφείλουμε να προσθέσουμε τη σχεδόν πάντα καθυστερημένη έναρξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Ζάγκος κ.ά, 2019), η οποία ασκεί αρνητική επίδραση στη βελτίωση των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο (Καρανικόλα & Πίτσου 2015). Η μη έγκαιρη έναρξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής επιφέρει και τη μη έγκαιρη χρονικά πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές (Σγούρα κ.ά, 2018).

Ιδιαίτερης μνείας χρήζει το γεγονός ότι η πλειονότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Τάξεις Υποδοχής πραγματοποιούν αυτή την επιλογή, προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι θα εργαστούν στην εκπαίδευση κι όχι από πραγματική επιθυμία να διδάξουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Γαλάνη & Σταυρινίδης 2022). Αυτή η διαπίστωση θα πρέπει να αξιολογηθεί κατάλληλα και να ληφθεί σοβαρά υπόψη, εάν υπάρχει η βούληση να χαραχθεί μία μακροπρόθεσμη πολιτική σχετικά με τις Τάξεις Υποδοχής.

Σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής συνιστά η στελέχωσή τους με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι καταρτισμένοι κατάλληλα για τη διδασκαλία των μαθητών που φοιτούν σε αυτές. Η απουσία σχετικής κατάρτισης δε βοηθά στην πιο επιτυχή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (Παυλής, 2016, Tsaliki, 2016). Υπό αυτές τις συνθήκες επιβάλλεται η πρόσληψη εκπαιδευτικών με τα αναγκαία προσόντα για τη διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής (Ζάγκος κ.ά, 2019) ή όταν αυτή δεν είναι εφικτή με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής με αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια (Παΐδα κ.ά, 2020, Foulidi et al, 2020).

Μείζον ζήτημα και πρόβλημα κατά τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής είναι η αντιμετώπιση των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτή ως μία ομοιογενή ομάδα. Αυτή η προσέγγιση είναι απολύτως λανθασμένη λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο διαφέρουν ως προς τη μητρική γλώσσα, τον πολιτισμό κ.ά (Cerna, 2019), αλλά και ως προς το γνωστικό επίπεδο, καθώς προέρχονται από διαφορετικές τάξεις.

Συνοψίζοντας μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι ενυπάρχουν ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, τα οποία συνδέονται τόσο με την ίδρυση, όσο και με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της έρευνας, αποτελεί η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ αναφορικά με τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν σε διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο.

3.2 Μελέτη περίπτωσης οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, οι οποίες λειτούργησαν το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας και διερευνά την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και τις δυσκολίες που κλήθηκαν να υπερκεράσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάστηκαν σε αυτές.

Οι βασικοί λόγοι της συγκεκριμένης επιλογής είναι οι παρακάτω. Πρώτον οι σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας φιλοξενούν σημαντικό αριθμό μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης, καθώς και ρομά, οπότε η ανάγκη λειτουργίας μίας Τάξης Υποδοχής καθίσταται αρκετά μεγάλη. Δεύτερον στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν στο κέντρο της Αθήνας ο αριθμός των μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης είναι αρκετά αυξημένος και σε μερικές περιπτώσεις υπερβαίνει αυτόν των Ελλήνων μαθητών. Τρίτον ο αριθμός των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, οι οποίες λειτούργησαν το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας ήταν περιορισμένος σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης και τέταρτον οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν εδώ και μερικά χρόνια στον ελλαδικό χώρο και μέχρι στιγμής δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά η αποτελεσματικότητά τους, καθώς και τα προβλήματα και οι δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν να εργαστούν σε αυτές

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό οι προαναφερόμενοι λόγοι επιλογής καθιστούν ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα και ελκυστική τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ αναφορικά με τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να υπερβούν κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

3.3 Ερευνητική μέθοδος

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης κατά την οποία υπάρχει ένας σταθερός κορμός ερωτήσεων και ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων εξελίσσεται η συνέντευξη - συζήτηση ανάμεσα στον ερευνητή και στο συνεντευξιαζόμενο (Creswell, 2016).

Πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ (8) εκπαιδευτικούς (ΠΕ02 Φιλόλογοι) που εργάστηκαν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας το

σχολικό έτος 2023-2024. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας από τριάντα πέντε (35) έως σαράντα τριών (43) ετών και είχαν εργαστεί στις Τάξεις Υποδοχής από μηδέν (0) έως τρία (3) χρόνια. Οι σχολικές μονάδες εργασίας ήταν σε διάφορες περιοχές ευθύνης της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εγκατάσταση προσφύγων και μεταναστών σε μία χώρα δημιουργεί όπως προαναφέρθηκε ποικίλες ανάγκες μεταξύ άλλων και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αντίστοιχες ανάγκες δημιουργεί και η παρουσία ρομά μαθητών σε μία σχολική μονάδα. Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση είναι απολύτως απαραίτητη και κρίσιμη η λήψη συγκεκριμένων μέτρων, προκειμένου να καταστεί ομαλή και ταχεία η προσαρμογή των μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης (Gundara & Portera, 2008) στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Μέχρι στιγμής έχουν υπάρξει διάφορες ερευνητικές προσπάθειες σε αυτή την κατεύθυνση, οι οποίες θα πρέπει να διευρυνθούν (Kantzou et al, 2017, Cerna, 2019), προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο πλήρη εικόνα.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, οι οποίες λειτούργησαν το σχολικό έτος 2023-2024 στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας θέτοντας συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα ακόλουθα. Πρώτον οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Τάξεις Υποδοχής είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων τάξεων και των συγκεκριμένων μαθητών; Δεύτερον ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής; Τρίτον ποια είναι τα οφέλη για τους μαθητές από τη φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής; Τέταρτον ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής;

Η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων εκτιμάται ότι θα μας οδηγήσει στο σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τα υφιστάμενα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ στη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας, αλλά και ευρύτερα στον ελλαδικό χώρο.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια και ως εκ τούτου και η παρούσα, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι διερευνά μόνο μία από τις πενήντα οκτώ (58) Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε) του ελλαδικού χώρου και συνεπώς, τα συμπεράσματα τα οποία συνάγονται δε δύναται κανείς με απόλυτη ασφάλεια να υποστηρίξει ότι μπορούν να επεκταθούν στο σύνολο των Δ.Δ.Ε της χώρας, μολονότι η ΔΔΕ Α΄ Αθήνας είναι μία από τις μεγαλύτερες της ελληνικής επικράτειας.

Ένας ακόμη κρίσιμος περιορισμός αναφύεται από το γεγονός ότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας μόνο από το συγγραφέα της παρούσας εργασίας, με αποτέλεσμα να ενυπάρχει ο κίνδυνος ορισμένες από τις πληροφορίες να μην αξιολογήθηκαν ορθά ή να προσεγγίστηκαν με μη επιτυχημένο τρόπο.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Έχοντας ολοκληρωθεί στο σύνολό τους οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ (8) εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε Τάξεις Υποδοχής της ΔΔΕ Α΄ Αθήνας ακολούθησε το επόμενο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας που αφορούσε την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας.

Πιο αναλυτικά στο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των Τάξεων Υποδοχής και των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν σε αυτές η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησε ότι δεν είναι στο βαθμό ετοιμότητας και κατάρτισης που θα επιθυμούσε, προκειμένου να ανταποκριθεί με ιδιαίτερη επιτυχία στις ανάγκες μίας Τάξης Υποδοχής και των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα κινείται στην ίδια κατεύθυνση με τα αποτελέσματα άλλων παλαιότερων χρονικά ερευνών (Παυλής, 2016, Tsaliki, 2016) γεγονός που υποδηλώνει ότι σε αυτό το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε δεν υπήρξε κάποια ουσιαστική μέριμνα για βελτίωση στην κατεύθυνση της μεγαλύτερης ετοιμότητας και της καλύτερης κατάρτισης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής.

Σε ερώτημα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ανάμεσα στα σημαντικότερα προβλήματα είναι η ανομοιογένεια του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών, μολονότι οι μαθητές περνούν από διαγνωστικά τεστ αξιολόγησης και γι' αυτό το λόγο υπάρχει διάκριση των Τάξεων Υποδοχής σε επίπεδο ΖΕΠ Ι και ΖΕΠ ΙΙ. Σε αντίστοιχο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του Cerna (2019).

Ως ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα ανέδειξε σχεδόν το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων την απουσία κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και παλαιότερες έρευνες (Παυλής, 2016, Tsaliki, 2016). Ως εκ τούτου δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα η σημαντική προσπάθεια που καταβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής να υποβαθμίζεται από την απουσία κατάλληλου διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού.

Εκτός από τις δυσκολίες που υφίστανται στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ενυπάρχουν και σημαντικά οφέλη για τους μαθητές από τη φοίτησή σε αυτές. Συγκεκριμένα, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη ότι οι μαθητές της Τάξης Υποδοχής βελτίωσαν σημαντικά τη γνώση και την ικανότητά τους στο γλωσσικό τομέα, ενώ κατά περίπτωση εμφάνισαν μεγαλύτερη ή μικρότερη βελτίωση και στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, σημειώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών εξέφραζαν στους εκπαιδευτικούς την επιθυμία να φοιτήσουν και την επόμενη σχολική χρονικά στην Τάξη Υποδοχής, καθώς φοιτώντας σε αυτή βοηθήθηκαν σημαντικά.

Μία επιπρόσθετη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής είναι ότι είναι αναγκασμένοι να απουσιάζουν τις ώρες που βρίσκονται σε αυτή από την «κανονική» τους τάξη. Αυτό έχει ως συνέπεια να εμφανίζουν δυσκολία στην παρακολούθηση και αφομοίωση της ύλης των μαθημάτων κατά τις διδακτικές ώρες που απουσιάζουν ευρισκόμενοι στην Τάξη Υποδοχής. Το πρόβλημα αυτό σε συνδυασμό με την άγνοια ορισμένων εκπαιδευτικών σε βασικές παραμέτρους του τρόπου εξέτασης, βαθμολόγησης και προαγωγής των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής ασκεί αρνητική επίδραση στην ψυχολογία και στην αυτοπεποίθησή τους.

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι η λειτουργία μίας Τάξης Υποδοχής διέπεται από ποικίλα θετικά στοιχεία για τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτή, αλλά και από ορισμένα προβλήματα, τα οποία θα μπορούσαν με κατάλληλο σχεδιασμό σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, αλλά και σχολικής μονάδας να αμβλυνθούν σε σημαντικό βαθμό.

5. Συμπεράσματα

Από τη μελέτη του συνόλου των ενοτήτων της παρούσας εργασίας μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, με αφετηρία το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής δύναται κανείς να συμπεράνει ότι προσφέρονται συγκεκριμένες δυνατότητες, οι οποίες δεν εμφανίζουν ουσιαστικές διαφορές από τις αντίστοιχες που παρέχονται από άλλα κράτη για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία, η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης προέκυψε ως κύριο συμπέρασμα ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Τάξεις Υποδοχής, όσο και οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές ενισχύονται – βελτιώνονται σημαντικά και ουσιαστικά στο γλωσσικό τομέα.

Θετική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών επιθυμούσαν να φοιτήσουν εκ νέου σε Τάξη Υποδοχής, ενώ έως ένα βαθμό βελτίωσαν την επίδοσή τους στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

Αρνητικό αποτύπωμα για την επιτυχία της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής αφήνει η ανομοιογένεια του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές, καθώς και τα παρωχημένα προτεινόμενα για τις συγκεκριμένες τάξεις διδακτικά εγχειρίδια.

Από τα παραπάνω εκπορεύεται η αδήριτη ανάγκη για βελτίωση και εκσυγχρονισμό των διδακτικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής, καθώς και η παροχή συμπληρωματικού υλικού κυρίως μέσω της αξιοποίησης της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Επιπροσθέτως, απαραίτητη κρίνεται η πιο επιτυχής κατάταξη - αξιολόγηση των μαθητών ως προς το γλωσσικό τους επίπεδο, προκειμένου να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ομοιογένεια και να διευκολύνεται τόσο η διδακτική, όσο και η μαθησιακή διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής.

Καταληκτικά, συμπεραίνεται η μεγάλη χρησιμότητα της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής σε μαθησιακό επίπεδο για τους μαθητές, η αναγκαιότητα επαύξησης του αριθμού τους, καθώς και η αναγκαιότητα να αντιμετωπιστούν με όσο το δυνατό πιο επιτυχή τρόπο οι υφιστάμενες δυσχέρειες που εμφανίζονται στη λειτουργία τους.

Βιβλιογραφία

Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *3*, 18–34. https://doi.org/10.12681/dial.15000

Γαλάνη, Μ., & Σταυρινίδης, Π. (2022). Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *11*(1), 197–216. https://doi.org/10.12681/hjre.31217

Ζάγκος Χ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Κοινωνικό Πολύκεντρο - ΑΔΕΔΥ.

Καρανικόλα Ζ., & Πίτσου Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α΄ βάθμιας κ Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *4*, 128–151. https://doi.org/10.12681/hjre.8858

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Κοινωνικό Πολύκεντρο - ΑΔΕΔΥ.

Νόμος 3879/2010, Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 163/21.09.2010).

Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 102/12.06.2018).

Παΐδα, Σ., Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και Τάξεων υποδοχής. Μια μελέτη περίπτωση. *Νέος Παιδαγωγός*, *17*, 1-9.

Παυλής, Δ. (2016, 24-26 Ιουνίου). *Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση.* [Ανακοίνωση] 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *4*, 108–129. https://doi.org/10.12681/dial.16278

Υπ. Απόφαση 139654/2017, Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 2985/30.08.2017).

Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Paper No. 203. OECD.

Darmody, M., Smyth, E., & Russell, H. (2021). Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities. *Young*, *29*(4), 366-380. https://doi.org/10.1177/11033088211027412journals.sagepub.com/home/you

Foulidi, X., Papakitsos, E., & Alexaki, N. (2020). Existing policies for the education of refugees in Greece. *International Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *3*(4), 265-273. http://www.ijsshe.com/index.php/ijsshe/article/view/176

Gundara, J., & Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, *19*(6), 463-468.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues?. *Journal Plus Education*, *14*(1), 357-374.

Ανήλικοι παραβάτες σε καταστήματα κράτησης στην Ελλάδα (2019–2023)

Γρηγόριος Καρράς,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, gregorykarras@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανήλικη παραβατικότητα στην Ελλάδα συνιστά σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες. Η παρούσα εργασία εξετάζει τα χαρακτηριστικά των ανήλικων παραβατών που κρατήθηκαν σε καταστήματα κράτησης της χώρας κατά την περίοδο 2019–2023, μέσω δευτερογενούς ανάλυσης στατιστικών δεδομένων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση κοινωνικών και δημογραφικών παραμέτρων που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά ανηλίκων, καθώς και η ανάδειξη των δομικών αιτίων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το 93% των ανήλικων κρατουμένων είναι αγόρια, με σχεδόν ισόρροπη κατανομή μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών. Ιδιαίτερη είναι η παρουσία ανηλίκων Ρομά, γεγονός που συνδέεται με συνθήκες κοινωνικοοικονομικής ευαλωτότητας, όπως η φτώχεια, η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα συχνότερα αδικήματα αφορούν ληστείες και διακεκριμένες κλοπές, ενώ κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η προέλευση από αποδιοργανωμένα οικογενειακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, καταγράφεται αξιοσημείωτος αριθμός έγγαμων ανηλίκων, στοιχείο που αποδίδεται σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο επίπεδο των συμπερασμάτων, η μελέτη υπογραμμίζει ότι η ανήλικη παραβατικότητα δεν είναι ατομική παρεκτροπή, αλλά κοινωνικό φαινόμενο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ψυχολογικών, οικογενειακών και κοινοτικών παραγόντων. Προτείνεται η ενίσχυση πολιτικών πρόληψης σε επίπεδο κοινότητας, η στήριξη οικογενειών υψηλού κινδύνου και η ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των νέων.

Λέξεις-κλειδιά: Ανήλικη παραβατικότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, ανισότητα, Ρομά, οικογενειακή δυσλειτουργία, ανδρική ταυτότητα, κοινωνική συνοχή

1. Εισαγωγή

Η ανήλικη παραβατικότητα αποτελεί ένα πολυσύνθετο και διαχρονικά ανθεκτικό και διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από ένα πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών παραμέτρων. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, οι μορφές της ανήλικης παραβατικής συμπεριφοράς έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, καθώς οι κοινωνικές συνθήκες, η τεχνολογία και οι τρόποι κοινωνικοποίησης των νέων έχουν αλλάξει ριζικά, αντανακλώντας τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και τις δυναμικές της νεότητας.

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές στις οικογενειακές δομές, μεγαλύτερη κοινωνική ανισότητα, αυξημένη παρουσία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη διάδοση νέων μορφών βίας, ιδίως μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι μεταβολές αυτές έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου η παραβατικότητα ανηλίκων αναδεικνύεται ως κοινωνικός δείκτης δυσλειτουργιών και όχι απλώς ως αποτέλεσμα ατομικών παρεκκλίσεων (Farrington, 2020· Βασιλείου, 2021).

Τα τελευταία χρόνια, στην ελληνική περίπτωση, παρατηρείται αύξηση περιστατικών βίας μεταξύ ανηλίκων, τόσο σε σχολικούς όσο και σε δημόσιους χώρους, καθώς και ενίσχυση οργανωμένων μορφών παραβατικότητας σε μικρές ηλικίες. Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19, η οικονομική αστάθεια, οι μεταναστευτικές ροές και η κοινωνική περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων έχουν επιδεινώσει το φαινόμενο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ, 2023) και στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας (ΕΛ.ΑΣ.), παρατηρείται σταθερή αύξηση περιστατικών βίας και παραβατικότητας μεταξύ ανηλίκων, με ανησυχητικά χαρακτηριστικά ομαδικών ή οργανωμένων δράσεων. Οι κοινωνικοοικονομικές συνέπειες της πανδημίας, σε συνδυασμό με τη μειωμένη κοινωνική συνοχή και την αυξανόμενη επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, φαίνεται να ενισχύουν το φαινόμενο, καθιστώντας το πλέον σύνθετο και πολυπαραγοντικό κοινωνικό ζήτημα.

1.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των ανήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα κατά την πενταετία 2019–2023 και η ερμηνεία των ευρημάτων μέσα από κοινωνιολογικές και εγκληματολογικές προσεγγίσεις. Οι ειδικότεροι στόχοι της μελέτης είναι:

Η αποτύπωση των βασικών δευτερογενών χαρακτηριστικών του πληθυσμού των ανηλίκων παραβατών (φύλο, υπηκοότητα, οικογενειακή κατάσταση, τύπος αδικήματος).

Η διερεύνηση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων που σχετίζονται με την εμπλοκή ανηλίκων σε εγκληματικές πράξεις.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων για την περίοδο 2019–2023 και η σύνδεσή τους με ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις στην ελληνική κοινωνία.

Η διατύπωση συμπερασμάτων για τις κοινωνικές αιτίες και τις θεσμικές αδυναμίες που επιτρέπουν την αναπαραγωγή της ανήλικης παραβατικότητας

1.2 Θεωρητικό Πλαίσιο – Θεωρίες Ερμηνείας της ανήλικης παραβατικότητας

Η ερμηνεία της ανήλικης παραβατικότητας έχει απασχολήσει πλήθος θεωρητικών σχολών και προσεγγίσεων. Η εγκληματολογική ανάλυση επιχειρεί να αποσαφηνίσει τις αιτίες, τα κίνητρα και τους μηχανισμούς που οδηγούν ένα άτομο νεαρής ηλικίας στην παραβίαση του νόμου, εντός ενός

συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου.

Η Κλασική Σχολή της Εγκληματολογίας, όπως διαμορφώθηκε στα τέλη του 18ου αιώνα από τον Cesare Beccaria και τον Jeremy Bentham, αντιμετώπισε την εγκληματική πράξη ως αποτέλεσμα ορθολογικής επιλογής του ατόμου, το οποίο υπολογίζει το όφελος και το κόστος της πράξης του προτού ενεργήσει (Beccaria, 1764/1986· Bentham, 1789/1948). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο άνθρωπος θεωρείται ελεύθερο και λογικό ον, ικανό να επιλέξει ανάμεσα στη νομιμότητα και την παραβίασή της, ανάλογα με τις συνέπειες που προβλέπει. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του ποινικού δικαίου είναι να θεσπίζει αναλογικές και βέβαιες ποινές, ικανές να αποτρέπουν την εγκληματική συμπεριφορά μέσω του φόβου της τιμωρίας. Αντίθετα, η Θετικιστική Σχολή της Εγκληματολογίας, με εκπροσώπους όπως ο Cesare Lombroso και ο Enrico Ferri, εστίασε στους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παραβατική συμπεριφορά (Lombroso, 1876/2006· Ferri, 1892/1917). Σύμφωνα με τη σχολή αυτή, ο εγκληματίας δεν δρα με βάση την ελεύθερη βούληση, αλλά καθορίζεται από έμφυτες, ψυχολογικές ή περιβαλλοντικές αιτίες. Ωστόσο, ήδη από τα μέσα του 20ού αιώνα, η έμφαση μετατοπίζεται προς κοινωνιολογικές και ψυχοκοινωνικές θεωρήσεις, που επιχειρούν να κατανοήσουν την παραβατικότητα ως κοινωνικό προϊόν, επηρεαζόμενο από τη δομή, τις αξίες και τις σχέσεις της κοινωνίας (Merton, 1938· Sutherland, 1947).

Η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης (Shaw & McKay, 1942) αναδεικνύει τη σημασία του αστικού περιβάλλοντος και των τοπικών κοινοτήτων. Περιοχές με υψηλή φτώχεια, κοινωνική κινητικότητα και χαμηλή συνοχή παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας. Αντίστοιχα, οι θεωρίες κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969) υποστηρίζουν ότι η απουσία σταθερών κοινωνικών δεσμών, όπως η οικογένεια, η εργασία ή η συμμετοχή σε κοινότητες, οδηγεί σε χαλάρωση των μηχανισμών αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς.

Η θεωρία της πίεσης (strain theory) του Robert K. Merton (1938, 1968) αποτελεί μία από τις πλέον επιδραστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παραβατικότητας, καθώς επιχειρεί να εξηγήσει το πώς οι κοινωνικές δομές μπορούν να οδηγήσουν σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Ο Merton υποστήριξε ότι κάθε κοινωνία προβάλλει κοινά αποδεκτούς στόχους επιτυχίας — όπως ο πλούτος, το κύρος και η κοινωνική αναγνώριση — χωρίς όμως να διασφαλίζει σε όλα τα μέλη της ίση πρόσβαση στα νόμιμα μέσα επίτευξής τους. Η αναντιστοιχία αυτή ανάμεσα στους κοινωνικούς στόχους και στα διαθέσιμα μέσα δημιουργεί πίεση (strain), η οποία ενδέχεται να ωθήσει ορισμένα άτομα στην αναζήτηση εναλλακτικών, συχνά παράνομων τρόπων ικανοποίησης των φιλοδοξιών τους. Έτσι, η κοινωνική ανισότητα, ο αποκλεισμός και τα αισθήματα ματαίωσης και αδικίας συνιστούν βασικούς παράγοντες που μπορούν να πυροδοτήσουν παραβατικές συμπεριφορές στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής (Merton, 1968).

Σημαντική συμβολή παρέχουν και οι θεωρίες της επισήμανσης / δτιγμστισμού (labeling theory) (Becker, 1963· Lemert, 1972), οι οποίες τονίζουν τον ρόλο του κοινωνικού στιγματισμού. Η ταμπέλα του «παραβάτη» δεν αποτελεί απλώς περιγραφικό χαρακτηρισμό, αλλά καθορίζει τη μελλοντική πορεία του ατόμου μέσα από έναν μηχανισμό κοινωνικής απόρριψης. Ένας ανήλικος που στιγματίζεται πρόωρα ως «επικίνδυνος» ή «παραβατικός» αντιμετωπίζει αυξημένο κίνδυνο επαναλαμβανόμενων αποκλίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού.

Τέλος, οι κριτικές και φεμινιστικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη διασταύρωση κοινωνικών κατηγοριών, όπως το φύλο, η τάξη και η εθνοτική ταυτότητα, στη διαμόρφωση της παραβατικής εμπλοκής. Για παράδειγμα, η παραβατικότητα των ανηλίκων θηλέων συνδέεται συχνά με εμπειρίες κακοποίησης, κοινωνικής απομόνωσης ή εξαναγκασμού (Chesney-Lind & Shelden, 2014), ενώ στους ανήλικους άνδρες σχετίζεται περισσότερο με την αναζήτηση ταυτότητας, δύναμης και αναγνώρισης μέσα σε κοινωνικά περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα (Messerschmidt, 2018).

Η θεωρητική θεμελίωση της παρούσας μελέτης εδράζεται επομένως στη αλληλεπίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπου η ανισότητα, η φτώχεια, η οικογενειακή δυσλειτουργία και ο κοινωνικός στιγματισμός συνθέτουν το υπόβαθρο της ανήλικης παραβατικότητας.

2. Μεθοδολογία – Περίγραμμα της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται σε δευτερογενή ανάλυση στατιστικών δεδομένων που αφορούν ανήλικους κρατούμενους ηλικίας 15–18 ετών στην Ελλάδα κατά την πενταετία 2019–2023. Τα στοιχεία προέρχονται από τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων της χώρας του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα το συνολικό δείγμα περιλαμβάνει 204 ανήλικους κρατούμενους που βρίσκονταν στα κάτωθι καταστήματα κράτησης: α) το Ειδικό Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Κασσαβέτειας (στο Αϊδίνι Μαγνησίας), β) το Ειδικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα και γ) το Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Βόλου.

Σημειώνεται ότι οι ανήλικοι άρρενες κρατούμενοι (ηλικίας 15–18 ετών) στην Ελλάδα, έως τις 5 Αυγούστου 2022, κρατούνταν στο Κατάστημα Κράτησης Κορίνθου. Τις τελευταίες μέρες του Ιουλίου 2022 (συγκεκριμένα το βράδυ του Σαββάτου 30 Ιουλίου), μετά από εξέγερση στην φυλακή αυτή και με απόφαση του τότε υπεύθυνου Υπουργείου για τα Σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας μας, Υπουργείου Δικαιοσύνης, οι άρρενες ανήλικοι κρατούμενοι του Καταστήματος Κράτησης Κορίνθου, μεταφέρθηκαν στο Ειδικό Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Κασσαβέτειας, όπου και εκεί συνεχίζεται να κρατούνται έως και σήμερα όλοι οι ανήλικοι άρρενες παραβάτες της χώρας μας. Όσο αναφορά τον θήλυ ανήλικό πληθυσμό κρατουμένων στην χώρα μας αυτός κρατείται στο κατάστημα κράτησης γυναικών Ελεώνα Θηβών.

Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν αφορούν:

- το φύλο του κρατούμενου,
- την υπηκοότητα και εθνοπολιτισμική καταγωγή,
- την οικογενειακή κατάσταση,
- το είδος αδικήματος,
- και την προηγούμενη κοινωνική κατάσταση (εργασία, στέγαση, επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών μεθόδων, προκειμένου να αποτυπωθούν οι βασικές τάσεις και μεταβολές του φαινομένου. Η αξιοποίηση δευτερογενών δεδομένων (όπως επίσημες στατιστικές πηγές και προηγούμενες έρευνες) συμβάλλει στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, ενώ επιτρέπει τη διαχρονική σύγκριση με παλαιότερες περιόδους. Παράλληλα, η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης καθιστά δυνατή την αποφυγή δεοντολογικών ζητημάτων που συχνά ανακύπτουν σε πρωτογενείς έρευνες με ανήλικους συμμετέχοντες.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ευρήματα αναλύονται ως εξής:

Φύλο:

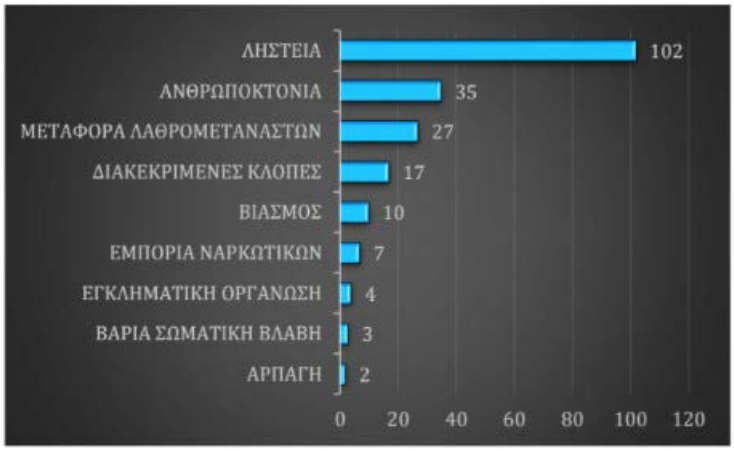
Ως προς το φύλο, το 93% του δείγματος είναι αγόρια (190 από τους 204), ενώ τα κορίτσια αποτελούν μόλις το 7% (14 περιπτώσεις). Το στοιχείο αυτό εναρμονίζεται με διεθνείς παρατηρήσεις ότι η παραβατικότητα είναι φαινόμενο κυρίως ανδρικό, συνδεόμενο με πρότυπα ανδρισμού και κοινωνικής ισχύος (Messerschmidt, 2018).

3.2 Υπηκοότητα – Εθνοπολιτιστική ταυτότητα:

Αναφορικά με την υπηκοότητα, από το σύνολο των 204 ανήλικων κρατουμένων, 101 είναι Έλληνες και 103 αλλοδαποί. Η σχεδόν ισομερής κατανομή υποδηλώνει ότι η παραβατική εμπλοκή δεν είναι μονοσήμαντα εθνοτικά προσδιορισμένη, αλλά αντικατοπτρίζει κοινές κοινωνικές συνθήκες περιθωριοποίησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση με βάση την ιθαγένεια. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των ανηλίκων, 100 ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά, 11 έχουν ελληνική ιθαγένεια εκτός Ρομά, ενώ 93 είναι αλλοδαποί. Η ισχυρή παρουσία Ρομά στους κρατούμενους αναδεικνύει διαρθρωτικά κοινωνικά ζητήματα, όπως η φτώχεια, η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός, που ενδεχομένως ευνοούν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών.

3.3 Τύπος αδικήματος:

Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει τα αδικήματα για τα οποία οδηγήθηκαν ανήλικοι σε καταστήματα κράτησης, στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2019–2023. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η ληστεία αποτελεί μακράν το συχνότερο αδίκημα, με 102 περιπτώσεις, γεγονός που αναδεικνύει τη βίαιη εγκληματικότητα με οικονομικά κίνητρα ως κυρίαρχη μορφή ανήλικης παραβατικότητας. Ακολουθούν η ανθρωποκτονία με 35 περιπτώσεις και η μεταφορά λαθρομεταναστών με 27, στοιχεία που αποκαλύπτουν τόσο την παρουσία σοβαρών εγκλημάτων βίας όσο και την πιθανή εκμετάλλευση ανηλίκων από οργανωμένα κυκλώματα, ιδίως σε παραμεθόριες περιοχές. Οι διακεκριμένες κλοπές (17 περιπτώσεις) και οι βιασμοί (10 περιπτώσεις) επιβεβαιώνουν την ποικιλία των παραβατικών συμπεριφορών, με τον δεύτερο δείκτη να υποδηλώνει αυξανόμενες ανησυχίες για την εξάπλωση έμφυλης βίας και την έλλειψη σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Παράλληλα, η εμπλοκή ανηλίκων στην εμπορία ναρκωτικών (7 περιπτώσεις) και σε εγκληματικές οργανώσεις (4 περιπτώσεις) υποδεικνύει ότι ορισμένοι νέοι εντάσσονται σε δομημένα δίκτυα παρανομίας, συχνά υπό πίεση ή εκμετάλλευση από ενήλικους. Τέλος, τα αδικήματα της βαριάς σωματικής βλάβης (3 περιπτώσεις) και της αρπαγής (2 περιπτώσεις) εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα, αλλά αποτυπώνουν την πολυμορφία και την επικινδυνότητα της ανήλικης εγκληματικότητας στη χώρα.



Σχήμα 1. Σημαντικότερα Αδικήματα κρατηθέντων ανηλίκων 2019-2023

3.4 Κοινωνική κατάσταση:

Τα κυριότερα αδικήματα αφορούν ληστείες και διακεκριμένες κλοπές, ενώ η προέλευση από μονογονεϊκές ή αποδιοργανωμένες οικογένειες είναι ιδιαίτερα συχνή. Αφού από την έρευνα προέκυψε ότι όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ανήλικων κρατουμένων, αν και οι περισσότεροι κρατούμενοι είναι αναμενόμενα άγαμοι (177), καταγράφονται 25 έγγαμοι και 2 διαζευγμένοι ανήλικοι. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την ύπαρξη οικογενειακής πρόωρης ενσωμάτωσης, με ενδεχόμενες πολιτισμικές ή κοινωνικές προεκτάσεις, που ενδέχεται να σχετίζονται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πληθυσμιακών ομάδων, όπως οι Ρομά. Επίσης αναδεικνύουν τη στενή σύνδεση της ανήλικης παραβατικότητας με την κοινωνικοοικονομική ευαλωτότητα, την περιθωριοποίηση και την πολιτισμική αποξένωση. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η ανήλικη παραβατικότητα στην Ελλάδα συνδέεται κυρίως με συνθήκες κοινωνικοοικονομικής ευαλωτότητας και πολιτισμικού αποκλεισμού. Η υπερεκπροσώπηση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως των Ρομά ή των παιδιών μεταναστών, καταδεικνύει τις διαρθρωτικές αδυναμίες των μηχανισμών κοινωνικής προστασίας και κοινωνικής ένταξης.

4. Συζήτηση

Η ανήλικη παραβατικότητα, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της μελέτης, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως μεμονωμένη ή τυχαία εκδήλωση ατομικής συμπεριφοράς. Αποτελεί, αντιθέτως, κοινωνικό φαινόμενο, που αντανακλά τις ευρύτερες συνθήκες ανισότητας, κοινωνικού αποκλεισμού και μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων στη σύγχρονη Ελλάδα. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις του φαινομένου αλληλεπιδρούν δυναμικά, διαμορφώνοντας ένα πολυσύνθετο πλέγμα αιτιών που δεν μπορεί να ερμηνευτεί μονοδιάστατα. Η κατανόησή του προϋποθέτει μια πολυεπίπεδη και διεπιστημονική προσέγγιση, ικανή να συνδέσει τα ατομικά χαρακτηριστικά των ανηλίκων με τις κοινωνικές και θεσμικές δομές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.που αντανακλά ευρύτερες συνθήκες ανισότητας, αποκλεισμού και μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων στη σύγχρονη Ελλάδα.

Η κυριαρχία του ανδρικού φύλου στους δείκτες κράτησης συνδέεται με την κοινωνική κατασκευή του ανδρισμού και τα στερεότυπα που περιβάλλουν την έννοια της δύναμης, της κυριαρχίας και του ελέγχου. Οι θεωρίες περί «επιτελεστικού ανδρισμού» (Messerschmidt, 2018) επισημαίνουν ότι η βίαιη ή παραβατική συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός επιβεβαίωσης της κοινωνικής θέσης ενός νεαρού άνδρα, ιδιαίτερα όταν αυτός στερείται άλλων μορφών κοινωνικής αναγνώρισης ή επιτυχίας. Στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι προσδοκίες για επιτυχία, αυτάρκεια και κοινωνική ισχύ παραμένουν έντονες, η ανηλικότητα συχνά μετατρέπεται σε πεδίο δοκιμής και επιβεβαίωσης της «ενήλικης» ταυτότητας μέσω πράξεων πρόκλησης, αντίστασης ή ρίσκου. Όπως επισημαίνουν ο Κουράκης (2011) και η Σπινέλλη (2018), οι κοινωνικές πιέσεις για επιτυχία, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες ανισότητες και τον περιορισμό των ευκαιριών ένταξης, δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η παραβατικότητα των ανηλίκων μπορεί να λειτουργεί ως μορφή κοινωνικής διαμαρτυρίας ή αναζήτησης ταυτότητας μέσα σε ένα σύστημα που τους αποκλείει.

Η υπερεκπροσώπηση των Ρομά και των αλλοδαπών στις καταγραφές των ανηλίκων παραβατών αναδεικνύει τη σύνδεση του φαινομένου με τον κοινωνικό αποκλεισμό και την πολιτισμική περιθωριοποίηση. Οι ομάδες αυτές συχνά ζουν σε συνθήκες στεγαστικής επισφάλειας, ανεργίας και προκατάληψης, ενώ η περιορισμένη πρόσβασή τους σε κοινωνικές δομές ενισχύει την αίσθηση αποξένωσης από το κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο (Kokkinos, 2021). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παραβατική δράση των ανηλίκων δεν αποτελεί απαραίτητα έκφραση εγκληματικής πρόθεσης,

αλλά συχνά μια πράξη αντίδρασης, επιβίωσης ή διεκδίκησης αξιοπρέπειας μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα που τους τοποθετεί στο περιθώριο.

Όπως επισημαίνουν οι Κουράκης (2011) και Σπινέλλη (2018), η παραβατική συμπεριφορά μπορεί να ιδωθεί ως μηχανισμός κοινωνικής διαμαρτυρίας ή προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας απέναντι σε ένα άνισο και αποκλειστικό κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο συχνά αδυνατεί να προσφέρει ουσιαστικές ευκαιρίες ένταξης και αποδοχής.

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των ομάδων συνομηλίκων και των υποκουλτούρων νεότητας. Η ένταξη σε ομάδες με παραβατικούς κώδικες συμπεριφοράς προσφέρει στους ανηλίκους αίσθημα ταυτότητας, αλληλεγγύης και αποδοχής, ιδίως όταν απουσιάζουν θετικοί δεσμοί από την οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον (Cloward & Ohlin, 1960· Thornberry, 2018).

Η οικογενειακή δυσλειτουργία εξακολουθεί να αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα κινδύνου. Μελέτες δείχνουν ότι η έλλειψη σταθερότητας, η συναισθηματική απόσταση μεταξύ γονέων και παιδιών, η έκθεση σε βία ή ουσίες και οι επαναλαμβανόμενες μετακινήσεις αποτελούν κοινούς παράγοντες στις βιογραφίες ανηλίκων παραβατών (Farrington, 2020· Murray & Farrington, 2010).

Επιπλέον, η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και των τοπικών συνθηκών αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ανήλικης παραβατικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης των Shaw και McKay (1942), οι περιοχές που χαρακτηρίζονται από υψηλή κοινωνική κινητικότητα, χαμηλή κοινοτική συνοχή και απουσία συλλογικών δεσμών τείνουν να εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά παραβατικής δραστηριότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η αστική ανωνυμία, η αίσθηση εγκατάλειψης και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους κοινωνικούς θεσμούς λειτουργούν ως παράγοντες που ενισχύουν στάσεις απόρριψης, αντίστασης και περιφρόνησης προς τους κοινωνικούς κανόνες (Shaw & McKay, 1942· Sampson & Groves, 1989).

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις πολιτικής

Από τη συνολική ανάλυση της περιόδου 2019–2023 προκύπτουν ορισμένα κρίσιμα συμπεράσματα:

Η ανήλικη παραβατικότητα παραμένει σταθερό κοινωνικό φαινόμενο, με σαφείς ταξικές και πολιτισμικές συνιστώσες.

Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και η περιθωριοποίηση ομάδων όπως οι Ρομά και οι αλλοδαποί αποτελούν σταθερούς παράγοντες κινδύνου.

Η ανδρική ταυτότητα και τα κοινωνικά στερεότυπα που συνδέουν τη δύναμη με τη βία ενισχύουν την παραβατική συμπεριφορά.

Οι οικογενειακές και κοινοτικές συνθήκες λειτουργούν ως κρίσιμα πεδία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ανηλίκων: η αστάθεια, η απομόνωση και η απουσία θετικών προτύπων αυξάνουν τον κίνδυνο εμπλοκής σε παραβατικές πράξεις.

Η παραβατικότητα των ανηλίκων δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται παράλληλα με τις κοινωνικές μεταβολές, τις ψηφιακές επιρροές και τις πολιτισμικές δυναμικές της νεολαίας.

Με βάση τα παραπάνω, οι προτάσεις πολιτικής επικεντρώνονται σε κατευθύνσεις που ενισχύουν τη συνοχή, τη φροντίδα και την ανθεκτικότητα των κοινοτήτων:

Πρόληψη σε επίπεδο κοινότητας μέσω προγραμμάτων κοινωνικής ενδυνάμωσης, ψυχοκοινωνικής στήριξης και δημιουργικών δραστηριοτήτων που καλλιεργούν υγιείς μορφές συλλογικότητας.

Ενίσχυση των οικογενειών υψηλού κινδύνου με συμβουλευτική, κοινωνική μέριμνα και ψυχολογική υποστήριξη, ώστε να αποκαθίστανται δεσμοί εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης για ανήλικους παραβάτες που εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη, την αυτορρύθμιση και τη διαχείριση θυμού.

Καλλιέργεια κουλτούρας μηδενικής ανοχής στη βία, με έμφαση στη συνεργασία τοπικών αρχών, κοινωνικών φορέων και πολιτών.

Καταπολέμηση του κοινωνικού στιγματισμού των ανηλίκων που έχουν εμπλακεί με τη δικαιοσύνη, ώστε να αποτραπεί η επανένταξή τους σε κύκλους αποκλεισμού και περιθωρίου.

Η ανήλικη παραβατικότητα οφείλει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρόκληση και όχι αποκλειστικά ως ποινικό ζήτημα. Η μακροπρόθεσμη μείωσή της προϋποθέτει ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, ανάπτυξη μηχανισμών έγκαιρης πρόληψης και ενεργοποίηση της κοινότητας ως φορέα αλληλεγγύης και συμμετοχής.

Βιβλιογραφία

Βασιλείου, Α. (2021). *Ανήλικη παραβατικότητα και κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα*. Παπαζήσης.

Γεωργούλας, Σ. (2012). *Κοινωνιολογία της παρέκκλισης: Από την εγκληματικότητα στη νεανική παραβατικότητα*. Παπαζήσης.

Δημητρίου, Σ. (2020). *Αντεγκληματική πολιτική και νεανική παραβατικότητα*. Σάκκουλας.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2023). *Νεανική παραβατικότητα και κοινωνικοί παράγοντες στην Ελλάδα μετά την πανδημία COVID-19*. ΕΚΚΕ.

Ελληνική Αστυνομία. (2019–2023). *Ετήσια στατιστικά δεδομένα για την εγκληματικότητα ανηλίκων*. Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη.

Καϊάφα-Γκμπάντι, Μ. (2018). *Ποινική ευθύνη και ανήλικοι δράστες: Εγκληματολογικές και νομικές προσεγγίσεις*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Κορωναίου, Α. (2015). *Νεολαία, βία και κοινωνικός αποκλεισμός: Από την παρέκκλιση στη δράση*. Μεταίχμιο.

Κουράκης, Ν. (2008). *Θεωρία της ποινής*. Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2011). *Εγκληματολογία: Εισαγωγή στη θεωρία και την έρευνα του εγκλήματος*. Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2019). *Αντεγκληματική πολιτική και ποινικό δίκαιο των ανηλίκων*. Σάκκουλας.

Μαυροειδάκος, Π. (2019). *Εγκληματολογία και κοινωνικός έλεγχος*. Παπαζήσης.

Πανούσης, Γ. (2010). *Εγκληματολογία και κοινωνία*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Ρούσσος, Κ. (2021). *Η παραβατικότητα των νέων και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί της*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπινέλλη, Κ. (2018). *Εγκληματολογία: Θεωρία και πράξη*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Τζαννετάκης, Ν. (2020). *Η ανήλικη παραβατικότητα στην Ελλάδα: Κοινωνικές αιτίες και πολιτικές πρόληψης*. Παπαζήσης.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology, 30*(1), 47–87. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x

Beccaria, C. (1986). *On crimes and punishments* (H. Paolucci, Trans.). Bobbs-Merrill. (Original work published 1764)

Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.

Bentham, J. (1948). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Basil Blackwell. (Original work published 1789)

Cloward, R., & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. Free Press.

Council of Europe. (2010). *Guidelines of the Committee of Ministers on child-friendly justice*. Council of Europe.

Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology*. Free Press.

Farrington, D. P. (2020). Childhood risk factors and risk-focused prevention. *Crime and Justice, 49*(1), 95–142. https://doi.org/10.1086/708900

Ferri, E. (1917). *Criminal sociology* (J. I. Kelley, Trans.). Little, Brown and Company. (Original work published 1892)

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.

Kokkinos, G. (2021). *Social exclusion and Roma communities in Greece*. National Centre for Social Research (EKKE).

Lemert, E. M. (1951). *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. McGraw-Hill.

Lombroso, C. (2006). *Criminal man* (M. Gibson & N. Rafter, Trans.). Duke University Press. (Original work published 1876)

Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review, 3*(5), 672–682. https://doi.org/10.2307/2084686

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (Enlarged ed.). Free Press.

Sampson, R. J., & Groves, W. B. (1989). Community structure and crime: Testing social-disorganization theory. *American Journal of Sociology, 94*(4), 774–802. https://doi.org/10.1086/229068

Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2022). *World report on juvenile justice systems*. United Nations.

Η απεικόνιση του φύλου και η διερεύνηση ανισοτήτων και διακρίσεων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού

Νικολίτσα Κεφαλινού,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, nikolitsa10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι αναπαραστάσεις που αφορούν τα δύο φύλα στα διδακτικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος στην Πέμπτη και στην Έκτη του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο απεικονίζονται τα φύλα και να διαπιστωθεί μέσα από τα ευρήματα της έρευνας εάν υποδηλώνονται έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες. Ο στόχος είναι να αναδειχτεί τι διδάσκονται οι μαθήτριες/τές στο ελληνικό σχολείο σχετικά με τους ρόλους και τη θέση των δύο φύλων στη σύγχρονη κοινωνία και αν συμβαδίζει το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος με την κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου να επέλθει μελλοντική βελτίωση και αλλαγή όπου κρίνεται απαραίτητο. Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό μόρφωσης και κοινωνικοποίησης του ατόμου καθώς και σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων, θεωρείται απαραίτητη η ενασχόληση με τον ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τα μηνύματα που περνούν στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολικά εγχειρίδια, έμφυλες αναπαραστάσεις, απεικόνιση των φύλων, έμφυλη ανισότητα και έμφυλες διακρίσεις*

1. Εισαγωγή

Ο Durkheim διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση επιτελεί μια πολύ σημαντική λειτουργία με την οποία το κοινωνικό σύνολο προσπαθεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του και συγκεκριμένα την κοινωνική του αναπαραγωγή (Τσαούσης, 1998). Με τη συμβολή της εκπαίδευσης μπορεί να επιλυθεί οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει που αφορά στη συνοχή της *«οργανικής αλληλεγγύης»,* έτσι όπως ονόμασε τη νέα κοινωνική οργάνωση της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας (Αντωνοπούλου, 2008). Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός για τους δομολειτουργιστές, καθώς συνδέεται με το πολιτιστικό σύστημα της κοινωνίας, τις αξίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και την οικονομική της δομή (Μελισόβα, 2014).

Στον αντίποδα του δομολειτουργισμού βρίσκονται οι δομικές- συγκρουσιακές θεωρήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στην ύπαρξη αντικρουόμενων συμφερόντων των κοινωνικών ομάδων κατά την επιβολή της οικονομικής εξουσίας. Ο Bourdieu (1977), ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στους συγκρουσιακούς στοχαστές, τόνισε τον ρόλο του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, κατά τη λειτουργία της εκπαίδευσης της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω των λειτουργιών που επιτελεί, ιδιαίτερα μέσω της κοινωνικοποίησης και της επιλογής (Θάνος, 2017). Η επιλεκτική λειτουργία επιτελείται τόσο κατά τη μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη (κάθετη διάσταση), με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από την επόμενη βαθμίδα, όσο και κατά την κατανομή σε διάφορους τύπους κατευθύνσεων και σχολών, ως αποτέλεσμα των εσωτερικευμένων έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων και κοινωνικά προσδιορισμένων αντιλήψεων (οριζόντια διάσταση) (Θάνος, 2010).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής κοινωνιολογικής έρευνας τα τελευταία τριάντα χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι εκπρόσωποι της κοινωνιολογικής έρευνας εστιάζουν στη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην ταξική ανισότητα των παιδιών και τη σχολική επιτυχία. Η ερευνητική δραστηριότητα έχει δείξει ότι οι ευκαιρίες μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το παιδί.

Εκτός, όμως, από την ταξική ανισότητα υπάρχει και η ανισότητα βάσει του φύλου, η οποία παρατηρείται τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και στον χώρο του σχολείου. Τη σύγχρονη έρευνα δεν απασχολεί μόνο η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων αλλά και η αναπαραγωγή των ρόλων των φύλων. Υπάρχει έντονος προβληματισμός και υλοποιούνται πολλές μελέτες σχετικά με το πώς το σχολείο καθορίζει και νομιμοποιεί την κοινωνική ταυτότητα των φύλων και τους έμφυλους ρόλους (Φρειδερίκου, 1995).

Η ανακάλυψη του όρου «κοινωνικό φύλο» (gender) και η θεώρηση ότι το φύλο είναι μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή που διαφέρει από το βιολογικό φύλο, προέκυψε από την κοινωνική αλλαγή και την ρήξη με τη δυτική νοοτροπία, που θεωρούσε την κοινωνική πορεία του άνδρα και της γυναίκας προδιαγεγραμμένη από τη φύση (Παπαταξιάρχης, 2006). Τα τελευταία τριάντα χρόνια χρησιμοποιείται αυτός ο όρος όλο και περισσότερο, προκειμένου να περιγράψει συνολικά το ζήτημα του φύλου.

Η ιστορία του φύλου συνδέεται με την ιστορία των γυναικών, καθώς εντάσσονται και οι δύο μέσα στο ιστορικό πλαίσιο του φεμινισμού που διεκδίκησε πολύ δυναμικά, ήδη από τη δεκαετία του ’70, την άμβλυνση των διακρίσεων και των ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών ως κοινωνικά υποκείμενα (Αβδελά, 2010). Αρχικά, η χρήση του όρου του κοινωνικού φύλου ταυτίστηκε με τη θέση των

γυναικών και συντέλεσε στην αποκατάστασή της ως προς την κοινωνική της δράση. Ωστόσο, στη συνέχεια η έννοια του κοινωνικού φύλου διευρύνθηκε και αφορά την ευρύτερη κοινωνική οργάνωση και την πολιτισμική διαδικασία. Αποτελεί ένα πρίσμα μέσα από το οποίο διαφαίνονται οι έμφυλες διακρίσεις, διαφοροποιήσεις και συγκρούσεις μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας (Μπακαλάκη, 2010).

Σύμφωνα με το άρθρο 4, παρ. 2 του Συντάγματος, «*Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις*». Πρόκειται για μια από τις βασικές διατάξεις του Συντάγματος, η οποία αποτέλεσε για το φεμινιστικό κίνημα το σημαντικότερο σημείο για την άσκηση πίεσης στις διάφορες κυβερνήσεις, προκειμένου να επέλθει αλλαγή της παραδοσιακής σε πολλά σημεία νομοθεσίας. Το 1975, μετά την πτώση της δικτατορίας, μεγιστοποιείται ο προβληματισμός στις επιστημονικές συζητήσεις σχετικά με τον παράγοντα φύλο και οι γυναικείες οργανώσεις δραστηριοποιούνται ολοένα και περισσότερο με αιτήματα για ισότητα και αλλαγή της πολιτικής που αφορά τις διακρίσεις των δύο φύλων στην κοινωνική ζωή. Παράλληλα, ψηφίστηκε νέο Σύνταγμα, στο οποίο προστέθηκε το άρθρο 4 που κατοχύρωνε ίσα δικαιώματα για άνδρες και γυναίκες

Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 1 του ν. 1566/85, «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, *ώστε ανεξάρτητα από φύλο* και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Το γεγονός, βέβαια, ότι η σχολική τάξη αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας ερμηνεύει το ότι η ανισότητα των φύλων που υφίσταται μέσα στην κοινωνία, είναι αναμενόμενο να συμβαίνει και μέσα στο σχολείο. Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί έχει ενσωματώσει με βιωματικό τρόπο τα έμφυλα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις με βάση το φύλο και παράλληλα, έχει διαμορφώσει ένα σύστημα έμφυλων προδιαθέσεων (Θάνος, Δημητρίου & Δούβαλη, 2022). Στη συνέχεια, το σχολείο λειτουργεί επικυρωτικά στη διαδικασία της αναπαραγωγής των έμφυλων σχέσεων που το παιδί εξακολουθεί να μαθαίνει μέσα στην οικογένεια (Bourdieu, 1977). Αν και διαφαίνεται ότι οι ταυτότητες φύλου έχουν αναπτυχθεί, αρχικά, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, εν τούτοις το σχολείο συνεχίζει να ασκεί επιρροή στην περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνικών έμφυλων ταυτοτήτων (Lloyd & Duveen, 1992).

Στις περισσότερες δυτικές χώρες, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 εμφανίζονται μελέτες που έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης τα σχολικά εγχειρίδια. Ήδη από τη δεκαετία του ’60 η φεμινιστική έρευνα έθεσε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το θέμα της εκπαίδευσης των γυναικών (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Οι πρώτες, κιόλας, μελέτες δίνουν έμφαση στις αναπαραστάσεις των γυναικών-κοριτσιών στα προσχολικά και τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, ιδιαίτερα στα τελευταία χρόνια, το ζήτημα των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς τα διδακτικά βιβλία ανανεώνονται ανά χρονικές περιόδους και γι’ αυτόν τον λόγο υλοποιούνται έρευνες σε διεθνές επίπεδο με αυτό το αντικείμενο ανάλυσης (Αλεξόπουλος, 2021).

Στη χώρα μας, οι περισσότερες μελέτες αφορούν την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου με στόχο την διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων και την ανάδειξη των σχέσεων των δύο φύλων. Η Φραγκουδάκη (1979) μελέτησε πρώτη το ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του δημοτικού της περιόδου 1954-1974. Ο θεωρητικός της προβληματισμός έχει ως αφετηρία την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στον πρόλογο, καθώς, ήδη από τη δεκαετία του ’60 και μετά, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο πλαίσιο αυτής της πρώτης μελέτης, εξετάζεται το φύλο και πώς αναπαρίστανται οι ρόλοι γυναικών και ανδρών στην οικογένεια. Η μέθοδος της έρευνας βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου.

3. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διερεύνηση είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ο στόχος είναι η ερμηνεία και η ανάλυση των σχετικών στοιχείων που υπάρχουν στα κείμενα και τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού και όχι η εξαγωγή ποσοτικών και αριθμητικών ευρημάτων. Θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση όχι μόνο των άμεσων μηνυμάτων αλλά και των έμμεσων ενός κειμένου.

Όπως αναφέρει ο Μπονίδης (2004), η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε αρχικά με τον τρόπο με τον οποίο την προσδιόρισε ο Berelson (1952). Σύμφωνα με τον Berelson, η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως *η αντικειμενική, συστηματική* και *ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου* (όπ. αναφ. στο Μπονίδης, 2004: 48). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, οι ερευνήτριες/τές που χρησιμοποίησαν την ανάλυση περιεχομένου με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, επαναπροσδιόρισαν τη συγκεκριμένη μέθοδο, παρακάμπτοντας κάποια κριτήρια που είχε ορίσει ο Berelson και δίνοντας νέους ορισμούς της μεθόδου.

3.1 Περίγραμμα της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο Δημοτικό και συγκεκριμένα, τα αναγνωστικά, διότι αποτελούν τα κατεξοχήν διδακτικά κείμενα των μικρών μαθητριών και μαθητών. Εμπεριέχουν πολλές πληροφορίες και πλούσια εικονογράφηση με θέμα την κοινωνική και πολιτισμική ζωή των χαρακτήρων (Κλαδούχου, 2010). Η σπουδαιότητά τους έγκειται, από τη μια, στην εκτεταμένη και συχνή ενασχόληση των παιδιών μέσα στο διδακτικό πλαίσιο και από την άλλη, στην ευρύτατη θεματολογία που περιλαμβάνουν.

Το αποτέλεσμα της πολύμορφης χρήσης των αναγνωστικών από τα παιδιά και της επαφής με την πλούσια θεματολογία των γλωσσικών εγχειριδίων είναι η μεταβίβαση συγκεκριμένων αντιλήψεων που αφορούν τους γυναικείους και τους ανδρικούς ρόλους, τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι η μεταβίβαση των μηνυμάτων στους μαθητές γίνεται με έμμεσο τρόπο και ταυτόχρονα αποτελεσματικό (Αναγνωστοπούλου, 1997). Επομένως, αποτελούν ένα πεδίο που ενδείκνυται για ανάλυση και διερεύνηση, προκειμένου να αναδειχτούν οι κοινωνικές διαστάσεις των έμφυλων σχέσεων και ρόλων. Το γλωσσικό μάθημα τόσο στην Πέμπτη όσο και στην Έκτη τάξη του Δημοτικού στηρίζεται στο Βιβλίο του Μαθητή που περιλαμβάνει τρία τεύχη και στο Τετράδιο Εργασιών που περιλαμβάνει δύο τεύχη.

Η ανάλυση των κειμένων έγινε με βάση τις εξής θεματικές κατηγορίες: χαρακτηριστικά γνωρίσματα συμπεριφοράς και προσωπικότητας, ρόλος στην οικογενειακή ζωή, επαγγελματική ζωή, παρουσία και δραστηριοποίηση στον κοινωνικό και ιστορικό χώρο, αναλογία εμφάνισης και κυριαρχία των φύλων σε γλωσσικές αναφορές.

4. Συμπεράσματα

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα συμπεριφοράς και προσωπικότητας, εκφράζονται απόψεις που θεωρούνται στερεοτυπικές και φυλετικά προσδιορισμένες. Συγκεκριμένα, η γυναίκα εμφανίζεται να λειτουργεί περισσότερο με βάση το συναίσθημα και σε πολλά σημεία φαίνεται ότι είναι αδύναμη και ανήμπορη να δώσει λύση ακόμα και σε μικρά προβλήματα της καθημερινότητας. Αντίθετα, ο άνδρας παρουσιάζεται ως η φωνή της λογικής, αποφασιστικός και τολμηρός. Ως αρχηγός και κυρίαρχος, συνδυάζει όλα εκείνα τα στοιχεία που χρειάζεται ένας καλός ηγέτης. Από τη μια, είναι σκληρός και θυμώνει εύκολα και από την άλλη, παρουσιάζεται λογικός και καλόκαρδος, έτοιμος να δώσει άμεση λύση όποτε παραστεί ανάγκη.

Οι ρόλοι των δύο φύλων στην οικογένεια είναι φυλετικά προσδιορισμένοι μέσα στα κείμενα, καθώς η μητέρα τοποθετείται εντός του σπιτιού, ενώ ο πατέρας έχει την ευθύνη για τις δράσεις εκτός του οικιακού χώρου. Ως εκ τούτου, η μητέρα εμφανίζεται να καλύπτει τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, ενώ ο άνδρας προβάλλεται να συνδέεται περισσότερο με τις υλικές ανάγκες τους. Επίσης, ο πατέρας παρουσιάζεται ως αυστηρός και σκληρός. Δεν υποχωρεί εύκολα όταν πάρει μια απόφαση και ασκεί έντονο έλεγχο και κριτική ως η κεφαλή της οικογένειας. Συγκεντρώνει γνωρίσματα, όπως δυναμικός και αποφασιστικός καθώς και δίκαιος, βάζοντας σε προτεραιότητα το καλό της οικογένειας. Φαίνεται ότι υπερισχύει έναντι της γυναίκας, καθώς έχει την εξουσία να αποφασίζει για όλη την οικογένεια. Ο πατέρας έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην οικογένεια και θέση αρχηγική.

Από την άλλη, εντοπίσαμε και κάποιες εξαιρέσεις στα κείμενα ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της οικογένειας. Στα κείμενα αυτά, προβάλλεται ο τύπος της οικογένειας όπου οι γονείς έχουν ισότιμη σχέση, συνομιλούν και συναποφασίζουν για θέματα των παιδιών και του σπιτιού. Βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι παραπάνω οικογένειες ζουν στην πλειοψηφία τους σε τόπους εκτός Ελλάδας, σε άλλες χώρες, όπου επικρατεί διαφορετική νοοτροπία, πιο δημοκρατική ως προς τη σχέση των γονέων και ένας ισότιμος καταμερισμός ρόλων μέσα στην οικογένεια.

Παρατηρούμε ότι στα τεύχη Α΄ & Γ΄ του βιβλίου μαθητή/τριας της Ε΄ τάξης απουσιάζει παντελώς η γυναικεία παρουσία στις αναφορές ως προς το επάγγελμα, ενώ το ποσοστό που αντιστοιχεί στα γυναικεία επαγγέλματα στο Β΄ τεύχος καλύπτει μόλις το 7%, έναντι του 93% που αφορά την ανδρική επαγγελματική παρουσία. Το ίδιο παρατηρείται και στα τεύχη του τετραδίου εργασιών της Ε΄ δημοτικού. Και μάλιστα οι ελάχιστες αναφορές που καταγράφονται σε επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες, επικεντρώνονται στο επάγγελμα της δασκάλας.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα τεύχη του βιβλίου μαθητή/τριας της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης. Στο Α΄ τεύχος παρατηρείται πλήρης έλλειψη επαγγελματικών αναφορών για τις γυναίκες. Στα τεύχη Β΄ και Γ΄ τα επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες αντιστοιχούν σε χαμηλό ποσοστό, γύρω στο 15%, σε αντίθεση με το ποσοστό των ανδρικών επαγγελματικών αναφορών, που κυμαίνεται στο 85%. Τα επαγγέλματα τα οποία αναφέρονται σε γυναίκες, είναι απλά, χωρίς εξειδικευμένες δεξιότητες και σύνθετη εργασιακή εμπειρία όπως καθαρίστρια ή εργάτρια γης. Επίσης, προέκυψε ότι και στον καλλιτεχνικό χώρο υπερτερούν οι άνδρες καθώς και στον χώρο της επιστήμης, όπου οι γυναίκες παλεύουν ενάντια στις έμφυλες προκαταλήψεις, για να κερδίσουν τη θέση που τους αξίζει στον τομέα της έρευνας.

Στα κείμενα που είναι σχετικά με τις κοινωνικές δράσεις και ασχολίες, προβάλλεται πιο έντονα ο κοινωνικός ρόλος που ασκούν οι άνδρες, μέσα από διάφορες ιδιότητες και θέσεις που κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες. Ωστόσο, δεν παραγνωρίζεται και η κοινωνική δράση των γυναικών που αρχίζει και κερδίζει περισσότερο έδαφος, καθώς η γυναικεία παρουσία γίνεται πιο εμφανής στα κοινωνικά δρώμενα, συγκριτικά με άλλες θεματικές κατηγορίες, όπου η γυναίκα ως δρων υποκείμενο απουσιάζει. Εδώ, η συμμετοχή και η προβολή των γυναικών είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με άλλα κοινωνικά πεδία. Και πάλι όμως κυριαρχούν οι άνδρες, κατέχοντας την κεντρική θέση στον κοινωνικό χώρο. Ως επιστέγασμα, προκύπτει ότι δεν υπηρετείται μέσω του γλωσσικού μαθήματος η ισότιμη και δημοκρατική αντιμετώπιση των δύο φύλων, ενώ ταυτόχρονα η έμφυλη ισότητα είναι επιφανειακή και δεν επιτυγχάνεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας.

Ακολουθεί συγκεντρωτική παρουσίαση της εμφάνισης των γραμματικών τύπων που αντιστοιχούν σε γυναίκες - κορίτσια και σε άνδρες - αγόρια στα βιβλία της Γλώσσας της Ε΄ τάξης και της ΣΤ΄ δημοτικού αντίστοιχα (Πίνακας 1, 2):

Τεύχη Γλώσσας Ε΄ τάξης		
Γλωσσικές αναφορές για:	**Αριθμός (n)**	**Ποσοστό (%)**
Γυναίκες	13	21
Άνδρες	49	78
Σύνολο	62	100

Πίνακας 1. Συχνότητα γραμματικών τύπων με έμφυλες αναφορές (Ε΄)

Τεύχη Γλώσσας ΣΤ΄ τάξης		
Γλωσσικές αναφορές για:	**Αριθμός (n)**	**Ποσοστό (%)**
Γυναίκες	17	16,7
Άνδρες	85	83,3
Σύνολο	102	100

Πίνακας 2. Συχνότητα γραμματικών τύπων με έμφυλες αναφορές (ΣΤ΄)

5. Επίλογος

Τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, ταιριάζουν και συμβαδίζουν με αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες οι οποίες κατέληγαν στη διαπίστωση ότι τα σχολικά βιβλία συντηρούν τις παραδοσιακές απόψεις για τα δύο φύλα που θέλουν τη γυναίκα να βρίσκεται στη σκιά του άνδρα, παρά το γεγονός ότι σήμερα οι γυναίκες είναι αυτόνομες και λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολλά επίπεδα στην καθημερινότητά τους, ισάξια με τους άνδρες.

Παρά το γεγονός ότι, όταν τέθηκαν σε εφαρμογή τα σχολικά εγχειρίδια που τώρα διδάσκονται στα σχολεία, έγινε προσπάθεια βελτίωσης όσον αφορά στο θέμα των έμφυλων διακρίσεων, δεν αμφισβητείται η όποια καλή πρόθεση υπήρχε εξαρχής. Θεωρείται, όμως, απαραίτητο να γίνει εκ νέου αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός των διδακτικών βιβλίων ώστε να συμπορεύονται με τα κοινωνικά δεδομένα, καθώς πολλά από τα κείμενα αναφέρονται σε προηγούμενες εποχές και αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής στην οποία αναφέρονται. Μέσα από την επαφή τους με τα σχολικά τους βιβλία, τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται τον σεβασμό στη διαφορετικότητα των φύλων και να επιδιώκεται η ισότητα και η ισότιμη συμπόρευσή τους.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (2010). Η ιστορία του φύλου στην Ελλάδα: Από τη διαταραχή στην ενσωμάτωση; Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στην Ελλάδα*, σσ. 89-117. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αλεξόπουλος, Π. (2021). *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα μαθήματα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού: σχολικά εγχειρίδια, απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.* Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, σσ. 316-330. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της κοινωνιολογίας: Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία.* Αθήνα: Σαββάλας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (πρόλογος, Γ. Κουζέλης). Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Αρ. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές, σσ.* 166-314. Αθήνα: GUTENBERG.

Θάνος, Θ., Δημητρίου, Δ. & Δούβαλη, Α. (2022). Έμφυλες ανισότητες: ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος και Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις*, σσ. 25-59. Αθήνα: Τζιόλα.

Κλαδούχου, Ε. (2010). Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα: Εννοιολογήσεις του φύλου στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στην Ελλάδα, σσ.* 187-233. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μελισόβα, Σ. (2014). Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 47-103). Αθήνα: Διάδραση.

Μπακαλάκη, Α. (2010). Για το κοινωνικό φύλο στην ανθρωπολογία και την ελληνική εθνογραφία. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στην Ελλάδα, σσ.* 51-87. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας: Παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στην Ελλάδα.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσαούσης, Δ. (1998). *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία.* Αθήνα: GUTENBERG.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου – Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995*). «Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research.* New York: Hafner Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge: Cambridge.

Lloyd, B. & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education: The impact of starting school*. London: Harvester Wheatsheaf.

Ψηφιακές υποδομές και εκπαιδευτικές ανισότητες σε δομή φιλοξενίας οικογενειών προσφύγων

Ιωσήφ Κωνσταντίνου,
Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., iossifk@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με πρόσφατη εθνογραφική μελέτη στη δομή φιλοξενίας του Ελαιώνα Αττικής το παρόν άρθρο διερευνά τις εκπαιδευτικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πρόσφυγες. Η μελέτη εστιάζει στις εμπειρίες ενός μικρού αριθμού οικογενειών από τη Συρία όσον αφορά τη χρήση των κινητών συσκευών και των εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης. Ο στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στις τεχνολογικές υποδομές και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι συνεχείς μετακινήσεις, η αβεβαιότητα παραμονής και η επιθυμία για μετεγκατάσταση στην κεντρική Ευρώπη έχουν ως αποτέλεσμα περίπου τρία εκατομμύρια παιδιά να παραμένουν εκτός σχολείου για πάνω από δύο χρόνια. Αν και στην Ελλάδα έχει γίνει προσπάθεια για την ένταξη των παιδιών προσφύγων σε ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον, η επαφή τους με την τυπική εκπαίδευση παραμένει άνιση. Πολλοί πρόσφυγες βρίσκονται σε μια ασταθή μεταβατική φάση. Σε αυτό το πλαίσιο αβεβαιότητας, το άρθρο αναλύει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες. Η χρήση αυτή αναδεικνύει υπάρχουσες ανισότητες, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων κοινωνικών δεσμών, στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της απόστασης και στην ενίσχυση της άτυπης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *πρόσφυγες μαθητές, ψηφιακές εφαρμογές, ψηφιακό παιχνίδι, άτυπη εκπαίδευση*

1. Εισαγωγή

Οι συνεχείς μετακινήσεις προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια, κυρίως από τη Συρία, η αβεβαιότητα της παραμονής τους στην Ελλάδα και η αναζήτηση μετεγκατάστασης σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης έχουν κρατήσει τα παιδιά τους εκτός σχολικής τάξης για πάνω από δύο χρόνια (UNHCR, 2015). Μέσα σε αυτά τα διαρκώς μεταβαλλόμενα συμφραζόμενα, από το 2016 έχει γίνει μια προσπάθεια ένταξης των παιδιών σε ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, η σχέση τους με την τυπική και την άτυπη εκπαίδευση είναι αμφίθυμη, καθώς ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού αντιμετωπίζει σύνθετες προκλήσεις στην προσπάθειά του να λάβει εκπαίδευση και ακολουθεί μια ασταθή μεταβατική φάση προσαρμογής.

Λαμβάνοντας υπόψη την ευάλωτη θέση των παιδιών προσφύγων, το άρθρο αυτό εστιάζει στις εκπαιδευτικές και ψηφιακές ανισότητες που αντιμετωπίζουν σε δομή της Αττικής. Διερευνά πώς αξιοποιούνται οι ψηφιακές υποδομές στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ψυχαγωγία και το παιχνίδι. Η εθνογραφική έρευνα, που αποτέλεσε τη βάση του άρθρου, διεξήχθη στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα κατά την περίοδο 2019-2020. Διερεύνησε τη χρήση των smartphones και των ψηφιακών εφαρμογών ως εργαλεία άτυπης εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας. Δεδομένου ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ψηφιακές εφαρμογές για να ερμηνεύσουν τον κόσμο και να αναπτύξουν δεξιότητες (Prensky 2010), εξετάστηκαν διεξοδικά οι στάσεις τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους απέναντι στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε αυτά τα κοινωνικά και τεχνολογικά συμφραζόμενα, η έρευνα εστίασε σε παιδιά που, συνοδευόμενα από έναν ή και τους δύο γονείς, βιώνουν παρατεταμένο χωρισμό από τις οικογένειές τους. Πρωταρχικός στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν στη διατήρηση της επικοινωνίας των παιδιών με τις οικογένειές τους που έχουν παραμείνει στη χώρα καταγωγής ή είναι διασκορπισμένες στην Ευρώπη. Παράλληλα, μέσω της επιτόπιας έρευνας παρατηρήθηκαν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι ως μέσο για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ψηφιακές υποδομές και εκπαιδευτικές ανισότητες σε δομή φιλοξενίας οικογενειών προσφύγων

Στις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, οι οικογένειες των προσφύγων αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην πρόσβαση σε σταθερό και ποιοτικό διαδίκτυο, την απόκτηση ψηφιακών συσκευών και τη χρήση της τεχνολογίας για τα παιδιά τους. Το υψηλό κόστος των ψηφιακών συσκευών και η δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για τις οικονομικά ευάλωτες οικογένειες. Σύμφωνα με την UNHCR (2016), η διαθεσιμότητα υποδομών όπως η σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο και το ηλεκτρικό ρεύμα μπορεί συχνά να είναι περιορισμένη σε δομές φιλοξενίας όπου διαμένουν πολλοί πρόσφυγες. Επιπλέον, τα χαμηλά επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων, τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και των γονέων, πιθανώς λόγω έλλειψης προηγούμενης πρόσβασης ή εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική χρήση των εργαλείων της τεχνολογίας. Τέλος, αρκετοί πρόσφυγες περιορίζουν την πρόσβαση σε προσωπικές συσκευές ή στο διαδίκτυο για λόγους ασφαλείας, γεγονός που περιορίζει περαιτέρω τις ευκαιρίες ψηφιακής χρήσης για τα παιδιά (Konstantinou, 2023).

Η έλλειψη πρόσβασης στην τεχνολογία δεν επηρεάζει μόνο την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών προσφύγων, αλλά έχει επίσης σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική τους ενσωμάτωση και την ψυχολογική τους ευημερία (UNESCO, 2017). Η τεχνολογία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης και προσφέροντας ένα αίσθημα συνέχειας και «ψηφιακής συνύπαρξης» (Konstantinou, 2023). Η πρόσβαση σε πληροφορίες και ψυχαγωγία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ελέγχου σε μια νέα και συχνά αβέβαιη κατάσταση. Αντίθετα, η έλλειψη πρόσβασης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη απομόνωση, αποκλεισμό από ευκαιρίες και αισθήματα ματαίωσης και περιθωριοποίησης. Συνεπώς, η εθνογραφική μελέτη έθεσε μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση

και την επικοινωνία, εμβαθύνοντας στις κοινωνικές διαστάσεις και τις εκπαιδευτικές ανισότητες αυτού του πολύπλευρου φαινομένου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Τυπική και άτυπη εκπαίδευση

Η ένταξη των μαθητών και μαθητριών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση, η ενσωμάτωσή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των προσφύγων, αλλά και ερωτήματα της επιστημονικής συζήτησης (Δασκαλάκη κ.ά. 2017). Στην Ελλάδα, η κατάσταση των παιδιών προσφύγων παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις. Ο ακριβής αριθμός τους είναι ασαφής λόγω της συνεχούς μεταβατικής τους κατάστασης, καθώς πολλά από αυτά βρίσκονται στη χώρα με την προοπτική να μετακινηθούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η αβεβαιότητα δυσχεραίνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών πολιτικών. Ωστόσο, παρά τις κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες, η Ελλάδα καταβάλλει προσπάθειες για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό της σύστημα, αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης για την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους.

Η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τυπικές και άτυπες, επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που τα ίδια και οι οικογένειές τους αντιλαμβάνονται τη χρονικότητα της μεταναστευτικής εμπειρίας, της παραμονής σε δομές φιλοξενίας και γενικότερα της διαβίωσής τους σε συνθήκες μετακίνησης. Για την πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση, σχεδιάστηκε μια σταδιακή στρατηγική, όπου τα παιδιά αρχικά φοιτούν στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία, παρέχοντας εξειδικευμένη υποστήριξη για την ομαλή προσαρμογή τους.

Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός φορέων, όπως διεθνείς και εγχώριες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, κυβερνητικοί και μη κυβερνητικοί οργανισμοί, καθώς και ομάδες αλληλεγγύης και εθελοντισμού, υλοποιεί μη τυπική εκπαίδευση. Αυτές οι πρωτοβουλίες είναι συχνά ευέλικτες και προσαρμοσμένες στις τοπικές ανάγκες, λειτουργώντας συμπληρωματικά στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης σε πληθυσμούς που δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτό. Ωστόσο, ένα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από αυτές τις δράσεις είναι οι γλωσσικές προτεραιότητες των προσφύγων. Λόγω της αντίληψης ότι η παραμονή τους στην Ελλάδα είναι προσωρινή, τείνουν να δίνουν περιορισμένη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και είναι πιο δεκτικοί στην εκμάθηση της αγγλικής ή της γερμανικής γλώσσας, στο πλαίσιο των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η προτίμηση αυτή συνδέεται με την επιδίωξη μελλοντικής κινητικότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης σε χώρες με ευρύτερες ευκαιρίες, καθώς και με την αντίληψη ότι αυτές οι γλώσσες προσφέρουν μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία για το μέλλον τους. Σύμφωνα με αυτά, τα παιδιά πρόσφυγες αντιμετωπίζουν μια σειρά από μοναδικές και σύνθετες προκλήσεις στην εκπαίδευση. Η αναγκαστική μετακίνησή τους συχνά διακόπτει τη φοίτησή τους, δημιουργώντας σημαντικά κενά. Επιπλέον, η ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας αποτελούν σημαντικά εμπόδια.

2.2 Κοινωνικά δίκτυα, ψηφιακές εφαρμογές και ψηφιακά παιχνίδια

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας πραγματοποιείται είτε μέσω της άτυπης γνώσης που αναπαράγεται στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε μέσω μη τυπικών

εκπαιδευτικών διαδικασιών με τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου (Δασκαλάκη, κ.ά. 2017: 28). Επιπλέον, η επικοινωνία μέσω των ψηφιακών εφαρμογών των smartphone, με τη δυνατότητα καταγραφής, ανταλλαγής και προβολής εικόνων, κειμένων και βίντεο, έχει αλλάξει τις καθημερινές πρακτικές, διαμορφώνοντας διαφορετικές συνήθειες για τους πρόσφυγες και τα παιδιά τους (Gillespie κ.ά. 2016, Madianou, 2014, 2017, Ponzanesi & Leurs, 2014, Parreñas, 2001, 2008, Taftaf & Williams, 2019). Αυτές οι εφαρμογές διαμορφώνουν επίσης νέους τρόπους αλληλεπίδρασης και πρόσβασης στη γνώση. Ως αποτέλεσμα, οι πρόσφυγες μαθητές εμπλέκονται σε μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία (Ally, et al., 2017, Drolia, et al., 2022, Coffman & Klinger, 2007). Η ευελιξία τους να «μετακινούνται» με ταχύτητα ανάμεσα σε διαφορετικά μέσα και πηγές πληροφόρησης και επικοινωνίας, καθώς και η αμεσότητα στην πρόσβαση στη γνώση, διαμορφώνει ένα δυναμικό και εξατομικευμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο διαφοροποιείται σημαντικά από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (Connolly et al., 2012, Shaffer et al., 2005, Coffman & Klinger, 2007, Gee, 2003).

Παράλληλα, τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν έναν ελκυστικό τρόπο απασχόλησης των παιδιών, καθώς συνδυάζουν τη διασκέδαση, τη διαδραστικότητα και τη δημιουργικότητα (Prensky 2001, 2012). Βασίζονται σε κανόνες, έχουν μαθησιακούς στόχους δομημένους εξελικτικά, παρέχουν μάθηση ευέλικτη και ενεργητική, προσαρμοσμένη σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αξιολογούν τις απαντήσεις και επιβραβεύουν τις επιτυχίες, δίνοντας στους παίκτες την αίσθηση της επάρκειας και το κίνητρο για τη συνέχιση του παιχνιδιού. Μέσα από τη δραστηριοποίησή τους, τα παιδιά πειραματίζονται, δοκιμάζουν στρατηγικές και ρόλους, αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν εμπόδια, προκλήσεις και προβλήματα προς επίλυση, μαθαίνουν το ρόλο τους, το περιβάλλον δράσης τους, τους περιορισμούς και τις δυνατότητές του. Η ενεργή ενασχόληση των παιδιών με αυτά τα παιχνίδια δημιουργεί κίνητρα, ενισχύει την πρόκληση, ακόμα και όταν κάποιες φορές οδηγεί στην αποτυχία (Beheshti, 2012, Coffman & Klinger, 2007, Shaffer et al., 2005). Αναμφίβολα, οι αποτυχίες δημιουργούν μια οξύμωρη αίσθηση «ευχάριστης δυσαρέσκειας» και ενισχύουν την πεποίθηση ότι η υπερνίκηση των εμποδίων είναι εφικτή στην επόμενη προσπάθεια, μετά από εξάσκηση, με επιμονή και υπομονή (Κίργινας, 2013, Gee, 2004).

Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ισχυρά εργαλεία άτυπης εκπαίδευσης εκτός της σχολικής τάξης, καθώς προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, την επεξεργασία πληροφοριών και την ανάπτυξη της φαντασίας. Μπορούν να ενισχύσουν την εμπέδωση της γνώσης και να καλλιεργήσουν διάφορες δεξιότητες, όπως τη στρατηγική σκέψη, τον σχεδιασμό, τη λήψη ομαδικών αποφάσεων και τη διαπραγμάτευση. Παράλληλα, προσαρμόζουν τη μαθησιακή εμπειρία στα χαρακτηριστικά και τον ρυθμό του κάθε μαθητή (Prensky, 2001, Shaffer et al., 2005, Connolly, et al., 2012). Αν και δεν σχεδιάζονται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, τα ψηφιακά παιχνίδια συνδυάζουν αποτελεσματικά τη μάθηση, την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, και την ψυχαγωγία (Gee, 2004, Shaffer et al., 2005). Αυτός ο συνδυασμός έχει πυροδοτήσει μια έντονη συζήτηση για την «παιχνιδοποίηση» της εκπαίδευσης, δηλαδή τη χρήση τεχνικών παιχνιδιών με στόχο να καταστεί η μάθηση πιο διασκεδαστική και ελκυστική, ενισχύοντας τη δέσμευση, την αφοσίωση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών (Πετρίδης, 2019: 125).

2.3 Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων από τη Συρία

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες από τη Συρία, τα κοινωνικά μέσα και τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν σημαντικά μέσα διάδρασης με την οικογένειά τους. Ταυτόχρονα, συνεισφέρουν στη μάθηση, καθώς προσφέρουν γνώσεις για τη χώρα καταγωγής, τη χώρα φιλοξενίας, την ιστορία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Σύμφωνα με την επιτόπια έρευνα, τα smartphones και οι ψηφιακές εφαρμογές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της άτυπης μαθησιακής και γλωσσι-

κής διαδικασίας μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των προσφύγων χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να εξοικειωθούν με την αραβική γλώσσα και να ενημερώνονται για τα γεγονότα στην πόλη καταγωγής τους. Χαρακτηριστικά, ο Raed, ένας σαραντάχρονος δικηγόρος, ο οποίος διαμένει στη δομή του Ελαιώνα με την οικογένειά του για δύο χρόνια, αναφέρει ότι τα παιδιά του, ένα αγόρι τεσσάρων και ένα κορίτσι οκτώ χρόνων, τα οποία πηγαίνουν στο σχολείο, «βλέπουν στο YouTube παιδικά προγράμματα στα αραβικά. Όλα αυτά για να μην ξεχνούν τη γλώσσα [...], το διαδίκτυο είναι ένα σχολείο και αυτό».

Με την απουσία της γνώσης της ελληνικής γλώσσας να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών προσφύγων, καθώς η διατήρηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί προτεραιότητα, πολλές ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια για πρόσφυγες έχουν επικεντρωθεί στην ενίσχυση τόσο της μητρικής τους γλώσσας, όσο και στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, μαθηματικών, μηχανικής και επαγγελματικής κατάρτισης (Drolia et al., 2022, Taftaf & Williams 2019). Αναλυτικά, στη δομή φιλοξενίας του Ελαιώνα, τα παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία χρησιμοποιούσαν συχνά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια Feed the Monster και Antura and the letters. Αυτά τα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να εμπλουτίζουν γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, (Koval-Saifi & Plass, 2018). Με πρωταγωνιστές φανταστικούς χαρακτήρες, προσφέρουν διασκεδαστικές δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε γράμματα, συλλαβές, διδασκαλία της αραβικής ανάγνωσης και γραφής, παζλ λέξεων και παιχνίδια μνήμης λεξιλογίου. Οι δραστηριότητες αυτές καλύπτουν βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, όπως η φωνολογική επίγνωση, η φωνητική αναγνώριση γραμμάτων, η προφορά, το λεξιλόγιο και η κατανόηση λέξεων. Επιπλέον, τα παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα για απεριόριστη εξάσκηση, άμεση και συνεχή ανατροφοδότηση, καθώς και φωνολογικές εξηγήσεις, ακόμα και χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο.

3. Μεθοδολογία – συμμετέχοντες

Η έρευνα βασίστηκε στην εθνογραφική μελέτη, η οποία διεξήχθη στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα Αττικής κατά την περίοδο 2019-2020, όπου πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις εις βάθος, με τη συμμετοχή δεκαπέντε γονέων συριακής καταγωγής. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επιλέχθηκαν με κριτήριο την ικανοποιητική εξοικείωση τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες, ενώ η έρευνα εστίασε στις εμπειρίες των παιδιών τους, κυρίως προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

4. Ανισότητες και ευκαιρίες για τα παιδιά προσφύγων

Με βάση την εθνογραφική, διαπιστώθηκε ότι η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση και η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τις οικογένειες προσφύγων από τη Συρία συνδέονται άρρηκτα με τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν. Αν και η εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως θεμελιώδες δικαίωμα και κρίσιμος παράγοντας για την ομαλή μετάβασή τους, η αβεβαιότητα του προσφυγικού βίου, οι συνεχείς μετακινήσεις και η αναζήτηση σταθερότητας έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν εκτός σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η κοινωνική θέση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολλαπλές επισφάλειες που εμποδίζουν την ισότιμη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η αβεβαιότητα σχετικά με τη διάρκεια παραμονής επηρεάζει τις προτεραιότητες των προσφύγων, οι οποίοι συχνά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση διεθνών γλωσσών όπως τα αγγλικά και τα γερμανικά, παρά στα ελληνικά που θεωρούνται λιγότερο χρήσιμα σε περίπτωση μετεγκατάστασης. Αυτή η

στάση, αν και κατανοητή, δημιουργεί επιπλέον εμπόδια στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Παρά τη ρευστότητα της παρουσίας των προσφύγων, η Ελλάδα έχει αναπτύξει πολιτικές που στοχεύουν στη διευκόλυνση της μετάβασης των προσφυγόπουλων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επιπλέον, ΜΚΟ και εθελοντικές ομάδες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην άτυπη εκπαίδευση, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των προσπαθειών συχνά υπονομεύεται από τις αντιφάσεις των κυβερνητικών επιλογών, το κλείσιμο δομών φιλοξενίας, την ασταθή μεταβατική κατάσταση των προσφύγων και τις κοινωνικοπολιτικές πιέσεις.

Η άνιση πρόσβαση στην τεχνολογία και η εκπαιδευτική ανισότητα

Η εθνογραφική μελέτη έχει αναδείξει την ψηφιακή τεχνολογία ως ένα μέσο άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινωνικής διασύνδεσης για τα παιδιά πρόσφυγες. Ωστόσο, ενώ η τεχνολογία έχει εξελιχθεί από ένα απλό εργαλείο επικοινωνίας σε αναγκαιότητα για την ολοκληρωμένη μάθηση, τα προβλήματα στις υποδομές, όπως η έλλειψη ηλεκτρικού ρεύματος και η περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο, επηρεάζουν την καθημερινή εμπειρία και επιβεβαιώνουν τις ανισότητες. Όπως επισημαίνει ο ανθρωπολόγος Brian Larkin (2004: 160), αυτή η καθημερινή αλληλεπίδραση με τις τεχνολογικές υποδομές συχνά προκαλεί απογοήτευση και δυσλειτουργία. Συγκεκριμένα, η άνιση πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία, που περιλαμβάνει τόσο τις συσκευές όσο και το διαδίκτυο, μπορεί να μετατρέψει τις ευκαιρίες σε πηγές βαθύτερης ανισότητας, θέτοντας σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που στερούνται τα βασικά τεχνολογικά εργαλεία και τη σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτό το ψηφιακό χάσμα έχει άμεσο αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς δεν αποτελεί απλώς ζήτημα έλλειψης τεχνολογίας, αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει την πρόσβαση, την ποιότητα της πρόσβασης και τις ψηφιακές δεξιότητες.

Τα παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, αντιμετωπίζοντας πολλαπλές προκλήσεις, όπως η διακοπή της φοίτησης, το τραύμα, τα γλωσσικά εμπόδια και η δυσκολία κοινωνικής ενσωμάτωσης. Αυτές οι δυσκολίες εντείνονται από την έλλειψη ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία, η οποία, αντί να λειτουργεί ως εργαλείο εξατομικευμένης μάθησης και ευρείας πρόσβασης στη γνώση, συχνά επιδεινώνει τις ανισότητες. Η έρευνα δείχνει πως η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι συχνά περιορισμένη, ασταθής ή δαπανηρή, ειδικά για οικογένειες που ζουν σε δομές φιλοξενίας. Αυτό καθιστά την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως η εκμάθηση γλωσσών και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων μέσω ψηφιακών παιχνιδιών και εφαρμογών, ιδιαίτερα δύσκολη. Επιπλέον, η έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλες ψηφιακές συσκευές και η περιορισμένη ψηφιακή παιδεία των γονέων αποτελούν επιπρόσθετα εμπόδια, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αποκλεισμού για τα παιδιά πρόσφυγες.

5. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα που επηρεάζεται από κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές παραμέτρους. Το ψηφιακό χάσμα, που χαρακτηρίζεται από την περιορισμένη πρόσβαση στην τεχνολογία και τις ψηφιακές εφαρμογές, επιδεινώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η έλλειψη επαρκών ψηφιακών υποδομών, σε συνδυασμό με την επισφαλή κοινωνική θέση των προσφύγων, δυσχεραίνει την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνική τους ενσωμάτωση. Ειδικότερα για τα παιδιά, η περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους στις δομές φιλοξενίας και οι πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθιστούν την εκπαιδευτική ισότητα έναν δύσκολα επιτεύξιμο στόχο.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος απαιτείται μια συντονισμένη και πολυεπίπεδη προσέγγιση. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κατάλληλης ψηφιακής υποδομής, η εξασφάλιση πρόσβασης σε οικονομικά προσιτές συσκευές, η παροχή στοχευμένων προγραμμάτων για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και η δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα είναι προσβάσιμο, σχετικό και πολιτισμικά κατάλληλο για τα παιδιά αυτά. Η στενή συνεργασία και ο συντονισμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων - όπως οι κυβερνήσεις, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), ο ιδιωτικός τομέας και οι διεθνείς οργανισμοί - είναι κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη ουσιαστικών και βιώσιμων αποτελεσμάτων. Μέσω αυτής της συνεργασίας θα διασφαλιστεί ότι κανένα παιδί πρόσφυγας δεν θα μείνει πίσω στην ψηφιακή εποχή.

Βιβλιογραφία

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., και Ανδρουλάκης, Γ. (2017). *Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα.* Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 9: 19-33.

Κίργινας, Σ. (2013). Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι ελεύθερης διάδρασης. *Νέος Παιδαγωγός, 1*, 108-114.

Πετρίδης, Π. (2019). Η παιχνιδοποίηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της υγείας των επιχειρήσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης: ερμηνείες, παραδείγματα και κριτικές. Στο Ροϊνιώτη, Ε., Πανδιά, Ε., & Σκαρπέλος, Γ., (επιμ.) *Ψηφιακά Παιχνίδια: Φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αναζητήσεις*. Εκδόσεις: OASIS

Ally, M., Balaji, V., Abdelbaki, A., & Cheng, R. (2017). Use of Tablet Computers to Improve Access to Education in a Remote Location. *Journal of learning for development 4*, 221–228.

Beheshti, J. (2012). Virtual Environments for Children and Teens. In C. Eichenberg (Ed.), *Virtual reality in psychological, medical and pedagogical applications* (pp. 271-286). Croatia: InTech.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, *59*(2), 661-686.

Coffman, T., & Klinger, M. B., (2007). Utilizing virtual worlds in education: The implications for practice. *International Journal of Social Sciences, 2*(1), 29-33.

Drolia M., Papadakis S., Sifaki E., & Kalogiannakis M., (2022). Mobile Learning Applications for Refugees: A Systematic Literature Review, In Education Science *12*, 96. https://doi.org/10.3390/educsci12020096

Dondlinger, M. J., (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, Vol. 4, No. 1, pp. 21–31.

Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York and London: Routledge

Gillespie, M., Ampofo L., Cheesman M., Faith B., Iliadou E., Issa A., Osseiran S. & Skleparis D., (2016). Mapping Refugee Media Journeys: Smartphones and Social Media Networks. *The Open University/ France Medias Monde [online]* https://www.open.ac.uk/

Koval-Saifi, N., Plass, J. (2018). *Feed the Monster: Impact and Technical Evaluation,* World Vision and Foundation for Information Technology Education and Development: Washington, DC, USA.

Konstantinou I., (2023). Digital togetherness of Syrian families in Greece. *Journal of Global Diaspora & Media*, 4:1 pp. 65–78, (ISSN: 2632-5853) doi: https://doi.org/10.1386/gdm_00034_1

Larkin, B., (2004). Piracy, infrastructure, and the rise of a Nigerian video industry, in T. G. Oren and P. Petro (eds), *Global Currents: Media and Technology Now*, Rutgers University Press.

Madianou, M., (2014). Smartphones as polymedia. *Journal of Computer-Mediated Communication.* 19, 667-680.

Madianou, M,. (2017). Doing Family at a Distance: Transnational Family Practices in Polymedia Environments. In Hjorth, L., Horst, H. Galloway, A. & Bell G. (eds) *The Routledge Companion to Digital Ethnography.* London: Routledge. (pp. 102-112).

Parreñas, R. S., (2001). Mothering from a distance: emotions, gender, and intergenerational relations in Filipino transnational families. *Feminist Studies*. (27), 361-390

Parreñas, R. S., (2008). Transnational fathering: gendered conflicts, distant disciplining and emotional gaps. *Journal of Ethnic and Migration Studies.* 34,1057-1072. doi.org/10.1080/13691830802230356

Ponzanesi, S. & Leurs, K. (2014), On digital crossings in Europe. *Crossings: Journal of Migration and Culture.* 5(1), 3-22.

Prensky, M., (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

Prensky, M., (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Prensky, M., (2012). *Digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st centurylearning*. Thousand Oaks: Corwin.

Shaffer, W., Squire, R., Havelson, R., & Gee, P., (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan,* 87, 104-111.

Taftaf, R. & Williams, C., (2019). Supporting Refugee Distance Education: A Review of the Literature. *American Journal of Distance Education*, 34(38):1-14 doi.10.1080/08923647.2020.1691411

UNHCR (2016). *Connecting refugees: How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2015). *Syria Regional Refugee Response* https://data.unhcr.org/en/situations/syria/location/5179 (προσπελάστηκε 06.06.2021).

UNESCO (2017). Protecting the Right to Education for Refugees. http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002510/251076E.pdf (προσπελάστηκε 22.04.2023).

Διαπραγμάτευση ταυτοτήτων και μετασχηματισμός σχέσεων εξουσίας στη Θράκη: Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) ως πεδίο ενδυνάμωσης

Μολλά Ογλού Γκιοκχάν,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, gokhan_molla@yahoo.gr

Περίληψη

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) (1997–2019) αποτέλεσε μια μακροχρόνια εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Η συνύπαρξη και η συνεργασία εκπαιδευτικών από την πλειονότητα και τη μειονότητα υπήρξαν πρωτόγνωρες, δημιουργώντας συνθήκες διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, ιδιαίτερα για τα μέλη της μειονότητας. Δεδομένου ότι οι σχέσεις μεταξύ ομάδων μπορούν να κυμαίνονται από εξουσιαστικές έως συνεργατικές, η παρούσα μελέτη εξετάζει αν και πώς οι σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη κοινωνία μετασχηματίστηκαν σε σχέσεις συνεργασίας εντός του ΠΕΜ. Το παρόν άρθρο, ως τμήμα διδακτορικής έρευνας, διερευνά την επίδραση του ΠΕΜ στα μέλη της μειονότητας και συμβάλλει στη συζήτηση για τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και την ενδυνάμωση μέσα από εκπαιδευτικά πλαίσια συνεργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), συνεργατικές σχέσεις, διαπολιτισμική/μετασχηματιστική εκπαίδευση, ενδυνάμωση.*

1. Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητας της Δυτικής Θράκης αποτελεί τη μοναδική μειονότητα που αναγνωρίζεται επίσημα στην Ελλάδα, βάσει της Συνθήκης της Λωζάννης (1923). Η Συνθήκη, η οποία καθόρισε το καθεστώς των πληθυσμιακών ανταλλαγών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, εξαιρούσε ρητά τους Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης αλλά και τους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, διασφαλίζοντας τα αντίστοιχα μειονοτικά δικαιώματά τους. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των δύο μειονοτήτων επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, καθώς συνδέεται με τη διμερή διάσταση της προστασίας των μειονοτήτων και της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008, σ. 20).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η εκπαιδευτική κατάσταση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις σε επίπεδο κατάρτισης εκπαιδευτικών αλλά και βιβλίων, τα οποία κρίνονταν ανεπαρκή ή ακατάλληλα. Όπως επισημαίνει η Ασκούνη (2006, σ. 97), τα ανασταλτικά δεδομένα μάθησης δεν μπορούν να αποδοθούν σε εγγενή δυσλειτουργία του θεσμού, αλλά αντανακλούν την πολιτική και θεσμική αδιαφορία του ελληνικού κράτους. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η σταδιακή μεταβολή της κρατικής πολιτικής έναντι της μειονότητας ξεκινά τη δεκαετία του 1990, υπό την επίδραση της συμμετοχής της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και της έντονης εισροής μεταναστών (Φραγκουδάκη, 2011).

Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαία η αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της μειονότητας, ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν την ελληνομάθειά τους, να συνεχίζουν τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) αποτέλεσε βασικό εργαλείο της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθέτησαν οι ελληνικές αρχές, στο πλαίσιο διεθνών πιέσεων για την προστασία των δικαιωμάτων της μειονότητας (Δραγώνα, 2022). Στην υλοποίησή του συμμετείχαν τόσο μειονοτικοί όσο και πλειονοτικοί πολίτες. Ενώ αρχικά οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ήταν περιορισμένοι, στη συνέχεια αποτέλεσαν την πλειονότητα των στελεχών του ΠΕΜ (Δραγώνα, 2020).

1.1 Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) αποτέλεσε ένα πολυεπιστημονικό και μακροχρόνιο εγχείρημα μεγάλης κλίμακας, που σε συνδυασμό με το μέτρο της «ποσόστωσης», δηλαδή της θέσπισης θετικής διάκρισης του 1996, συγκαταλέγεται στις σημαντικότερες παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της μειονότητας. Το Πρόγραμμα υποστηρίχτηκε από όλες τις κυβερνήσεις για διάστημα 22 ετών. Κεντρικοί του στόχοι ήταν η ένταξη των μειονοτικών μαθητών/-τριών, ο σεβασμός και η αναγνώριση της θρησκευτικής, γλωσσικής και εθνοτικής τους ταυτότητας από την πλειονοτική κοινωνία, η μείωση της σχολικής διαρροής και η ενίσχυση της πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Δραγώνα et.al, 2019· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2020).

Κατά τις πέντε διαδοχικές φάσεις υλοποίησής του, το ΠΕΜ ανέπτυξε ποικίλες δράσεις στο πλαίσιο τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στις σημαντικότερες παρεμβάσεις στην τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνονται η παραγωγή σχολικών βιβλίων και πολυτονικού υλικού αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό υλικό, με διαθεματικό χαρακτήρα, σχεδιάστηκε για τις ιδιαιτερότητες της δίγλωσσης μειονοτικής εκπαίδευσης (δίγλωσση εκπαίδευση, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ελλιπής γνώση ελληνικής, έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης, ολιγοθέσια σχολεία) και δοκιμάστηκε πιλοτικά από εθελοντές δασκάλους (Ιορδανίδου, 2007, σ. 178). Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ήταν συστηματική, μεγάλης κλίμακας και απευθυνόταν τόσο σε εκπαιδευτικούς της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, διαμορφώνοντας πρωτόγνωρες

συνθήκες συνεργασίας. Σταδιακά, επικεντρώθηκε κυρίως στο προσωπικό του ΠΕΜ (Ανδρούσου, 2005, Ανδρούσου, 2008, Ανδρούσου & Δαφέρμου, 2011, Κορτέση-Δαφέρμου, 2019, Σφυρόερα, 2008).

Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι δράσεις του ΠΕΜ βασίστηκαν στην παραδοχή ότι οι «παρακαμπτήριες» του δημόσιου σχολείου μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση και στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Derouet, 2000). Η ποιοτική διδασκαλία της ελληνικής σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, με σύγχρονους όρους προϋποθέτει ισότιμο κοινωνικό και συμβολικό κύρος των γλωσσών και των πολιτισμών, συνεργατικές σχέσεις και αντιμετώπιση των ταυτοτήτων ως πηγών πλούτου (Δραγώνα, 2019, σ. 112). Λόγω των παγιωμένων δυσκολιών στη μειονοτική εκπαίδευση, κρίθηκε αναγκαία η επέκταση της παρέμβασης στην εκτός σχολείου διαδικασία. Έτσι, στη δεύτερη φάση του ΠΕΜ (2003), δημιουργήθηκαν τα ΚΕΣΠΕΜ, αρχικά σε Ξάνθη και Κομοτηνή και στη συνέχεια σε συνολικά δέκα σταθερές και τέσσερις κινητές μονάδες, οι οποίες ικανοποιούσαν τις ανάγκες των μαθητών/τριών από τις απομακρυσμένες περιοχές (Ανδρούσου, 2010, Δραγώνα, 2019). Στους χώρους αυτούς στεγάστηκαν και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων (ΔΕΝ), τα οποία φιλοξενούσαν για 18 χρόνια δραστηριότητες παιδιών και εφήβων που σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν από κοινού με εμψυχωτές/τριες της μειονότητας και της πλειονότητας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2020). Η επιτυχία των ΚΕΣΠΕΜ υπήρξε μεγάλη και αποδίδεται στη διαπολιτισμική συνεργασία, στη λειτουργική εναλλαγή γλωσσών και στην καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας. Η σταδιακή οικειοποίηση του χώρου από τους γονείς οδήγησε, μάλιστα, σε αίτημα για μαθήματα ελληνικής γλώσσας ενηλίκων, τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη γνωστική, προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση (Ζωγραφάκη, 2018).

1.2 Το σχολείο ως χώρος αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας

Μία από τις βασικότερες θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές του ΠΕΜ υπήρξε ότι το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα εισέρχονται στο σχολείο με άνιση εξοικείωση με τη γλώσσα και την κουλτούρα που αυτό προϋποθέτει (Φραγκουδάκη, 1985). Η γλώσσα του σχολείου αντιστοιχεί στο συμβολικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα μαθητές από αγροτικές, μεταναστευτικές ή μειονοτικές οικογένειες να ξεκινούν από μειονεκτική θέση (Μπουρντιέ, 1985).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, οι ανώτερες τάξεις μεταδίδουν στα παιδιά τους πρότερες γνώσεις, αισθητικές δεξιότητες και κοινωνικούς κώδικες, προσδίδοντάς τους προβάδισμα στο σχολικό «παιχνίδι» (Μπουρντιέ, 1985, σ. 364), ενώ οι μαθητές/τριες των κατώτερων κοινωνικών τάξεων φέρουν διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές, οι οποίες συχνά δεν αναγνωρίζονται από το σχολείο, το οποίο τείνει να ερμηνεύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες ως ατομικές αδυναμίες. Έτσι, η σχολική αποτυχία αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται κοινωνικά και μορφωτικά ελλειμματικό. Η ερμηνεία αυτή, ωστόσο, χαρακτηρίζεται προβληματική, όχι μόνο επειδή υποβαθμίζεται η εμπειρία των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, απαξιώνοντας τα πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλούν σε αυτό, αλλά και επειδή απαλλάσσει τον θεσμό του σχολείου από την ευθύνη της άμβλυνσης των υφιστάμενων ανισοτήτων (Ασκούνη, 2020, σ. 270).

1.3 Τρόποι ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Τα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

κυμαίνονται από την αφομοίωση έως τη διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1960 κυριάρχησε το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο βασίστηκε στην «υπόθεση του ελλείμματος», δηλαδή εστίαζε σε αυτά που οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν διαθέτουν. Ακολούθησε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα υπό την προϋπόθεση ότι δεν απειλείται το πολιτισμικό πρότυπο της κυρίαρχης ομάδας. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, τα παραπάνω μοντέλα προϋποθέτουν την υπεροχή της κυρίαρχης κουλτούρας, σε σχέση με την οποία οι «άλλοι» οφείλουν να προσαρμοστούν (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο που αναδείχθηκε, ύστερα από ενδιάμεσες άλλες προσεγγίσεις, υιοθέτησε την εκπαίδευση ως βασικό πυλώνα της κοινωνικής αλλαγής, αλλά και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, η οποία επιτρέπει να εξερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους ο ρατσισμός μέσω της φυλετικής κατηγοριοποίησης αναπαράγει τις ανισότητες (Ανδρούσου, 2020). Το νεότερο μοντέλο είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και χαρακτηρίζεται ως η πιο συμπεριληπτική προσέγγιση. Πρόκειται για μοντέλο εκπαίδευσης που προάγει τον σεβασμό στην πολιτισμική διαφορά, ενισχύει την αλληλεπίδραση, μεριμνά για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, αναδεικνύει τις ομοιότητες, αξιοποιεί τη δύναμη της πολιτισμικής ποικιλότητας και επιδιώκει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους/ες (Γκόβαρης, 2011).

1.4 Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις

Τα επιμέρους εκπαιδευτικά μοντέλα αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις ως προς τον ρόλο και τον σκοπό της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, η ομάδα του ΠΕΜ υιοθέτησε την προσέγγιση ότι το εγχείρημα δεν αφορά αποκλειστικά τους μειονοτικούς μαθητές, αλλά όλα τα εμπλεκόμενα κοινωνικά υποκείμενα. Βασικό θεωρητικό σημείο αναφοράς αποτέλεσε η προσέγγιση του Cummins, σύμφωνα με την οποία η ισότητα και η δικαιοσύνη προϋποθέτουν τη στοχευμένη προώθηση της σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από γλωσσική, θρησκευτική, κοινωνική ή εθνοτική προέλευση, με στόχο τον περιορισμό της αναπαραγωγής εξουσιαστικών σχέσεων (Cummins, 2005).

Ως εξουσιαστικές θεωρούνται οι σχέσεις που προάγουν την άνιση κατανομή ισχύος μεταξύ ομάδων και αναπαράγονται μέσω της γλώσσας και του κοινωνικού λόγου. Με τον όρο «κοινωνικός λόγος» εννοείται ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για να κατασκευάσει αυτό που γενικά γίνεται αποδεκτό ως «κοινή λογική», εξασφαλίζοντας έτσι τη συναίνεση για πρωτοβουλίες που εξυπηρετούν τα συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων. Οι διάφορες μορφές κοινωνικού λόγου συνιστούν αυτό που μπορεί να σκεφτεί κανείς κι αυτό που λογαριάζεται ως αλήθεια ή γνώση» (βλ. Cummins, 2005, σ. 71).

Λειτουργούν έτσι ώστε να συντηρείται η κατανομή του πλούτου και της ισχύος εντός της κοινωνίας, δηλαδή η κοινωνική δομή εξουσίας, ενώ προωθούν ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικού λόγου, την «ενοχοποίηση του θύματος», κατά το οποίο η σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες αποδίδεται σε εγγενή χαρακτηριστικά τους, στη διγλωσσία τους, σε έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος και σε μια υποτιθέμενη γενετική κατωτερότητα. Αντίθετα, οι συνεργατικές σχέσεις ισχύος αντιμετωπίζουν τη δύναμη ως προϊόν διαπροσωπικής και διομαδικής αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, τα υποκείμενα ενδυναμώνονται, καθώς αναγνωρίζεται η ταυτότητά τους και ενισχύεται η αίσθηση της ικανότητάς τους να αλλάξουν την κοινωνική τους κατάσταση. Σε αυτή την περίπτωση, η ισχύς συνδημιουργείται, διαμοιράζεται και δεν επιβάλλεται (Cummins, 2005, σ. 62). Στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές/τριες που υιοθε-

τούν συνεργατικές σχέσεις αντί για εξουσιαστικές φαίνεται να επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και μια καλύτερη σχολική πορεία (Cummins, 2005).

Πολύ σημαντική συνιστώσα της παραπάνω επιτυχίας αποτελεί η συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων στο σχολικό (και εργασιακό) περιβάλλον, κατά την οποία οι ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά αναδιαμορφώνονται μέσα από τις διομαδικές σχέσεις. Η πρόκληση, λοιπόν, που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι κατά πόσο θα μπορέσουν να αμφισβητήσουν τις εξουσιαστικές σχέσεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία, με στόχο να τις μετασχηματίσουν σε συνεργατικές εντός των σχολικών μονάδων (Cummins, 2005· 2011).

1.5 Η στροφή προς τη συνεργασία

Στα 22 χρόνια λειτουργίας του ΠΕΜ, εργάστηκαν σε αυτό εκατοντάδες άντρες και γυναίκες, μέλη της μειονότητας. Στην αρχική του φάση, η συμμετοχή τους ήταν περιορισμένη, ωστόσο σταδιακά αυξήθηκε σημαντικά, έως ότου αποτέλεσαν την πλειοψηφία του ανθρώπινου δυναμικού (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «εργαζόμενοι/ες» έπαψε σταδιακά να χρησιμοποιείται και αντικαταστάθηκε με τον όρο «συνεργάτες/τριες», υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μετάβαση από έναν παθητικό ρόλο στην ενεργό συμμετοχή και συνδιαμόρφωση του Προγράμματος. Τα μειονοτικά στελέχη περιελάμβαναν εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές/τριες, διοικητικό προσωπικό, κοινωνικούς επιστήμονες αλλά και οδηγούς-συντονιστές.

Οι παραπάνω ομάδες συνέβαλαν ισότιμα στην εξέλιξη και την επιτυχία του ΠΕΜ. Οι εκπαιδευτικοί, που ήταν η πολυπληθέστερη ομάδα, διέθεταν γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς ήταν γνώστες και των τριών γλωσσών –τουρκικών, πομακικών, ελληνικών– αλλά και των πολιτισμικών τους διαφοροποιήσεων. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς/ές είχαν ήδη το βίωμα μιας μειονοτικής κοινότητας. Η μέθοδος εργασίας τους υιοθετούσε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, με έμφαση στην ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση των φωνών των μαθητών/τριών (Ανδρούσου, 2020).

Παρομοίως, οι εμψυχωτές/τριες ήταν μια πολυμορφική ομάδα στην οποία συμμετείχαν άνθρωποι διαφόρων ηλικιών, με ποικίλες ταυτότητες και επίπεδο εκπαίδευσης, με εμπειρία στις ανθρωπιστικές επιστήμες, στον χώρο των τεχνών και των εκφραστικών μέσων αλλά και στις δραστηριοτήτων των νέων. Με άλλα λόγια, επρόκειτο για ένα δυναμικό σύνολο επαγγελματιών με ποικιλία γνώσεων και δεξιοτήτων, ικανό να ανταποκριθεί στις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, οι ίδιοι ήταν επιμορφωμένοι κατάλληλα στην προσέγγιση της εμψύχωσης, τα εργαλεία και τις δεξιότητες του εμψυχωτή, τη διεργασία της ομάδας, την εφηβεία ως φάσης ζωής και, ειδικότερα, τον έφηβο της Θράκης αλλά και του κοινωνικού του περίγυρου (Βασιλείου, 2008, σ. 454).

Ουσιώδης υπήρξε και ο ρόλος των διοικητικών αλλά και των συντονιστών/στριών. Αφενός, σε κάθε σχολείο που παρενέβαινε το ΠΕΜ, μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος, επιλεγόταν ένας/μία συντονιστής/στρια που μεριμνούσε για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι οποίοι, καθώς ήταν τις περισσότερες φορές διευθυντές σε μειονοτικά σχολεία, γνώριζαν καλά τη λειτουργία των σχολείων, τους γονείς αλλά και τους ίδιους τους μαθητές και είχαν, παράλληλα, την ικανότητα να διαχειρίζονται τα λειτουργικά έξοδα. Αφετέρου, σημαντικός υπήρξε ο ρόλος των διοικητικών υπαλλήλων, οι οποίοι διαχειρίζονταν τις εγγραφές, την επικοινωνία με τους γονείς και την παρακολούθηση των απουσιών, συμβάλλοντας στην πρόληψη της σχολικής διαρροής. Παράλληλα, άνοιγαν και έκλειναν τα κτίρια στα οποία πραγματοποιούνταν τα μαθήματα και οι δραστηριότητες και λειτουργούσαν επικουρικά στο έργο των εκπαιδευτικών

(εκτυπώσεις, παρουσιολόγιο, κτλ). Τέλος, καθοριστικός υπήρξε και ο ρόλος των πέντε οδηγών-διαμεσολαβητών των κινητών μονάδων (κινητά ΚΕΣΠΕΜ), οι οποίοι προέρχονταν από τη μειονότητα, παρείχαν ασφαλή μετακίνηση (κυρίως εκπαιδευτικών, αλλά όχι μόνο) σε απομακρυσμένες και δύσβατες περιοχές, ακόμα και κάτω από άσχημες καιρικές συνθήκες, ενώ, ως γνώστες των περιοχών της Θράκης αλλά και της τουρκικής/πομακικής γλώσσας, λειτουργούσαν και ως γλωσσικοί και διαπολιτισμικοί μεσολαβητές μεταξύ των συνεργατών του ΠΕΜ, των μαθητών, των οικογενειών και της τοπικής κοινωνίας, αποτελώντας συνδετικό κρίκο με τους θεσμικούς και κοινοτικούς φορείς (Ανδρούσου, 2024).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί μία συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ο ερευνητής, έχοντας έναν ρόλο ενεργητικό και δημιουργικό, προσπαθεί να αναπτύξει διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, τα οποία μάλλον προάγει και συγκροτεί παρά ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2016, σ. 487). Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, η θεματική ανάλυση θεωρείται μία ευέλικτη μέθοδος, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από ερευνητές/τριες που ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες (Braun & Clarke, 2012).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα η οποία αποτελείται από 37 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επί το πλείστον, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στους Νομούς της Ξάνθης και της Κομοτηνής, εξαιρουμένων τριών από αυτές που πραγματοποιήθηκαν μέσω Skype. Δύο από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν γραπτώς δεν συμπεριλήφθηκαν στις τελικές αναλύσεις, προκειμένου να διασφαλιστούν τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αντλήθηκαν συνεντεύξεις από όλες τα ομάδες των μειονοτικών εργαζομένων/συνεργατών.

Το δείγμα μας σχηματίστηκε από δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς, επτά (7) εμψυχωτές/τριες, τέσσερις (4) συντονιστές, πέντε (5) διοικητικούς και πέντε (5) οδηγούς. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, καθώς αποτελούν εξαρχής την πλειοψηφία των εργαζομένων/μελών της μειονότητας. Οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν όταν εξαντλήθηκαν όλες οι κατηγορίες των εργαζομένων και όταν επιτεύχθηκε πληροφοριακός κορεσμός.

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής η οποία εξετάζει την επιρροή του ΠΕΜ και η οποία βρίσκεται στο στάδιο συγγραφής των αποτελεσμάτων. Σε συνέχεια της αρχικής διερεύνησης της επιρροής του ΠΕΜ στους εργαζόμενους/μέλη της μειονότητας, το συγκεκριμένο κείμενο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι παραδοσιακές, εξουσιαστικού τύπου σχέσεις, που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη κοινωνική δομή, μετασχηματίστηκαν στο πλαίσιο του ΠΕΜ σε σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού.

3. Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, τα συμπεράσματά μας θα περιοριστούν στην αποτίμηση αυτού, χωρίς να επεκτείνονται σε ευρύτερες θεωρητικές γενικεύσεις. Ως εκ τούτου, από την ανάλυση των μαρτυριών των συνομιλητών/τριών προκύπτει ότι η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα συνέβαλε ουσιαστικά στην επεξεργασία και επανανοηματοδότηση της μειονοτικής τους ταυτότητας αλλά και στην

αναδιαμόρφωση της εικόνας των «άλλων». Η διαδικασία αυτή συνοδεύτηκε από διαπραγμάτευση εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων, δεδομένου ότι στο ΠΕΜ -και ειδικότερα στα ΚΕΣΠΕΜ- διαμορφώθηκε ένα περιβάλλον συνεχούς εναλλαγής γλωσσών και ταυτοτήτων, το οποίο απαιτούσε από τα μειονοτικά στελέχη να ισορροπήσουν ανάμεσα στις ατομικές τους ανάγκες και στις σχέσεις αλληλεξάρτησης που προϋπέθετε η ομαδική εργασία.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η υπέρβαση αισθημάτων κατωτερότητας και καχυποψίας που ένιωθαν τα μειονοτικά μέλη της Θράκης, τα οποία είχαν διαμορφωθεί ιστορικά στο πλαίσιο των διαρκώς τεταμένων σχέσεων μεταξύ του ελληνικού κράτους και της μουσουλμανικής μειονότητας. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η συμμετοχή στο ΠΕΜ συνέβαλε στη σταδιακή αντικατάσταση των παραπάνω συναισθημάτων από την αίσθηση της αυτοπεποίθησης, της ασφάλειας και της ελπίδας. Το συνεργατικό κλίμα, η προώθηση της ισότητας μεταξύ μειονοτικών και πλειονοτικών στελεχών και ο σεβασμός που έλαβαν δημιούργησαν ένα πρωτόγνωρο πλαίσιο αποδοχής, επαναπροσδιορίζοντας τις αντιλήψεις τους τόσο για την πλειονότητα όσο και για τη δική τους πολιτισμική ομάδα.

Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ότι οι μειονοτικοί συνεργάτες/τριες ένιωσαν «ενδυναμωμένοι» μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνδιαμόρφωση και απέκτησαν ένα μεγαλύτερο αίσθημα αυτεπάρκειας και ικανότητας για κοινωνικό μετασχηματισμό. Κατά συνέπεια, το ΠΕΜ λειτούργησε ως μηχανισμός μετασχηματισμού σχέσεων εξουσίας, επιδιώκοντας την ανατροπή των εξουσιαστικών σχέσεων μέσω της προώθησης συνεργατικών σχέσεων, της ενδυνάμωσης και των δύο ομάδων, πλειονοτικών και μειονοτικών, υπό την οπτική της αρχής της «πρόσθεσης» και όχι της «αφαίρεσης».

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. (2005). *«Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης: Η δυναμική μιας τριετίας. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 361–375). Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α. (2010). Εκτός σχολείου για το σχολείο: Η περίπτωση των κινητών ΚΕΣΠΕΜ στη Θράκη. Στο Μπ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*. Νήσος.

Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2024). «Ο υπολογιστής μού είπε μπράβο!» Κινητές μονάδες σε χωριά της Θράκης: Παιδαγωγικές και πολιτικές όψεις μιας παρέμβασης. Στο Ε. Μίχα (Επιμ.), *Για μια χωρική ματιά στην εκπαίδευση* (σσ. 243–284). Gutenberg.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Σ. Λιοναράκη & Κ. Μάγος (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Τόμος β: Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* (σσ. 67–110). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρούσου, Α., & Δαφέρμου, Χ. (2011). Στην προοπτική σύνδεσης θεωρίας και διδακτικής πράξης: Το παράδειγμα μιας επιμορφωτικής δράσης στη Θράκη. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 909–927). Πεδίο.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. (2020). Σχολείο και κοινωνικές ανισότητες: Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά ζητήματα* (σσ. 255–276). Gutenberg.

Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικοπολιτισμικής εμψύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 451–468). Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Δραγώνα, Θ. (2020). Μια μακρόπνοη εκπαιδευτική και κοινωνική παρέμβαση (1997–2019). *Σύγχρονα Θέματα, 147–148*, 111–114.

Δραγώνα, Θ. (2022, Μάιος 5). Η εκπαίδευση των «Άλλων». Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Ημερίδα *«Τα διακόσια χρόνια του Ελληνικού Κράτους»*, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). (Επιμ.). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2020). *Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση*. Gutenberg.

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2020). Είκοσι δύο χρόνια ΠΕΜ. *Σύγχρονα Θέματα, 147–148*, 107–110.

Ζωγραφάκη, Μ. (2018). «Γλώσσα είναι ελευθερία»: Τα μαθήματα ελληνικών για ενήλικες γυναίκες. Ανακοίνωση σε ημερίδα *Είκοσι χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*, Αθήνα, ΥΠΕΘ.

Ιορδανίδου, Α. (2008). Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 177–186). Μεταίχμιο.

Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., & Σφυρόερα, Μ. (2019). *Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό και την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Gutenberg.

Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήση.

Σφυρόερα, Μ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη: Μια πορεία γεμάτη αντιφάσεις. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα και δυνατότητες. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (2011). Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 277–293).

Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (2020). *Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση*. Gutenberg.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 51–77). American Psychological Association.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg.

Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Derouet, J. L. (2000). School autonomy in a society with multi-faceted political references: The search for new ways of coordinating action. *Journal of Education Policy*, *15*(1), 61-69.

Από το κοινωνικό μοντέλο στο μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mlouari@uth.gr
Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης,
Β/θμια Εκπ/ση, chbarmparousis@gmail.com

Περίληψη

Παρότι εδώ και δεκαετίες γίνεται λόγος για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων αλλαγής των αρνητικών στάσεων του γενικού πληθυσμού προς τα άτομα με αναπηρία. Από τον προηγούμενο αιώνα γίνεται λόγος για το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι για το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας καθώς, σύμφωνα με το δεύτερο υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι κοινωνική κατασκευή και εστιάζει στον τρόπο που η κοινωνία ανταποκρίνεται προς τα άτομα με αναπηρία. Αντιθέτως, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κάνει αναφορά σε αξίες και δικαιώματα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως κοινωνικής υπόστασης, ταυτότητας, εθνικότητας, υγείας ή κατάστασης ή λειτουργία του ατόμου (CRPD). Βάση του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Συμμετείχαν 244 άτομα, ηλικίας 20 ως 60 ετών και υπήρχε εκπροσώπηση από διάφορες επαγγελματικές ομάδες. Μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης προέκυψαν τρείς παράγοντες: η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι αρνητικές στάσεις και η ανάγκη κοινωνικής ένταξης.

Λέξεις-κλειδιά: *αναπηρία, εργαλείο, κοινωνική ένταξη, παράγοντες.*

1. Εισαγωγή

Παρότι εδώ και περίπου δεκαετίες γίνεται λόγος για το δικαίωμα συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι εξακολουθούμε και διερευνούμε τους παράγοντες που επηρεάζουν στην κοινωνία. Καθοριστικός παράγοντας είναι οι στάσεις του γενικού πληθυσμού καθώς αν αυτές είναι αρνητικές ή και ουδέτερες αποτελούν εμπόδιο για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία (Tan et al., 2019· Wang et al., 2021) και διερευνάται ο σχεδιασμός προγραμμάτων ώστε να προληφθούν και να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες αυτών των συμπεριφορών (Chapman et al., 2023), ιδιαίτερα, όταν αυτές σχετίζονται με την αυτονομία τους. Με τον όρο αυτονομία εννοούμε τον βαθμό με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία μπορούν να διαχειριστούν την καθημερινότητά τους (Björnsdóttir et al., 2015), καθώς αποτελεί αφενός καθολική ανθρώπινη ανάγκη αφετέρου συμβάλει τα μέγιστα στην κοινωνική τους αποδοχή και ένταξη. Αν και έχουν καταγραφεί απόψεις όπου αναφέρεται ότι δεν είναι απαραίτητη η αυτονομία των ατόμων με αναπηρία, εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι σημαντικό το όφελος που προκύπτει από την απόκτηση της αυτονομίας τους και επιπλέον προτείνουν στρατηγικές διευκόλυνσης αυτής (Estreder, et al., 2023). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διευκόλυνση της αυτόνομης συμπεριφοράς των ατόμων με αναπηρία σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής τους (Lachapelle et al., 2005), την απασχόληση (Shogren et al., 2015), την ανεξάρτητη διαβίωση (Palmer & Wehmeyer, 2003) και την ακαδημαϊκή πρόοδο (Webster et al., 2017). Η αναπηρία αποτελεί πολυδιάστατο φαινόμενο, που επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες. Η κατανόησή της έχει μετατοπιστεί σημαντικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, από την παραδοσιακή ιατρική προσέγγιση προς περισσότερο κοινωνικά προσανατολισμένα μοντέλα. Δύο σημαντικές προσεγγίσεις είναι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.1 Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το αναπηρικό κίνημα έθεσε τις βάσεις για την δημιουργία του κοινωνικού μοντέλου ως αντίδραση στο ιατρικό μοντέλο το οποίο όριζε την αναπηρία ως αποτέλεσμα «βλάβης» εστιάζοντας στην «θεραπεία και την φροντίδα» του ατόμου (Shakespeare, 2014) με στόχο την βελτίωση της λειτουργικότητάς του. Πρόκειται για μια μετατόπιση από την ιατρική θεώρηση της αναπηρίας στην αντίληψη περί κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας (Anastasiou & Kauffman, 2011) καθώς υποστηρίζεται ότι η κοινωνία ευθύνεται για την περιορισμένη κοινωνική συμμετοχή των αναπήρων και όχι το ίδιο το άτομο. Το 1983 ο Oliver καθιέρωσε τον όρο και σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία δεν οφείλεται αποκλειστικά στην ιατρική ή σωματική κατάσταση του ατόμου, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών περιορισμών και των κοινωνικών δομών που αποκλείουν ή περιθωριοποιούν τα άτομα με αναπηρία (Oliver, 1990).

Αν και το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε ένα βήμα απομάκρυνσης από το ιατρικό μοντέλο, συνεχίστηκαν οι υπάρχουσες αντιλήψεις περί διαφορετικότητας μέσω των οποίων διαιωνίζονται κοινωνικά στερεότυπα περί ***ανεπάρκειας και αναπηρίας. Για τον λόγο αυτό,*** δέχθηκε κριτική καθώς φαίνεται να αγνοεί τις πραγματικές επιπτώσεις της αναπηρίας στην καθημερινότητα του ατόμου και δημιουργεί ένα δίπολο μεταξύ ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου αγνοώντας τις σύνθετες διαστάσεις αυτής. Επανατοποθετεί την αναπηρία ως κοινωνικό και όχι ως ατομικό πρόβλημα, ως προϊόν διαρθρωτικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Δεν μπορεί να αγνοηθεί η συμβολή του για τις θεσμικές παρεμβάσεις και την διαμόρφωση της πολιτικής της ένταξης καθώς συνέβαλε στη μείωση των ανισοτήτων και έγινε το πρώτο βήμα για την κοινωνική συμμετοχή των αναπήρων (Mitra, 2006). Ωστόσο, επισημαίνεται η ανάγκη θεωρητικής προέκτασης ώστε να ενσωματώνονται και οι ατομικές διαστάσεις της αναπηρίας.

1.2 Το Μοντέλο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θέτει ζητήματα περί ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, βασιζόμενο στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD, 2006). Σύμφωνα με αυτό , τα άτομα με αναπηρία δεν πρέπει να θεωρούνται αντικείμενα φροντίδας ή φιλανθρωπίας, αλλά φορείς πλήρους και ίσης κοινωνικής συμμετοχής, με δικαιώματα όπως όλοι οι πολίτες. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην αποδοχή της ποικιλομορφίας, στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής όλων στην κοινωνία (Díaz-Caneja et al., 2020). Για τα άτομα με αναπηρία οι κοινωνικές στάσεις, οι διακρίσεις και ο στιγματισμός αποτελούν τα μεγαλύτερα εμπόδια για την προσωπική τους ευημερία (Bogart et al., 2022), όπως ήδη έχει αναφερθεί. Η σύμβαση κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν. 4074/20127 αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος του δικαίου της και υπερισχύοντας κάθε άλλης αντίθετης διάταξης νόμου, ακόμα και μεταγενέστερης (Άρθρο 28 παρ. 1).

Εν κατακλείδι, η μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και στη συνέχεια στο μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναδεικνύει την ανάγκη για αλλαγές σε θεσμικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Το κοινωνικό μοντέλο αναδεικνύει τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές αιτίες του αποκλεισμού, ενώ το μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρέχει ένα νομικό και ηθικό πλαίσιο για την προάσπιση της ισότητας και της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο αρχικά αλλά και στη συνέχεια το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτέλεσαν το βασικό και καθοριστικό βήμα για την κοινωνική ένταξη και άρχισε να γίνεται λόγος για την ανεξάρτητη διαβίωση. Απώτερος στόχος είναι η οικονομική αυτονομία και ο αυξημένος ατομικός έλεγχος, βασικό στοιχείο της ανεξάρτητης διαβίωσης. Ως αποτέλεσμα, αυτά τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ανάγκη μετασχηματισμού της κοινωνίας ώστε να μην αποκλείεται κανένα άτομα καθώς η «ένταξη» αποτελεί δικαίωμα και όχι «χάρη». Η αυτοδιάθεση των ατόμων με αναπηρία με την βοήθεια της τεχνολογίας αλλά και εξειδικευμένων επιστημόνων ενδυναμώνει τα άτομα με αναπηρία και τα καθιστά υπεύθυνα για την διαμόρφωση της καθημερινότητάς τους.

Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποφασίστηκε μια πρώτη διερεύνηση των απόψεων του γενικού πληθυσμού στην Ελλάδα ως προς την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Στόχος ήταν η ανίχνευση των παραγόντων που πιθανώς να επηρεάζουν την κοινωνική τους ένταξη.

2. Μεθοδολογία

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις, οι οποίες κρίθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές, και δημιουργήθηκε μια δεξαμενή ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Αρχικά αποτελούνταν από 25 ερωτήματα και οι απαντήσεις προσδιορίζονταν από την 5βαθμη κλίμακα Likert με άκρα «Διαφωνώ απολύτως» (1) – «Συμφωνώ απολύτως» (5).

2.1 Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 244 άτομα, από τα οποία 86 άντρες (35,25%) και 158 γυναίκες (64,75%). Στην ηλικιακή κατηγορία 20 έως 30 ετών εντάσσονται 55 άτομα (22,54%), στην κατηγορία 31 έως 40 ετών κατατάσσονται 103 άτομα (42,21%), στην κατηγορία 41 έως 50 ετών κατατάσσονται 66 άτομα (27,05%) και τέλος στην κατηγορία 51 έως 60 ετών εντάσσονται 20 άτομα (8,20%).

Μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 27 άτομα (11,07%), πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 127 άτομα (52,05%) και μεταπτυχιακό/διδακτορικό κατέχουν 90 άτομα (36,89%). Ως προς το επάγγελμα, έγινε μία ομαδοποίηση και προέκυψαν οι εξής πέντε μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικοί – Ιδιωτικοί υπάλληλοι- Δημόσιοι Υπάλληλοι- Επαγγελματίες υγείας (ψυχολόγοι-κοινωνικοί λειτουργοί- νοσηλευτές) -Ελεύθεροι επαγγελματίες.

2.2 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Η κλίμακα που δόθηκε προς συμπλήρωση συμφωνούσε με τα κριτήρια παραγοντοποίησης, με Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,868 και Bartlett's Test of Sphericity $x^2_{(78)}$ = 2132,954, p < 0,001. Η εξαγωγή των συνιστωσών έγινε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal Components), μέθοδος περιστροφής (Rotation): ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser και θεωρήθηκαν σημαντικές οι συνιστώσες με τιμή ιδιοτιμής (eigenvalue) μεγαλύτερη του 1. Ο λόγος Q/P είναι ίσος με 3/13 = 0,23 < 0,30.

Ερωτήσεις	
Κοινωνική αλλ/ση 1	Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν φιλικές σχέσεις με τους γείτονές τους
Κοινωνική αλλ/ση 2	Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με άλλα συνομήλικα άτομα
Κοινωνική αλλ/ση 3	Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να περνούν χρόνο με την οικογένειά τους
Κοινωνική αλλ/ση 4	Τα άτομα με αναπηρία μπορεί να βγουν ραντεβού με άτομα του άλλου φύλου
Κοινωνική αλλ/ση 5	Τα άτομα με αναπηρία δεν θα πρέπει να ζουν απομονωμένα από τους ανθρώπους
Κοινωνική αλλ/ση 6	Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να πηγαίνουν στο κολυμβητήριο ή στο γυμναστήριο της περιοχής τους
Κοινωνική αλλ/ση 7	Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες ομάδες μαζί με άλλα συνομήλικα άτομα
Αρνητικές Στάσεις 1	Οι άνθρωποι έχουν την τάση να γίνονται ανυπόμονοι με τα άτομα με αναπηρία
Αρνητικές Στάσεις 2	Οι άνθρωποι συνηθίζουν να μεταχειρίζονται τα άτομα με αναπηρία σαν να μην έχουν αισθήματα
Αρνητικές Στάσεις 3	Κάποιοι άνθρωποι περιπαίζουν τα άτομα με αναπηρία
Κοινωνική Ένταξη 1	Τα άτομα με αναπηρία έχουν δυσκολία να ενταχθούν στην κοινωνία
Κοινωνική Ένταξη 2	Τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται περισσότερο από τους άλλους να κάνουν φίλους
Κοινωνική Ένταξη 3	Τα άτομα με αναπηρία είναι απαραίτητο να έχουν πάντα κάποιον κοντά τους

Πίνακας 1. Ερωτήσεις της κλίμακας

Οι 13 προτάσεις της τελικής κλίμακας (Πίνακας 1) ομαδοποιήθηκαν σε τρείς συνιστώσες, οι οποίες ερμηνεύουν το 70,098% της συνολικής διακύμανσης. Στην πρώτη συνιστώσα φορτίζουν επτά (7) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,789 έως 0,942), οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις του γενικού πληθυσμού ως προς την ικανότητα των ατόμων με αναπηρία να αλληλοεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις και περιστάσεις και την χαρακτη-

ρίσαμε ως «Κοινωνική αλληλεπίδραση». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει το 41,872% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 2).

Συνιστώσες	Προτάσεις	Παραγοντική ανάλυση	Συνολική Συσχέτιση	Cronbach's a
Κοινωνική αλληλεπίδραση	1	0,936	0,905	0,925
	2	0,942	0,913	0,925
	3	0,879	0,838	0,931
	4	0,904	0,858	0,929
	5	0,789	0,721	0,943
	6	0,801	0,737	0,940
	7	0,800	0,731	0,940
Αρνητικές στάσεις	1	0,830	0,583	0,486
	2	0,819	0,539	0,536
	3	0,632	0,387	0,723
Κοινωνική ένταξη	1	0,781	0,589	0,363
	2	0,775	0,566	0,388
	3	0,667	0,259	0,779

(συνέχεια του πίνακα 2)

Παραγοντικές διακυμάνσεις	Δειγματική Επάρκεια	Μ.Ο.	Τ.Α	Ασυμετρία	Κύρτωση
0,887	0,867	1.561	1,002	2,117	4,105
0,890	0,851	1,582	0,972	2,021	3,881
0,782	0,934	1,566	1,010	2,053	3,700
0,826	0,924	1,734	1,061	1,561	1,754
0,645	0,925	1,533	1,188	2,293	3,821
0,668	0,947	1,725	1,116	1,642	1,888
0,647	0,944	1,840	1,079	1,286	0,893
0,702	0,687	2,787	0,983	0,462	-0,257
0,681	0,649	3,033	1,133	-0,013	-0,925
0,506	0,852	2,107	1,013	1,167	1,202
0,704	0,645	2,508	1,113	0,590	-0,650
0,704	0,652	2,631	1,222	0,447	-0,881
0,472	0,570	2,939	0,986	-0,135	-0,549

Πίνακας 2. Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης

Στοιχεία ανάλυσης:

- Extraction Method: Principal Components. Μέθοδος περιστροφής (Rotation): ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς που αποδίδεται στους παράγοντες: «Αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού ως προς την ικανότητα των ατόμων με αναπηρία να αλληλοεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις και περιστάσεις: «Κοινωνική αλληλεπίδραση» = 41,872%, «Αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού ως προς την αρνητική αντιμετώπιση και τη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία από τους άλλους ανθρώπους: «Αρνητικές στάσεις» = 18,343%, «Αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στις κοινωνικές τους επαφές και στην προσπάθεια ένταξής τους στο κοινωνικό περιβάλλον: «Κοινωνική ένταξη» = 9,883%. Συνολικό ποσοστό διασποράς = 70,098%. Ιδιοτιμές παραγόντων: «Κοινωνική αλληλεπίδραση» = 5,443, «Αρνητικές στάσεις» = 2,385, «Κοινωνική ένταξη» = 1,285.
- Οι Μέσοι Όροι υπολογίστηκαν βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας, της οποίας το score για κάθε ερώτηση υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Διαφωνώ απολύτως» (=1) έως «Συμφωνώ απολύτως» (=5).

Στη δεύτερη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,632 έως 0,830), οι οποίες αναφέρονται στις αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού ως προς την αρνητική αντιμετώπιση και μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία από τους άλλους ανθρώπους και την χαρακτηρίσαμε ως «Αρνητικές στάσεις». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 18,343% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 2).

Στην τρίτη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,667 έως 0,781), οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις του γενικού πληθυσμού ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στις κοινωνικές τους επαφές και στην προσπάθεια ένταξής τους στο κοινωνικό περιβάλλον και την χαρακτηρίσαμε ως «Κοινωνική ένταξη». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 9,883% της συνολικής διακύμανσης (Βλ. Πίνακα 2). Ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης συνιστώσας (Κοινωνική αλληλεπίδραση) είναι a = 0,942, της δεύτερης (Αρνητικές στάσεις) είναι a = 0, 684, και της τρίτης (Κοινωνική ένταξη) είναι a = 0,649 (Nunnally, 1978· Churchill, 1979).

3. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής εξακολουθεί να αποτελεί πεδίο διερεύνησης καθώς πολλοί παράγοντες εμποδίζουν την κοινωνική τους συμπερίληψη. Πρωταρχικό εμπόδιο αποτελούν οι αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού και παρά τις διεθνείς διακηρύξεις περί κοινωνικής ισότητας, την ψήφιση σχετικών νόμων και γενικότερα την ενημέρωση του πληθυσμού εξακολουθούν να είναι αρνητικές. Μπορεί μιλώντας υποθετικά να συμφωνούν ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινωνίας με δικαιώματα και υποχρεώσεις όταν όμως βρίσκονται σε πραγματικές συνθήκες αυτές οι αντιλήψεις μεταλλάσσονται σε αρνητικές (Chapman et al., 2023). Για παράδειγμα, η διαχείριση της προσωπικής καθημερινότητας αποτελεί ανθρώπινη ανάγκη και στον βαθμό που μπορούν να διαχειριστούν αυτή την αυτονομία τους γιατί να τίθενται κοινωνικά εμπόδια. Και μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία στην οργάνωση της καθημερινότητάς τους (Estreder, et al., 2024) σχετίζεται με την ποιότητα στην ζωή τους (Lachapelle et al., 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ζητήματα και στηριζόμενοι στην υπάρχουσα σύγχρονη βιβλιογραφία συγκεντρώθηκαν στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν για την δημιουργία ενός εργαλείου με στόχο την μελλοντική του χρήση για την διερεύνηση της προτιθέμενης συμπεριφοράς του γενικού πληθυσμού ως προς το ενδεχόμενο της αυτονόμησης/ ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία. Βέβαια, να υπογραμμίσουμε ότι αναφερόμαστε σε εκείνες τις περιπτώσεις αναπήρων που μπορούν να ανταποκριθούν αυτόνομα σε βασικές τους καθημερινές ανάγκες. Ως εκ τούτου, συγκεντρώθηκαν 25 προτάσεις που αφορούσαν το παραπάνω θέμα. Κατόπιν αναλύσεων προέκυψε η τελική μορφή του εργαλείου το οποίο αποτελείται από 13 προτάσεις και τρεις συνιστώσες. Η πρώτη αναφέρεται στην ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποτελείται από 7 ερωτήσεις, η δεύτερη αναφέρεται σε υπάρχουσες αρνητικές στάσεις που εξακολουθούν να πηγάζουν από προκατειλημμένες συμπεριφορές (τρεις προτάσεις) και τέλος η τρίτη συνιστώσα αποτελείται επίσης από τρεις προτάσεις και αφορά την κοινωνική ένταξη.

Δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης καθώς οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν σημαντική διάσταση στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, όπως ήδη έχει επισημανθεί. Υποστηρίζεται ότι περιορίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να πηγάζουν από την μοναξιά (Scott & Havercamp, 2014), επιτρέπουν την κοινωνική ένταξη (Johnson, et al., 2010) και διευκολύνουν τη κοινωνική συμμετοχή (Petry, et al., 2005). Ακόμη και τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες, έχουν ανάγκη από αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με άλλους, προκειμένου να δημιουργήσουν μακροχρόνιες σχέσεις (Hostyn, et al., 2011). Η δεύτερη συνιστώσα αφορούσε την διερεύνηση κάποιων αρνητικών συμπεριφορών τις οποίες επιδεικνύουν συχνά οι άνθρωποι. Για παράδειγμα, μπορεί να δείχνουν μια τάση ενόχλησης ή βιασύνης όταν βρίσκονται με αναπήρους, με αποτέλεσμα αυτές οι συμπεριφορές να επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία. Οι αρνητικές στάσεις του πληθυσμού συνδέονται με φαινόμενα αποκλεισμού στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και στην κοινωνική ζωή (Shakespeare, 2014). Επομένως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον εντοπισμό αυτών των συμπεριφορών ώστε να αποτελέσουν την βάση για την ανάπτυξη πιο στοχευμένων προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης του κοινού (Fisher & Purcal, 2017). Η χαρτογράφηση αυτών των στάσεων βοηθά στον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών του κοινωνικού αποκλεισμού σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της ζωής τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους, εντείνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών για τον εντοπισμό των εμποδίων αλλά και των μηχανισμών που πιθανώς να διευκολύνουν την επαρκή συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό πλαίσιο κάνοντας πράξη τις διεθνείς διακηρύξεις. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για τον προσδιορισμό όλων των προαναφερθέντων συμπεριφορών και την διαμόρφωση προγραμμάτων ενημέρωσης με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, *77*(3), 367-384. https://doi.org/10.1177/001440291107700307

Björnsdottir, K., Stefansdottir, G. V., & Stefansdottir, ´A. (2015). 'It's my life': Autonomy and people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, *19*(1), 5–21. https://doi.org/10.1177/1744629514564691

Bogart, K.R., Bonnett, A.K., Logan, S.W., & Cramer Kallem, Cr. (2022). Intervening on Disability Attitudes through Disability Models and Contact in Psychology Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 8*(1): 15–26. https://doi.org/10.1037/stl0000194

Cardelle-Pérez, F., Díaz-Caneja, M. Á., Martín-Pérez, Á. D. L., Andrés-Espallardo, S., Ortega-García, M. D., & Horcajo-Marrupe, B. (2024). Evaluation of a program of social intervention for adolescents with autism spectrum disorders (PROSEAR). *Advances in Autism*, *10*(4), 236-243. https://doi.org/10.1108/aia-12-2023-0074

Chapman, K., Ehrlich, C., O'Loghlen, J., & Kendall, E. (2023). The dignity experience of people with disability when using trains and buses in an Australian city. *Disability & Society*, *39*(9), 2375–2399. https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2203307

Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, *16*(1), 64-73. https://doi.org/10.1177/002224377901600110

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD): https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

Estreder, Y., Martínez-Tur, V., Moliner, C., Gracia, E., & Lira, E. (2024). The voice of persons with intellectual disability: Why does autonomy support make them feel better? *Applied Psychology: An International Review, 73*(3), 1055–1070. https://doi.org/10.1111/apps.12487

Fisher, K.R. & Purcal, Ch. (2017). Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(2), 161–174 https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1222303

Hostyn, I., Petry, K., Lambrechts, G., & Maes, B. (2011). Evaluating the quality of the interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and direct support staff: A preliminary application of three observation scales from parent–infant research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *24*(5), 407–420. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00618.x

Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2010). The pearl in the middle: a case study of social interactions in an individual with a severe intellectual disability. Journal of intellectual & developmental disability, *35*(3), 175–186. https://doi.org/10.3109/13668250.2010.501026

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of intellectual disability research*, *49*(10), 740-744. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x

Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, *16*(4), 236-247. https://doi.org/10.1177/10442073060160040501

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory* (second edition). McGrawHill.

Oliver, M. (1990). Critical texts in social work and the welfare state the politics of disablement. *Recuperado de https://disability-studies. leeds. ac. Uk/library*.

Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *18*, 35–46. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00209.x

Scott, H. M., & Havercamp, S. M. (2014). Mental health for people with intellectual disability: The impact of stress and social support. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *119*(6), 552–564. http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-119.6.552

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited.* Second ed. Routledge.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships

between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256–267. https://doi.org/10.1177/0022466913489733.

Tan, B.S., Wilson, E., Campain, R., Murfitt, K., Hagiliassis, N. (2019). Understanding Negative Attitudes Toward Disability to Foster Social Inclusion: An Australian Case Study. In: Halder, S., Argyropoulos, V. (eds) Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities (pp. 41–65). Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_3

Wang, Z., Xu, X., Han, Q., Chen, Y., Jiang, J., & Ni, G. X. (2021). Factors associated with public attitudes towards persons with disabilities: a systematic review. *BMC public health*, *21*(1), 1058. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3

Webster, A., Cumming, J., Rowland, S. (2017). Facilitating Self-Determination Through Education Planning. In: Empowering Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (pp. 135–154). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2084-1_8

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144. https://www.jstor.org/stable/23879591

#Αναπηρία: Η ρητορική στο instagram την Παγκόσμια Ημέρα της Αναπηρίας

Ουρανία Αναστασίου,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, oa192258@students.euc.ac.cy
Νικόλαος Πουλπούλογλου,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, np192228@students.euc.ac.cy
Λοϊζος Συμεού,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, L.Symeou@euc.ac.cy
Κατερίνα Μαύρου,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, K.Mavrou@euc.ac.cy

Περίληψη

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Αναπηρίας, που έχει καθιερωθεί από τον ΟΗΕ να τιμάται κάθε έτος την 3η Δεκέμβρη, το άρθρο διερευνά το πώς κατασκευάζεται η αναπηρία στο instagram τη συγκεκριμένη ημέρα στην Ελλάδα. Η έρευνα συλλέγει δεδομένα από αναρτήσεις λογαριασμών φορέων χάραξης πολιτικής και χρηστών δικτύωσης, οι οποίες δημοσιεύθηκαν την 3η Δεκέμβρη των ετών 2018-2024. Ως μεθοδολογία επιλέγεται η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Fairclough, 2003) και για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιείται συνδυαστικά η Θεματική Ανάλυση και η Ανάλυση Περιεχομένου. Δώδεκα (12) χρόνια μετά την κύρωση της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν πώς ο λόγος στο instagram μεσολαβεί στην κατασκευή και στην αναπαραγωγή πεποιθήσεων και αντιλήψεων για την αναπηρία, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα.

Λέξεις- κλειδιά: *Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, Αναπηρία, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.*

1. Εισαγωγή

Το 2018, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών δημοσίευσε την πρώτη Έκθεση για την Αναπηρία (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2018), παρέχοντας κατευθυντήριες οδηγίες προς κυβερνήσεις και φορείς χάραξης πολιτικής, με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα γύρω από την αναπηρία επεκτείνεται πέρα από τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, προς τις σύγχρονες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η μετάβαση αυτή αντανακλά μια ουσιαστική αλλαγή στο πεδίο της δημόσιας επικοινωνίας, καθώς οι ψηφιακές πλατφόρμες λειτουργούν ως νέοι δημόσιοι χώροι, στους οποίους διαμορφώνονται αφηγήσεις, ταυτότητες και κοινωνικοπολιτικοί λόγοι γύρω από την αναπηρία (Theodorou & Mavrou, 2017). Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτείται και αναπαρίσταται η έννοια της αναπηρίας στο Instagram, μέσα από το κείμενο των αναρτήσεων των χρηστών με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Αναπηρίας.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η προσέγγιση της αναπηρίας έχει διαχρονικά αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων θεωρητικών μοντέλων, τα οποία αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση του ατόμου με την έννοια. Στο πλαίσιο αυτό έχουν διαμορφωθεί μοντέλα ερμηνείας της αναπηρίας, τα οποία τείνουν να αποδίδουν την έννοια ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό του ατόμου, μεταξύ των οποίων και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο αποδίδει μια διττή διάσταση της έννοιας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Το γεγονός ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονταν συχνά ως ενιαία ομάδα ενέτεινε την κριτική προς το κοινωνικό μοντέλο (Oliver, 2013). Η μεταμοντέρνα/μεταδομιστική ερμηνεία της αναπηρίας επανεξετάζει τον περιοριστικό ορισμό της αναπηρίας και προτείνει την αναθεώρηση του τι ορίζεται ως φυσιολογικό στην ανθρώπινη υπόσταση (Goodley, 2024).

Ένας χώρος στον οποίο μελετάται και επιχειρείται να επαναπροσδιοριστεί η έννοια της αναπηρίας αποτελεί ο δημόσιος ψηφιακός λόγος. Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει μελέτες που διερευνούν την προσβασιμότητα, τη χρήση και την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από άτομα με αναπηρία (Bonilla-del-Río et al., 2022), καθώς και έρευνες που αναδεικνύουν τη «φωνή» των ατόμων με αναπηρία στα μέσα αυτά, δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα αυτοέκφρασης, κοινωνικής ενδυνάμωσης και ορατότητας (Viniegra et al., 2024).

Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει απουσία ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η θεσμοθέτηση της Παγκόσμιας Ημέρας Αναπηρίας στην αναπαράσταση και στη νοηματοδότηση της αναπηρίας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η απουσία αυτή καταδεικνύει την ερευνητική αναγκαιότητα και τη συμβολή της παρούσας μελέτης, η οποία επιδιώκει να καλύψει αυτό το κενό, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο ο ψηφιακός δημόσιος λόγος στην Ελλάδα συγκροτεί νοήματα γύρω από την αναπηρία με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας.

2. Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογικό πλαίσιο υιοθετείται η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis), καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μελέτη της γλωσσικής διάστασης του λόγου των χρηστών και στους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτείται η έννοια της αναπηρίας, σε συνάρτηση με τα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της αναπηρίας στον κοινωνικό κόσμο. Παράλ-

ληλα, διερευνάται πώς οι κυρίαρχοι λόγοι επιβάλλονται σε λιγότερο ισχυρούς, διαμορφώνοντας κοινωνικές διακρίσεις, αλλά και πώς, μέσα από τις ίδιες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, δύνανται να προκύψουν εναλλακτικοί τρόποι αναπαράστασης της αναπηρίας. Με τον τρόπο αυτό, η Κριτική Ανάλυση Λόγου λειτουργεί όχι μόνο περιγραφικά, αλλά ερμηνευτικά και αναστοχαστικά, συνδέοντας την ανάλυση του λόγου με τη δυνατότητα κοινωνικοπολιτισμικής αλλαγής.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που μπορεί να συνδεθεί δημιουργικά με ποικίλες θεωρητικές και φιλοσοφικές οπτικές. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται συνδυαστικά με το θεωρητικό πλαίσιο του μεταμοντέρνου/μεταδομιστικού μοντέλου της αναπηρίας. Η επιλογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου εδράζεται στους στόχους της έρευνας και στα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πλαισίου, προσφέροντας ένα συνεκτικό ερμηνευτικό υπόβαθρο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η αναπηρία νοηματοδοτείται, αναπαρίσταται και ανακατασκευάζεται μέσα από τον λόγο σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύνθετη αναζήτηση στο Instagram**,** με συνδυασμούς θεματικών ετικετών (*hashtags*): #παγκόσμια_ημέρα_αναπηρίας**,** #παγκόσμια_ημέρα_ατόμων_με_αναπηρία και #αναπηρία**.** Στα φίλτρα αναζήτησης τέθηκε χρονικός περιορισμός, ώστε να εντοπιστούν μόνο οι αναρτήσεις που είχαν δημοσιευθεί την Παγκόσμια Ημέρα της Αναπηρίας (3 Δεκεμβρίου) για το χρονικό διάστημα 2018–2024. Επιλέχθηκαν δημόσιες αναρτήσεις των οποίων το κείμενο ήταν στα Ελληνικά. Η ανάλυση αφορά αποκλειστικά το λεκτικό/κειμενικό περιεχόμενο των αναρτήσεων.

2.2 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν εκατόν σαράντα δύο (142) δημόσιες αναρτήσεις στο Instagram. Η επιλογή του Instagram εδράζεται στη δυνατότητά του να επιτρέπει στοχευμένη αναζήτηση και εντοπισμό περιεχομένου μέσω θεματικών ετικετών (*hashtags*), διευκολύνοντας έτσι τη συγκέντρωση και ανάλυση αναρτήσεων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες θεματικές, όπως η αναπηρία.

2.3 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στον συνδυασμό της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) και της ανάλυσης περιεχομένου (Τσιώλης, 2015· Schreier, 2014), με στόχο την οργάνωση, την κατανόηση και την ερμηνεία των αναρτήσεων που συλλέχθηκαν. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναδείχθηκαν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες συνδέονται με την προέλευση, το είδος, καθώς και με τον επικοινωνιακό προσανατολισμό των αναρτήσεων, όπως αναδεικνύεται από το περιεχόμενό τους.

Για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η αναπηρία νοηματοδοτείται και αναπαρίσταται μέσα από τον ψηφιακό λόγο αξιοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου, σύμφωνα με το μοντέλο τριών σταδίων του Fairclough (2003). Στο πρώτο στάδιο, τα δεδομένα αναλύθηκαν ως προς τα σημασιολογικά και γλωσσολογικά τους χαρακτηριστικά, με στόχο την ανάδειξη των γλωσσικών επιλογών που συγκροτούν την αναπαράσταση της αναπηρίας. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν συνδυαστικά, ώστε να εντοπιστούν μοτίβα νοηματοδότησης και να αποτυπωθεί η πολυφωνία των λόγων που συνυπάρχουν στις αναρτήσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδείχθηκαν τρεις (3) κύριες διαστάσεις νοηματοδότησης της αναπηρίας, οι οποίες οργανώθηκαν σε

επιμέρους κατηγορίες λόγου, όπως παρουσιάζονται στην ενότητα των ευρημάτων. Τέλος, τα δεδομένα συσχετίστηκαν με την υφιστάμενη ελληνική νομοθεσία (Ν. 3699/2008, Ν. 4547/2018, Ν. 4823/2021), καθώς και με τη στοχοθεσία της θέσπισης από τα Ηνωμένα Έθνη (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2018), προκειμένου να ερμηνευτούν οι λόγοι που εντοπίζονται στις αναρτήσεις σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικοϊστορικό και θεσμικό πλαίσιο.

2.4 Κύρος και αξιοπιστία δεδομένων

Όλες οι σχετικές αναρτήσεις αναλύθηκαν από κάθε ερευνητή/τρια ανεξάρτητα, αξιοποιώντας την ανοιχτή κωδικοποίηση. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ευρημάτων με στόχο την ανίχνευση συγκλίσεων και αποκλίσεων, συμβάλλοντας στην τεκμηρίωση της διαδικασίας ανάλυσης. Τα θέματα και οι επιμέρους κώδικες διαμορφώθηκαν σε συσχέτιση με τις θεωρίες νοηματοδότησης της αναπηρίας και την υφιστάμενη βιβλιογραφία, διατηρώντας ευελιξία για την ανάδειξη νέων ευρημάτων.

2.5 Ζητήματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά δημόσιες αναρτήσεις στο Instagram, οι οποίες ήταν ελεύθερα προσβάσιμες στο κοινό, κατά τον χρόνο συλλογής των δεδομένων. Τα στοιχεία των χρηστών κωδικοποιήθηκαν και ανωνυμοποιήθηκαν πλήρως, ώστε να μην είναι δυνατή η άμεση ή έμμεση ταυτοποίησή τους. Για τη δημοσίευση των ευρημάτων επιλέχθηκαν αποσπάσματα λόγου**,** τα οποία διαμορφώθηκαν με τρόπο που αποτρέπει οποιαδήποτε ανακατεύθυνση στην πρωτογενή πηγή.

Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου προκύπτουν ευρήματα ως προς την ιδιότητα του/της συντάκτη/τριας, τη μορφή και το περιεχόμενο των αναρτήσεων με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας. Συγκεκριμένα, προκύπτουν τέσσερις (4) ομάδες πηγών ανάρτησης που αφορούν σε: (1) Φορείς/πρόσωπα χάραξης πολιτικής, (2) δημόσιους/ιδιωτικούς φορείς, (3) σχολικές/εκπαιδευτικές δομές, (4) οργανώσεις και (5) πολίτες/χρήστες του Instagram.

Επιπλέον, οι αναρτήσεις αποτελούνται κατά βάση από μια/περισσότερες φωτογραφίες ή/και βίντεο με συνοδευτική λεζάντα η οποία περιέχει είτε κείμενο είτε σύντομο μήνυμα ή/και σύμβολα. Ακόμα, το περιεχόμενο των αναρτήσεων αφορά α) την ενημέρωση/υπενθύμιση ως προς το τι είναι αναπηρία και πώς ερμηνεύεται κοινωνικά, β) την εξαγγελία κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών δηλώσεων ως προς την αναπηρία, μέσω αναρτήσεων, γ) το διαμοιρασμό πρακτικών/δράσεων/εκδηλώσεων, δ) τη διαφήμιση/ προώθηση προγραμμάτων σπουδών με θέμα την αναπηρία, κοινωνικών δράσεων και ε) τη διατύπωση των απόψεων και εμπειριών ατόμων με αναπηρία.

Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου προκύπτει ότι η νοηματοδότηση της αναπηρίας στις αναρτήσεις με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας δεν συγκροτείται ως ενιαία ή σταθερή έννοια. Αντιθέτως, στις περισσότερες περιπτώσεις, η αναπηρία παρουσιάζεται ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ταυτότητας, το οποίο λειτουργεί ως πρωτεύων και διακριτός προσδιορισμός του ατόμου. Η αναπαράσταση αυτή τείνει να διαχωρίζει συμβολικά τα άτομα σε δύο διακριτές ομάδες, αναπαράγοντας έναν λόγο διαφοροποίησης που εδράζεται σε δίχοτομημένες ταυτότητες.

«...Οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα, όμως είμαστε μακριά ακόμη από την εξοικείωση της εικόνας ενός ατόμου με αναπηρία...» (Απόσπασμα 33).

«...Για τον λόγο, λοιπόν, ότι όλοι είμαστε αρτιμελείς, συχνά ξεχνούμε τόσο το «πρόβλημα» που αντιμετωπίζουν άλλες ομάδες για να κάνουν τα αυτονόητα,...» (Απόσπασμα 54)

Στο παραπάνω απόσπασμα, η φράση «οφείλουμε να παραδεχτούμε» κατασκευάζει την εντύπωση κοινής, συλλογικά αποδεκτής αλήθειας, διαμορφώνοντας έναν κανονιστικό λόγο που παρουσιάζεται ως αυτονόητος. Παράλληλα, η επιλογή της λέξης «εικόνα» για τον προσδιορισμό της αναπηρίας παραπέμπει σε οπτικοκεντρική αντίληψη του σώματος, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία αναγνωρίζεται μέσω εμφανών σωματικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, η φράση «είμαστε μακριά ακόμα από» υποδηλώνει έναν χωρικό και συμβολικό διαχωρισμό ανάμεσα σε μια «πλειοψηφία», που εκπροσωπείται σε πρώτο πληθυντικό, και στα άτομα με αναπηρία, τα οποία παρουσιάζονται ως μια διακριτή ομάδα. Η χρήση του «είμαστε» στα παραπάνω αποσπάσματα αναρτήσεων υποδηλώνει ότι τα άτομα με αναπηρία παραμένουν εκτός αυτού του συλλογικού «εμείς».

Μάλιστα, από τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν, αναδεικνύεται μια σύνδεση της αναπηρίας κυρίως με τα άτομα που κινούνται με αμαξίδια, γεγονός που αντανακλά μια ιστορικά και πολιτισμικά διαμορφωμένη απλοποίηση της έννοιας της αναπηρίας. Η κυριαρχία αυτής της πεποίθησης συμβάλλει στη στερεοτυπική αντίληψη του ανάπηρου σώματος και της αναπηρίας (Reeve, 2025).

Στο παρακάτω απόσπασμα, η ετυμολογική αναγωγή του όρου επιχειρεί να αναδιαπραγματευτεί τη σημασία της αναπηρίας, παρουσιάζοντας την ως αρνητικό σημασιολογικό σχηματισμό ανεξάρτητο από τις κοινωνικές δομές. Μάλιστα, η χρήση της αναπηρίας, ως επιθετικός προσδιορισμός του ατόμου, μετατρέπει την κοινωνική εμπειρία αποκλεισμού σε ιδιότητα που αποδίδεται στο άτομο. Έτσι, αποσιωπούνται σχέσεις εξουσίας και οι κοινωνικές δομές που διαμορφώνουν την εμπειρία της αναπηρίας.

«...Δεν καταλαβαίνω το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης αναπηρία βγαίνει από το στερητικό Αν-(άρνηση)-απειρία.. ..γίνεται να ταυτιστεί αυτή η λέξη με τους ανάπηρους;» (Απόσπασμα 54)

Μία ακόμα διάσταση νοηματοδότησης που αναδεικνύεται από τα δεδομένα αφορά την κατανόηση της αναπηρίας ως κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος αποδίδεται στα ίδια τα άτομα, λόγω των ατομικών τους χαρακτηριστικών, γεγονός που προσιδιάζει με τις ιδέες του κοινωνικού μοντέλου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα με αναπηρία αναπαρίστανται ως «ήρωες» ή «παραδείγματα δύναμης», επιτελώντας έναν λόγο που εξιδανικεύει την εμπειρία τους. Ωστόσο, αντίστοιχες αναπαραστάσεις παράγουν ένα πρότυπο ηρωοποίησης το οποίο αποσπά την προσοχή από τις δομές που παράγουν αποκλεισμό και μεταθέτει την ευθύνη για την αντιμετώπιση των εμποδίων στο ίδιο το άτομο (Beckett, 2015).

«...Στη ελληνική πραγματικότητα που ζούμε, τα άτομα με αναπηρία φαντάζουνε συχνά ως «ήρωες», με αφορμή τον καθημερινό τους «αγώνα» να φέρουν εις πέρας βασικές δραστηριότητες με αξιοπρέπεια...» (Απόσπασμα 93)

Η επιλογή της λέξης «αγώνας» στο παραπάνω απόσπασμα, χωρίς αναφορά στον κοινωνικό παράγοντα που τον προκαλεί, κατασκευάζει την εμπειρία της αναπηρίας ως ατομική δοκιμασία. Σε συνδυασμό με την αντωνυμία «τους», η οποία αποδίδει την ευθύνη του βιώματος στα ίδια τα άτομα, η αναπηρία παρουσιάζεται ως μια εσωτερική διεργασία και όχι ως αποτέλεσμα κοινωνι-

κών εμποδίων. Η συνύπαρξη των όρων «αγώνας» και «αξιοπρέπεια» ενισχύει την εντύπωση ότι η αναπηρία είναι μια καθημερινή προσπάθεια επιβίωσης, στην οποία η αξιοπρέπεια εμφανίζεται ως προσωπικό επίτευγμα και όχι ως δικαίωμα που οφείλει να διασφαλίζεται κοινωνικά. Η αναπαράσταση αυτή, που εμφανίζεται σε αρκετές αναρτήσεις, προσωποποιεί την αναπηρία, συσκοτίζοντας τον θεσμικό ρόλο των δομών προς άρση των εμποδίων, αναπαράγοντας έναν λόγο ατομικής ευθύνης (Phtiaka, 2008). Έτσι, χάνονται πολύτιμες ευκαιρίες για την προώθηση κοινωνικών αλλαγών.

Σε αντιδιαστολή, αναδεικνύεται και η πεποίθηση ότι η αναπηρία δεν αφορά στα ίδια τα άτομα αλλά αποτελεί μια αρνητική στάση/συμπεριφορά ή αρνητικό κοινωνικό στοιχείο που προκύπτει αποκλειστικά από τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία.

> *«...Αναπηρία σημαίνει ο διαχωρισμός που σου τον επιβάλλουν μέσα από τα εμπόδια...»* (Απόσπασμα 20)

Συμπληρωματικά, από τα δεδομένα αναδεικνύεται μια τάση γλωσσικής αποστασιοποίησης από τον όρο «αναπηρία». Η πρακτική αυτή, ωστόσο, αποπολιτικοποιεί την αναπηρία, αφαιρώντας της τη διάσταση της κοινωνικής καταπίεσης και τη μετατοπίζει σε πεδίο ατομικής υπέρβασης μέσω θετικής σκέψης. Η φράση που χρησιμοποιείται παρακάτω: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» εμφανίζεται επαναλαμβανόμενα στα δεδομένα ως σύνθημα και αντλείται από λόγους που σχετίζονται με την Έκθεση του ΟΗΕ, επιδιώκοντας μια συμβολική συμπερίληψη η οποία δεν συνοδεύεται από πρακτικές ή θεσμικές παρεμβάσεις.

> *«Σήμερα, 3η Δεκέμβρη, θυμόμαστε: «Όλοι μας διαφορετικοί, όλοι ίσοι»...» (Απόσπασμα 24)*

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ότι σε αρκετές αναρτήσεις χρησιμοποιούνται ανεπίσημοι όροι για τα άτομα με αναπηρία, οι οποίοι δεν είναι θεσμικά αποδεκτοί και συχνά έχουν αρνητική σημασιολογική φόρτιση. Συχνά αναφέρονται όροι όπως:

> *«Των ατόμων με ειδικές ικανότητες»* (Απόσπασμα 51)
> *«Φοιτητές με προβλήματα ακοής»* (Απόσπασμα 58)
> *«Στους συναδέλφους μας με #αναπηρία ή με ειδικές δυσκολίες»* (Απόσπασμα 49)

Η χρήση αυτών των όρων δείχνει έλλειψη ενημέρωσης για την ιστορική και πολιτική διάσταση της γλώσσας γύρω από την αναπηρία (Καραγιάννη, 2017). Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι η ορολογία για την αναπηρία καθορίζεται συχνά από ειδικούς χωρίς αναπηρία, χωρίς τη συμμετοχή των ίδιων των ατόμων που αφορά (Barnes, 1995). Έτσι, η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα τις πραγματικές εμπειρίες και ανάγκες των ατόμων με αναπηρία.

Ακόμα, στα δεδομένα εμφανίζεται ο όρος «συμπερίληψη» αντανακλώντας στοιχεία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Ωστόσο, παρατηρείται ταυτόχρονη χρήση του όρου «ενσωμάτωση». Παρότι γλωσσολογικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι λέξεις συνώνυμες, πρόκειται για δύο όρους που εδράζονται σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της αναπηρίας (Symeonidou, 2002· Florian, 2019), που ωστόσο στις αναρτήσεις φαίνεται να συγχέονται.

> *«...Η συγκεκριμένη μέρα μάς θυμίζει τη σημασία της συμπερίληψης και του σεβασμού προς όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους...»* (Απόσπασμα 41).
> *«Η σημερινή μέρα μάς θυμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης και της ισότητας...»* (Απόσπασμα 9)

Η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας αποτελεί αφορμή για την έκφραση προσωπικού βιώματος, καθώς άτομα μοιράζονται πτυχές της καθημερινότητάς τους και των κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Στο παρακάτω απόσπασμα, η συνύπαρξη της αναφοράς στην ατομική σωματική κατάσταση με την ανάδειξη των εμποδίων των δομών και των κοινωνικών στάσεων, ενισχύει την άποψη ότι η αναπηρία συγκροτείται ως εμπειρία κοινωνικού αποκλεισμού.

> *«...Χρειάζεται να μάθω εκ νέου να περπατώ και να κάνω και άλλες θεραπείες, αλλά, κυρίως πρέπει να μάθω να αντιμετωπίζω τις κακοτεχνίες στους δρόμους και να μάθω να αντιμετωπίζω άτομα με έλλειψη κατανόησης.»* (Απόσπασμα 84)

Παράλληλα, τα άτομα με αναπηρία, μέσω των αναρτήσεων υπενθυμίζουν ότι δεν χρειάζονται απαραίτητα κάποιον προσδιορισμό πέραν του ότι αποτελούν ανθρώπινες οντότητες του κοινωνικού συνόλου. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από τη Florian (2019), οποιοσδήποτε διαγνωστικός όρος αποδίδεται στα άτομα τείνει να διαιωνίζει αρνητικά στερεότυπα.

> *«...Όχι, λοιπόν, δεν έχουμε Ειδικές Ανάγκες ή Ειδικές Ικανότητες. Έχουμε απλά Ανθρώπινες Ανάγκες...»* (Απόσπασμα 106)

Τέλος, σε αναρτήσεις αναδεικνύεται ότι άτομα με αναπηρία τείνουν να υιοθετούν τη θέση του αδύναμου και του διαφορετικού· ωστόσο, απεκδύονται την προσέγγιση του οίκτου ή και της φιλανθρωπίας, η οποία έχει εξίσου αποτελέσματα στιγματισμού και περιθωριοποίησής τους. Η φωνή αυτή αποτυπώνει την αντίφαση ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία της ικανότητας και στην κοινωνική αντίληψη της ανικανότητας. Στο παρακάτω απόσπασμα η διαδοχή «Δεν.. όμως..» συγκροτεί έναν λόγο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στη θεμελίωση της ικανότητας του ατόμου και στην ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αντιλήψεων.

> *«...Δεν έχω χέρια, όμως διαθέτω συναισθήματα. Δεν μπορώ να μιλήσω, αλλά σκέφτομαι συνεχώς. Μολονότι δεν ακούω, θέλω τόσο πολύ να μιλήσω. Γιατί με βλέπει ο κόσμος έτσι, σαν να μην μπορώ να σκεφτώ ή να μιλήσω; Αφού μπορώ..»* (Απόσπασμα 17)

4. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας στο Instagram λειτουργεί ως αφορμή για την προβολή δημόσιων αναρτήσεων, θεσμικών εξαγγελιών και ανακοινώσεων μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα που επικαλούνται τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, η ρητορική που υιοθετείται στο ψηφιακό αυτό πεδίο δεν συμβαδίζει πάντοτε με την κουλτούρα της Διεθνούς Σύμβασης περί ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής όλων των ατόμων για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UN, 2006). Παρά την επιφανειακή επίκληση διεθνών συμβάσεων, οι σχετικές αναφορές στις αναρτήσεις παραμένουν αποσπασματικές, συχνά αποκομμένες από την ουσιαστική ενσωμάτωση των θεμελιωδών αρχών τους στον λόγο των χρηστών. Επιπλέον, η αναπηρία αναπαρίσταται, καταρχήν, ως ατομικό και συχνά αρνητικά προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ταυτότητας. Έτσι, ορισμένα άτομα συνεχίζουν να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται λόγω των βιολογικών ή των λειτουργικών τους χαρακτηριστικών, γεγονός που αποτυπώνει την αντίσταση της κοινωνικής ρητορικής σε βαθύτερες αλλαγές αντιλήψεων.

Η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, όπως αναπαρίσταται σε ελληνόγλωσσες αναρτήσεις στο Instagram, προσφέρει στα άτομα με αναπηρία έναν ψηφιακό χώρο δυνατότητας έκφρασης, μέσω

του οποίου επιχειρούν να αναδείξουν τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία και, παράλληλα, να διεκδικήσουν αναγνώριση και συμμετοχή. Σημειώνονται ορισμένες γλωσσικές ενδείξεις μετατόπισης, από το ιατρικό προς το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, καθώς αναγνωρίζονται ορισμένα από τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία στα άτομα με αναπηρία.

Παρά την αφθονία ρητορικών διακηρύξεων υπέρ της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία, όπως αυτές εκφράζονται μέσω θεσμικών εξαγγελιών και ανακοινώσεων μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα, η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, όπως αποτυπώνεται στο Instagram, λειτουργεί ταυτόχρονα ως αντανάκλαση των επίμονων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού. Οι αναρτήσεις που προέρχονται από άτομα με αναπηρία αναδεικνύουν τη συνεχιζόμενη εμπειρία περιθωριοποίησης που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, αναδεικνύοντας την απόσταση ανάμεσα στις θεσμικές αφηγήσεις και την πραγματικότητα των κοινωνικών σχέσεων και των δομών. Ειδικότερα, στον λόγο των ίδιων των ατόμων με αναπηρία παρουσιάζονται ενδείξεις εσωτερίκευσης της κυρίαρχης κουλτούρας. Έτσι, η αναπηρία παρουσιάζεται συχνά ως στοιχείο ταυτότητας που καθιστά τα άτομα δικαιούχους προστασίας και μέριμνας, και όχι ως φορείς αυτονομίας και δικαιωμάτων.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η εργασία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο λεκτικό/κειμενικό μέρος των αναρτήσεων και δεν περιλαμβάνει τα οπτικά στοιχεία (φωτογραφίες ή βίντεο) που συχνά συνοδεύουν το περιεχόμενο στο Instagram. Επιπλέον, δεν αξιοποιήθηκαν τα σχόλια άλλων χρηστών επί των αναρτήσεων.

7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν αποτυπώνουν πλήρως την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με επίκεντρο την αναπηρία και τη συμβολή τους στη διασφάλιση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Προτείνεται η μελέτη των κοινωνικών ταυτοτήτων και ρόλων των χρηστών, προκειμένου να διερευνηθεί πώς επηρεάζουν τις γλωσσικές πρακτικές και τις στάσεις ως προς την αναπηρία στα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Barnes, C. (1995). Disability, cultural representation and language. *Critical Public Health, 6*(2), 9-20.

Beckett, A. E. (2015). Anti-oppressive pedagogy and disability: possibilities and challenges. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *17*(1), 76-94.

Bonilla-del-Río, M., Castillo-Abdul, B., García-Ruiz, R., & Rodríguez-Martín, A. (2022). Influencers with intellectual disability in digital society: an opportunity to advance in social inclusion. *Media and communication*, *10*(1), 222-234.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Fairclough, N. (2003). Analysing discourse (Vol. 270). London: Routledge.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 23 (7-8), 691-704.

Goodley, D. *(2024). Disability studies: An interdisciplinary introduction.*

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society, 28*(7), 1024-1026.

Phtiaka, H. (2008). Educating the Other: A journey in Cyprus time and space. In L. Barton & F. Armstrong (eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 147-161). Dordrecht: Springer.

Reeve, D. (2025). Ψυχο-συναισθματικός μισαναπηρισμός: Η χαμένη σύνδεση; Στο N. Watson & S. Vehmas (Επιμ.), *Σπουδές για την αναπηρία: Εγχειρίδιο μελέτης* (Επιμ. έκδ. Γ. Καραγιάννη & Α. Κουτσοκλένης, Μετάφρ. Ε. Τσάφου, 2η έκδ., σσ. 153–174). Εκδόσεις Τζιόλα.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170–183). SAGE Publications.

Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, *17* (2), 149–160.

Theodorou, E., & Mavrou, K. (2017). iConstruct: virtual disabilities in online settings. *Disability & Society, 32*(4), 542-564.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2018). *Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities: UN flagship report on disability and development 2018*. United Nations.

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006.

Viniegra, L. M., Barroso, C. L., Ferreira, I., & Abad, M. V. (2024). The Self-representation of People with Disabilities on Instagram. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (78), 179-190.

Η αναπλαισίωση του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση: ζητήματα ηχητικής αγωγής και ικανοτισμού

Λεντίνα Γεωργαντζή,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ledinajorganxhi@gmail.com
Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ederou@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση. Ο όρος *ηχητική αγωγή* δεν χρησιμοποιείται εναλλακτικά της μουσικής εκπαίδευσης. Αντικατοπτρίζει αφενός τους περιοριστικούς σκοπούς του γνωστικού αντικειμένου στην ειδική εκπαίδευση και αφετέρου την χρήση της μουσικής ως μέσο επιρροής της διακυβέρνησης των υποκειμένων. Η μεθοδολογική προσέγγιση της Αρχαιολογίας της Πολιτικής *(policy archaeology)* επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση της αναπλαισίωσης διαφορετικών επιπέδων λόγου: από τα θεσμικά έγγραφα της εκπαιδευτικής πολιτικής, στους συμβούλους της εκπαίδευσης και στους/στις νηπιαγωγούς, οι οποίοι επηρεάζουν τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές στα ειδικά νηπιαγωγεία. Οι λόγοι των συμμετεχόντων συλλέχτηκαν μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης και της δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης. Η έρευνα βασίζεται οντολογικά στις αρχές των Κριτικών Σπουδών της Αναπηρίας και εστιάζει σε ζητήματα *ικανοτισμού (ableism)* (Campbell, 2019), εξετάζοντας κριτικά την ταύτιση των οφελών της μουσικής εκπαίδευσης με την κανονικοποίηση, τον έλεγχο της συμπεριφοράς και τη θεραπεία της βλάβης. Ο σκοπός της έρευνας είναι αφενός η καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης της μουσικής εκπαίδευσης στα ειδικά νηπιαγωγεία και αφετέρου η από-ουδετεροποίηση των εννοιών της κανονικότητας και της ικανότητας που η μουσική εκπαίδευση αναπαράγει. Τα ευρήματα μαρτυρούν ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας ρυθμίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας τους ρόλους της μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *μουσική ειδική προσχολική εκπαίδευση, αναπηρία, ικανοτισμός, αρχαιολογία της πολιτικής.*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη διερευνά την αναπλαισίωση του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση από την οπτική του Ικανοτισμού. Ο ικανοτισμός, ως διάχυτο δίκτυο σκέψης, παράγει ένα συγκεκριμένο σωματικό πρότυπο που προβάλλεται ως το τέλειο. Η αναπηρία σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζεται ως μειωτική, υπάνθρωπη συνθήκη. Ριζωμένος βαθιά στο επίπεδο των επιστημολογικών συστημάτων ζωής, προσωπικότητας, εξουσίας και βιωσιμότητας, ο ικανοτισμός κινείται πέρα από την αναπηρία, στις ίδιες τις διαιρέσεις της ζωής, καθιερώνοντας τους όρους της κανονικότητας (Campbell, 2019).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης από την σκοπιά του Ικανοτισμού, ο κλάδος της μουσικής εκπαίδευσης διασταυρώνεται με τις σπουδές στον ήχο *(sound studies)* και τις μελέτες για την επιρροή και το συναίσθημα *(affect studies)* (Ahmed, 2010). Η προσέγγιση αυτή ενσωματώνει τη χρήση του ήχου ως μέσου άσκησης νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας (Gallagher, 2016). Έτσι, αμφισβητείται η αντίληψη περί ουδέτερης και θετικής επιρροής της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gustafson, 2009), καθώς ενδέχεται να παραγνωρίζονται οι πιθανές αρνητικές συνέπειες και να καταστέλλονται οι «ανεπιθύμητες» συναισθηματικές επιδράσεις. Η μελέτη επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους η επιρροή του ήχου μπορεί να λειτουργήσει τόσο μετασχηματιστικά όσο και κανονιστικά, ενισχύοντας πρότυπα γνώσης, ύπαρξης και δράσης που επιτάσσονται από τον ικανοτισμό. Για το παρόν, η γνώση/εξουσία που διαχέεται μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων απο-πλαισιώνεται από τον λόγο των θεσμικών εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής και ανα-πλαισιώνεται στις απόψεις των συμβούλων εκπαίδευσης και των νηπιαγωγών για την αναπηρία, την μουσική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική και ξανά-αναπλαισιώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές των τελευταίων, σχηματίζοντας τους ρόλους της μουσικής εκπαίδευσης στις τάξεις των ειδικών νηπιαγωγείων.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σύγχρονες κριτικές σπουδές στην αναπηρία αμφισβητούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις και επιδιώκουν να αναδείξουν την πολυπλοκότητα της έννοιας της αναπηρίας μέσα στα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η παρούσα μελέτη, υιοθετώντας μια πολυδιάστατη οντολογική οπτική, συνδυάζει Κριτικές Σπουδές στην Αναπηρία *(Critical Disability Studies)*, Πολιτισμικές Σπουδές στην Αναπηρία, Κριτική Θεωρία, Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Πραξιαλιακή Θεωρία της Μουσικής Εκπαίδευσης και Αισθητική της Αναπηρίας. Οι σπουδές στον ήχο και οι μελέτες της επιρροής και του συναισθήματος που ήδη αναφέρθηκαν, ενισχύουν την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της διερεύνησης των ρόλων της μουσικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω προσεγγίσεις προσφέρουν τον κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την κριτική εξέταση των εξουσιαστικών ονομασιών που διαμορφώνουν την εμπειρία της αναπηρίας και επηρεάζουν εκπαιδευτικές πρακτικές, αμφισβητώντας καθιερωμένες έννοιες όπως η κανονικότητα και η ικανότητα.

2. Μεθοδολογία

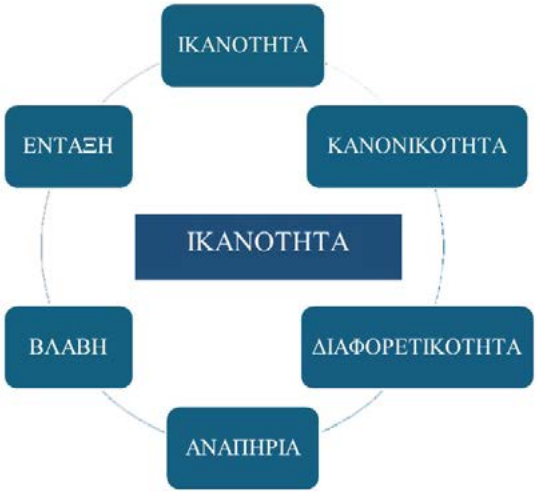
Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας βασίζεται στην Αρχαιολογία της Πολιτικής και αξιοποιεί τη μέθοδο της Κριτικής Θεματικής Ανάλυσης (Clarke & Braun, 2014) για την ερμηνεία των ευρημάτων.

Σύμφωνα με τον Scheurich (1994), η αρχαιολογία της πολιτικής αναφέρεται στη διαδικασία ανάλυσης ερευνητικού υλικού μέσω ερωτημάτων που εξετάζονται σε τρία διαφορετικά πεδία, όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 1 χωρίς να ακολουθείται γραμμική πορεία.



Σχήμα 1. Πεδία διερεύνησης της Αρχαιολογίας της Πολιτικής

Η προέλευση της μεθοδολογίας από την *αρχαιολογία* και *γενεαλογία* της γνώσης του Foucault (Gale, 2001) ως θεωρία πίσω από τη μέθοδο, επιτρέπει τη μελέτη του κοινωνικού προβλήματος ως κοινωνική κανονικότητα, συνομιλώντας με τους πολλαπλούς λόγους που αποτελούν το συστατικό πλέγμα του κοινωνικού προβλήματος.



Σχήμα 2. Πλέγμα λόγων του Ιστού της Ικανότητας

Σύμφωνα με το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης, ο ιστός της Ικανότητας συνομιλεί με τους λόγους αυτού του πλέγματος (βλ. Σχήμα 2), εστιάζοντας στην κατανόηση των συνθηκών, παραδοχών και δυνάμεων που καθιστούν την Ικανότητα πιθανό αντικείμενο γνώσης.

Στη συνέχεια, αναδύονται τα πλέγματα των ιστών: α) Διακυβερνητικότητας, β) Επαγγελματοποίησης και γ) Ισότητας με τους αντίστοιχούς λόγους α) Έλεγχος, Επιτήρηση, Πειθαρχεία, Δι-

αχείριση/Επιτελεστικότητα, β) Επαγγελματική εξουσία, Εξειδικευμένη γνώση, Ιεραρχική εξουσία, Προστατευτικός φιλανθρωπισμός, και γ) Δικαιοσύνη, Πρόσβαση, Δικαιώματα, Ελευθερία. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους Ιστούς και τους Λόγους αναδεικνύουν την επιρροή αυτών στη διαμόρφωση της έννοιας της ικανότητας, νομιμοποιώντας κοινωνικές κανονικότητες ως μορφή γνώσης μέσω των προτεινόμενων αποδεκτών ή μη λύσεων, ενώ παράλληλα φανερώνουν τις σχέσεις εξουσίας και τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται από αυτές τις αποφάσεις.

Η αξιοποίηση του Ικανοτισμού ως ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης μέσω εξειδικευμένων αναλυτικών εργαλείων, όπως: α) η έννοια του κανονιστικού και του «φυσιολογικού» ατόμου (π.χ. το άξιο σώμα/νου/ άξια αισθητική) και β) ο διαχωρισμός μεταξύ του τελειοποιημένου ή ανεπτυγμένου όντος και του παρεκκλίνοντος, και, επομένως, όχι πραγματικά ανθρώπινου, σε επίπεδα οντολογίας, υλικότητας και αισθαντικότητας (Campbell, 2019). Τα συγκεκριμένα εννοιολογικά εργαλεία διευκολύνουν τον εντοπισμό των μικροφυσικών σχέσεων εξουσίας (Foucault, 2011) ως πρακτικές και διαδικασίες αντιμετώπισης της πτώσης της ικανότητας και αποτελούν σημείο σύγκλισης του Ικανοτισμού με την Αρχαιολογία της Πολιτικής.

Υιοθετείται διεπιστημονική προσέγγιση με έμφαση στην κοινωνιολογική ανάλυση των επιστημών που σχετίζονται με τον Ικανοτισμό, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Επιστημονικά πεδία
Κοινωνιολογία παιδικής ηλικίας
Φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης
Επιστήμες της αγωγής
Νέα μουσικολογία
Ψυχολογία
Παιδαγωγική
Πολιτικές επιστήμες
Ικανοτισμός

Πίνακας 1. Επιστημολογία

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Μεταφέροντας το κριτικό βλέμμα των σπουδών στον ικανοτισμό (Goodley et al., 2019) και της αρχαιολογίας της πολιτικής στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα εστιάζει αρχικά στην αποσαφήνιση των «υποχρεωτικών» μουσικών ικανοτήτων που υπαγορεύει η μουσική επιστήμη, καθώς και στις εννοιολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με την αναπηρία έναντι των επιλεγμένων ικανοτήτων. Στη συνέχεια, διερευνάται η ανάπτυξη των ρόλων της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση.

2.2 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διερευνά την αναπλαισίωση του ρόλου μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική προσχολική εκπαίδευση σε τρία επίπεδα:

Το μακρο-επίπεδο διερεύνησης αποτελείται από τα αναλυτικά προγράμματα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο, με τους αντίστοιχους οδηγούς νηπιαγωγών (βλ. Πίνακα 2).

Νομοθεσία Αναλυτικών Προγραμμάτων/οδηγών	**Αναλυτικά Προγράμματα**	**Οδηγοί νηπιαγωγού**
Π.Δ. 301/1996	*Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγή*	*Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (2009)
ΦΕΚ 304Β/ 13-03-2003	*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ, 2003)	*Οδηγός Νηπιαγωγού* (2006)
Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1, ΦΕΚ 687Β	*Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2023)	*Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2022)

Πίνακας 2. Θεσμικό πλαίσιο αναλυτικών προγραμμάτων/οδηγών

Το μέσο επίπεδο διερεύνησης αφορά τις απόψεις των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, ενώ το μίκρο, σχετίζεται με τις απόψεις των νηπιαγωγών ειδικών νηπιαγωγείων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης το σχολικό έτος 2022-2023, από όλα τα ειδικά νηπιαγωγεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αττικής. Το ίδιο έτος καταγράφτηκαν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών μέσω δομημένων πρωτοκόλλων παρατήρησης.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται και αναλύονται μόνο ορισμένα από τα ευρήματα του μακρο-επιπέδου.

3. Παρουσίαση – ανάλυση δεδομένων

3.1 Ο θεραπευτικός ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης: ο ικανοτισμός σε επίπεδο υλικότητας και αισθαντικότητας

Στα πλαίσια των παρεμβάσεων που προάγουν την ικανότητα (Goodley, 2014), μεταξύ άλλων και της κίνησης ως υποχρεωτική υλικότητα, ανάλογες μουσικοκινητικές δραστηριότητες, ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής προτείνονται ως ένα βασικό μέσο βελτίωσης της κινητικής βλάβης σύμφωνα με τα θεσμικά έγγραφα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η σχετική αναφορά που εντοπίζεται στο *Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (ΒΕΕΑΕ, 2009), το οποίο απευθύνεται αποκλειστικά σε ανάπηρους μαθητές. Όπως γίνεται αντιληπτό, δίνεται προτεραιότητα στη βελτίωση της κινητικής κατάστασης έναντι των εκπαιδευτικών στόχων των μουσικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές αυτούς.

Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο μαθητής «ακούει ένα μουσικό κομμάτι με κλειστά μάτια, εκτελεί ανάλογες μουσικοχορευτικές κινήσεις, βελτιώνει την κινητική του κατάσταση και εκδηλώνει την ευχαρίστησή του στο ό,τι καταφέρνει» (ΒΕΕΑΕ, 2009, σ. 200).

Βάσει του ανωτέρω αποσπάσματος, ένα επιπλέον καθήκον της μουσικής δραστηριότητας φαίνεται να είναι η παροχή ευχαρίστησης, υποστηρίζοντας την επικρατούσα αντίληψη ότι η μουσική συνιστά κατεξοχήν πεδίο αυτοπραγμάτωσης. Η συγκεκριμένη άποψη ως προς τα οφέλη που παρέχει η μουσική εκπαίδευση, αποκαλύπτει τόσο μια μονοδιάστατη προσέγγιση του εαυτού, όσο μία υπέρμετρα αισιόδοξη θεώρηση της μουσικής, αγνοώντας τον συσχετισμό της με κοινωνικές και ιστορικές διεργασίες, οι οποίες συχνά περιλαμβάνουν φαινόμενα ανισότητας, εκμετάλλευσης, φτώχειας και δυστυχίας (Hesmondhalgh, 2008).

Η εν λόγω άποψη ενισχύεται περαιτέρω από τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, όπου η μουσική ορίζεται ως «ένα από τα πρώτα μέσα γένεσης και έκφρασης της ευτυχίας» (Kendall, 1986, όπως αναφέρεται στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* [Ο.Ν.], 2006, σ. 326).

Στο πλαίσιο της διακυβερνητικότητας, η εξουσία ασκείται μέσω κανονικοτήτων, διαδικασιών ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των ατόμων. Ταυτόχρονα, η ρυθμιστική εξουσία καθιστά κεντρική τη χρήση εξουσιαστικών εννοιών όπως η υγεία, η κανονικότητα και η αυτοπραγμάτωση (Jóhannsdóttir et al., 2021), προωθώντας μια βιοπολιτική προσέγγιση στη χρήση της μουσικής προς το φαινόμενο της ευτυχίας. Η ευτυχία δεν αποτελεί απλώς προσωπικό συναίσθημα, αλλά διαμορφώνεται από πολιτισμικές προσδοκίες και κοινωνικούς κανόνες. Επιπλέον, η επιδίωξη της ευτυχίας συνιστά μια αξιακά φορτισμένη διαδικασία που περιλαμβάνει κρίσεις σχετικά με τα αίτια και τις στρατηγικές επίτευξής της (Ahmed, 2010), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η πρακτική της βελτίωσης της βλάβης. Μέσα από αυτή την οπτική, συντηρείται η ανισότητα (Ahmed, 2017), καθώς οι θεραπευτικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στη διόρθωση του ατόμου, αφήνοντας αμετάβλητο το περιβάλλον (Goodley, 2011). Οι Κριτικές Σπουδές στην Αναπηρία θέτουν υπό αμφισβήτηση τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, υπογραμμίζοντας τον κίνδυνο περαιτέρω παθολογικοποίησης των ανάπηρων όταν αποκλίνουν από αυτά (Goodley et al., 2018). Παρά τη θέση ότι οι μισαναπηρικές προσδοκίες αποτελούν τη βασική αιτία δυστυχίας και όχι η ίδια η ύπαρξη της βλάβης (Swain & French, 2004), τα δομικά κοινωνικά προβλήματα που οδηγούν σε καταπίεση συχνά παραγκωνίζονται υπέρ μιας αντίληψης της ατομικής ευθύνης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Ο ικανοτισμός προωθεί την ικανότητα, υποβαθμίζοντας την ποικιλομορφία (Campbell, 2019) και στερώντας από το σώμα με βλάβη τη δυνατότητα θετικής αναγνώρισης του μοναδικού τρόπου ύπαρξης.

3.2 Ο κανονικοποιητικός ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Foucault (2011), η κανονικοποίηση περιλαμβάνει διαδικασίες όπως σύγκριση, διάκριση, ιεράρχηση, ταξινόμηση, κατανομή και ομογενοποίηση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη θεωρητική προσέγγιση στην εξέταση της μουσικής ύλης των προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης, ιδωμένη υπό το πρίσμα της Αισθητικής της Αναπηρίας στη Νέα Μουσικολογία, γίνεται αντιληπτό ότι κατά κύριο λόγο επιλέγονται συνθέσεις που αναπαριστάνουν το «ικανό» σώμα και μυαλό. Η τονική μουσική αποτελεί το θεμέλιο της ακουστικής δομής των συγκεκριμένων μουσικών συνθέσεων (Straus, 2011), που ακολουθούν συστηματικά τους κανόνες της παραδοσιακής μουσικής θεωρίας, ώστε να αναγνωριστούν ως έντεχνη μουσική.

«Μέσα από την οργανωμένη και συστηματική εμπλοκή τους με τις τέχνες [...] [τα παιδιά] γίνονται δεκτικά σε αξίες και στοιχεία του τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού» (Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 687/2023, σ. 6470), ενώ παράλληλα καλούνται «[...] να καλλιεργούν σταδιακά το 'μουσικό' τους αυτί» (Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 687/2023, σ. 6476).

Όπως διαπιστώνεται από το παραπάνω απόσπασμα, τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής εκπαίδευσης διοχετεύουν ένα είδος εξοικείωσης με την ακουστική ορθολογικότητα του «ικανού» σώματος και μυαλού, η οποία δεν είναι καθόλου αφηρημένη. Αποτελείται από ταξινομήσεις, ιεραρχίες, μετρήσεις και συγκεκριμένες προσδοκίες, αναπαριστώντας τα καλοσχηματισμένα, σωστά λειτουργικά, κανονικά μουσικά σώματα, σε σύγκριση με την ακουστική υλικότητα των κακοσχηματισμένων, φτωχών λειτουργικά, μη φυσιολογικών μουσικών σωμάτων που αναπαριστάνουν την αναπηρία (Straus, 2011). Έτσι, η ανωτερότητα του «κανονικού» σώματος μυαλού που κατασκευάζεται κοινωνικά και πολιτισμικά διαμεσολαβείται και μέσω του νοήματος του ήχου της μουσικής και εν προκειμένου του μουσικού περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων. Η αναπαράσταση του ικανοτισμού στις μουσικές συνθέσεις έχει τις ρίζες στις νοηματοδοτήσεις αυτών ως ένα ανθρώπινο σώμα, ένας ζωντανός οργανισμός με μορφή και κίνηση και συχνά με αίμα, όργανα, άκρα και δέρμα. Η εν λόγω παράδοση εμφανίστηκε στα έργα της τέχνης του τέλους του δέκατου όγδοου και αρχές του δέκατου ένατου αιώνα, αλλά εξακολουθεί να διαμορφώνει την

επίσημη μουσική θεωρία (Straus, 2011). Η ακουστική υλικότητα της αναπηρίας, από την άλλη, έχει επενδυθεί με αρνητικές αξίες ως ήχοι, ρυθμοί και δομές που αναζητούν θεραπεία και αποκατάσταση. Την ίδια στιγμή, τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής εκπαίδευσης «φροντίζουν» το μαθητικό πληθυσμό από την μη τονική μουσική, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως άρρυθμη, αταίριαστη και τελικά «ελαττωματική» μουσική, συνώνυμη με την ασθένεια, σε αντίθεση με την υγεία που θεωρείται ρυθμική (Johnson, 2011), όπως για παράδειγμα η τζαζ το 1920 στην Αμερική.

Η κανονικοποίηση που επιτελείται μέσω του μουσικού περιεχομένου στα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αναδείχθηκε παραπάνω, συνδέεται με μια ευρύτερη βιοπολιτική στρατηγική διαχείρισης των σωμάτων, όπου η μουσική λειτουργεί ως μέσο διαμόρφωσης αποδεκτών προτύπων και αποκλεισμού της διαφορετικότητας. Έτσι, η μουσική εκπαίδευση μαζί με την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων διαμορφώνει ενεργά τα όρια του επιτρεπτού και του αποκλεισμένου, επηρεάζοντας βαθιά τις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλήψεις γύρω από την αναπηρία και την ικανότητα.

3.3 Ο πειθαρχικός ρόλος της συμπεριφοράς μέσω του πρότυπου των μουσικών αποκρίσεων στο ηχητικό υλικό

Η διακυβέρνηση της συμπεριφοράς βασίζεται στην ικανότητα αναγνώρισης του εαυτού σε σύγκριση με καθορισμένα πρότυπα και χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, στη διαδικασία κανονιστικής αξιολόγησης και στη χρήση κατευθυντήριων γραμμών για τη διαχείριση του εαυτού (Jóhannsdóttir et al., 2021). Η εξουσία της εξειδικευμένης γνώσης της παραδοσιακής γνωστικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της μουσικής, αναφορικά με την κανονιστική αντίδραση στο μουσικό ύψος, την ένταση και τον ρυθμό της μουσικής, κατασκευάζει συγκεκριμένα *ανθρωπότυπα (making kinds of people)*, τα οποία βάσει της θεώρησης του Hacking αναφέρονται στη διαδικασία μέσω της οποίας θεσμικοί και επιστημονικοί λόγοι συγκροτούν κανονιστικά υποκείμενα, ως συνέχεια των εννοιών της κανονικοποίησης και της υποκειμενοποίησης του Foucault.

Τα ανθρωπότυπα αυτά στοχεύοντας στην ενιαία ανταπόκριση της μουσικής δραστηριότητας (Gustafson, 2015), συντελούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και στην πειθάρχηση του σώματος μέσω της επιρροής του ήχου. Ωστόσο, τα κατασκευασμένα ανθρωπότυπα δεν είναι ούτε φυσικά, ούτε ουδέτερα, καθώς συνδέουν τις αναμενόμενες προσδοκίες της μουσικής απόκρισης και το είδος της υποκειμενικότητας που έχει καλλιεργήσει ένας συγκεκριμένος πολιτισμός (Becker, 2010) με ποιότητες της λογικής, νοημοσύνης και ιδιότητες του πολίτη (Gustafson, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα επιθυμητά στιλ παθητικής-δεκτικής επικοινωνίας και της ελεγχόμενης κίνησης στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, προϋποθέτουν ότι οι μαθητές/τριες παραμένουν σιωπηλοί και ακίνητοι και συμμετέχουν ηχητικά και κινητικά μόνο όταν τους ζητηθεί από το ηχητικό ερέθισμα (Gonzalez, 2023), στοιχείο που συναντάται επίσης σε θεσμικά έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. το απόσπασμα).

> Να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μουσική, στη σιωπή και σε ήχους του περιβάλλοντος, αναφορικά με τα στοιχεία της έντασης, ταχύτητας, παλμού, και ηχοχρώματος (π.χ. κινούνται με τη μουσική, σταματούν στη σιωπή και κινούνται στις άκρες των δακτύλων όταν η μουσική είναι ήσυχη). (ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ, 2003, σελ. 613)

Η επίδραση των ανθρωπότυπων είναι εμφανής τόσο σε σωματικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής (Goodley et al., 2018). Κατά τη συμμετοχή των μαθητών/ριών σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν ακρόαση με ελεγχόμενη κίνηση, η μουσική λειτουργεί όχι μόνο ως αισθητικό γεγονός, αλλά και ως πεδίο συγκρότησης ενός δυναμικού χώ-

ρου διαπραγμάτευσης ρόλων και ταυτοτήτων, οι οποίοι αναπτύσσονται συλλογικά και ατομικά. Σε αυτό το πλαίσιο, το αυτοπειθαρχημένο σώμα συνυπάρχει και συγκρίνεται με το απείθαρχο, όπως υπονοείται στο κείμενο του *Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2023) όταν οι μαθητές/τριες καλούνται «να αυτοπειθαρχούν και να ελέγχουν τον εαυτό τους στην απόδοση του ρυθμού» (Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 687/2023, σ. 6476).

Με τον παραπάνω τρόπο, οι κανόνες συμπεριφοράς μεταδίδονται και αφομοιώνονται παράλληλα με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Gonzalez, 2023). Το πρότυπο του επιθυμητού παιδιού που προβάλλεται στο πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο, συνυπάρχει με την έννοια του «άλλου». Η σχέση αυτή ανάμεσα στην κανονικότητα και την παθολογία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ιδωθεί ως διττές διαδικασίες ενσωμάτωσης και αποκλεισμού: αφενός αποτελούν χειρονομίες ελπίδας για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού σχετικά με τη συνολική υγεία και ευημερία του μέλλοντος, αφετέρου εμπεριέχουν φόβο απέναντι σε φαινόμενα κινδύνου και επικίνδυνων πληθυσμών. Το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών νοείται τόσο ως πεδίο ενδεχόμενης λύτρωσης, όσο και ως χώρος απαξίωσης (Gustafson, 2015).

Σύνοψη /επίλογος

Στο πλαίσιο της διακυβερνητικότητας, η ρυθμιστική εξουσία εκδηλώνεται μέσω των πρακτικών λόγου που περιστρέφονται γύρω από θεμελιώδεις έννοιες όπως η ικανότητα, η κανονικότητα και η «καλή υγεία». Οι έννοιες αυτές συναρθρώνονται με μια βιοπολιτική προσέγγιση στη σχέση της μουσικής με την ευτυχία, καθώς και με τις πρακτικές που αποσκοπούν στη βελτίωση της βλάβης του σώματος. Η αντίληψη της ευτυχίας και η έννοια της διόρθωσης του σώματος που φέρει βλάβη διαμορφώνονται από πολιτισμικές προσδοκίες και κοινωνικούς κανόνες. Οι παρεμβάσεις στο σώμα, είτε σε επίπεδο υλικότητας είτε σε επίπεδο αισθαντικότητας, εστιάζουν στη μεταβολή του ατόμου χωρίς να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στο περιβάλλον του. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στη διατήρηση των υφιστάμενων ανισοτήτων, καθώς η ευθύνη για τη «βελτίωση» μετατίθεται στο ίδιο το υποκείμενο και όχι στις δομές του περιβάλλοντος και εν προκειμένου στα άκαμπτα θεσμικά πλαίσια. Οι βιοπολιτικές στρατηγικές επεκτείνονται περαιτέρω στην διαχείριση των σωμάτων, με την μουσική να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση αποδεκτών προτύπων κανονικότητας και ταυτόχρονα στη διαδικασία αποκλεισμού της διαφορετικότητας. Μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής εκπαίδευσης, δεν μεταδίδονται απλώς γνώσεις και δεξιότητες, αλλά καθορίζονται ενεργά τα όρια του επιτρεπτού και του αποκλεισμού, επηρεάζοντας ουσιαστικά τις κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία και την ικανότητα. Η διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς σε σχέση με το ηχητικό υλικό προβάλλει το πρότυπο του «επιθυμητού» παιδιού και της «καλής μουσικής», παράλληλα με την κρυφή συνύπαρξη του «υπανάπτυκτου» ή ανάπηρου και της «ελαττωματικής» μουσικής. Αυτή η συσχέτιση μεταξύ κανονικότητας και παθολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα ερμηνεύεται ως μια διττή διαδικασία ένταξης και αποκλεισμού: αφενός, προάγεται η ανάπτυξη του φαντασιακού παιδιού σε σχέση με τη συνολική υγεία και ευημερία του μέλλοντος· αφετέρου, αναδύεται η ανησυχία σχετικά με φαινόμενα κινδύνου και πληθυσμούς που θεωρούνται επικίνδυνοι. Εν τέλει, το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος αντιμετωπίζεται τόσο ως χώρος ενδεχόμενης προόδου, προσφέροντας δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης, όσο και ως πεδίο περιθωριοποίησης, όπου η διαφορετική έκφανση «ικανού» σώματος-μυαλού αποκλείεται ή στιγματίζεται. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική, η μουσική εκπαίδευση αποκτά έναν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτισμικών αντιλήψεων για την αναπηρία, την ικανότητα και την κανονικότητα.

Βιβλιογραφία

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής* (Τ. Μπετζέλος, Μετφρ., Λ. Ρινόπουλος, Επιμ.). Πλέθρον.

Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.

Becker, J. (2010). Exploring the habitus of listening: Anthropological perspectives. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 128–157). Oxford University Press.

Campbell, F. K. (2019). Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, *23*(2), 138–156. https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475

Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947–1952). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311

Gale, T. (2001). Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, *16*(5), 379–393. https://doi.org/10.1080/02680930110071002

Gallagher, M. (2016). Sound as affect: Difference, power and spatiality. *Emotion, Space and Society, 20*, 42–48. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.02.004

Goodley, D. (2011). Social psychoanalytic disability studies. *Disability & Society*, *26*(6), 715–728. https://doi.org/10.1080/09687599.2011.602863

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.

Goodley, D., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2018). Feeling disability: Theories of affect and critical disability studies. *Disability & Society*, *33*(2), 197–217. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1402752

Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for critical disability studies. *Disability & Society, 34*(6), 972–997. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889

González, B. A. (2023). Unmuted: The racial politics of silent classrooms. *Curriculum Inquiry, 53*(4), 318–338. https://doi.org/10.1080/03626784.2023.2274983

Gustafson, R. I. (2009). *Race and curriculum: Music in childhood education.* Palgrave Macmillan.

Gustafson, R. (2015). Fictions of the transcendent and the making of value in music education in the United States. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The "reason" of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 99–114). Routledge.

Hesmondhalgh, D. (2008). Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity. *Consumption Markets & Culture*, *11*(4), 329–343. https://doi.org/10.1080/10253860802391334

Johnson, L. R. (2011). 'Disease is unrhythmical': Jazz, health, and disability in 1920s America. *Health and History*, *13*(2), 13–42. https://doi.org/10.5401/healthhist.13.2.0013

Jóhannsdóttir, A., Egilson, S. T., & Gibson, B. E. (2021). What's shame got to do with it? The importance of affect in critical disability studies. *Disability & Society*, *36*(3), 342–357. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751076

Liddiard, K., & Slater, J. (2018). "Like, pissing yourself is not a particularly attractive quality, let's be honest": Learning to contain through youth, adulthood, disability and sexuality. *Sexualities*, *21*(3), 319–333. https://doi.org/10.1177/1363460716688674

Scheurich, J. J. (1994). Policy archaeology: a new policy studies methodology. *Journal of Education Policy*, *9*(4), 297–316. https://doi.org/10.1080/0268093940090402

Straus, J. N. (2011). *Extraordinary measures: Disability in music.* Oxford University Press.

Swain, J., & French, S. (2004). Whose tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers–enabling environments* (2nd ed.). Sage.

Ζητήματα ταυτότητας και έκφρασης φύλου: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος

Μαριάννα Μπίστα,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mariannampista@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα να διαχειριστούν ζητήματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικότητας. Σκοπό της έρευνας αποτελεί η κατανόηση του βαθμού ετοιμότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς κρίνεται καθοριστική για την προώθηση της συμπερίληψης και την αντιμετώπιση των διακρίσεων φύλου στο σχολείο. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογία με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 178 εκπαιδευτικούς (75,3% γυναίκες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό δεν αισθάνεται προετοιμασμένο να χειριστεί σχετικά ζητήματα, ενώ ο τόπος διαμονής, το επίπεδο σπουδών και ο τομέας διδασκαλίας επηρεάζουν την ετοιμότητα. Τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, εξασφάλισης γεωγραφικής ισότητας, αναθεώρησης στερεοτυπικών προσδοκιών και ενσωμάτωσης θεμάτων σεξουαλικότητας στην επιμόρφωση, με έμφαση στην Ειδική Αγωγή.

Λέξεις-κλειδιά: *Εκπαιδευτικοί, ετοιμότητα, ταυτότητα και έκφραση φύλου, σεξουαλικός προσανατολισμός, συμπερίληψη.*

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως πεδίο κοινωνικοποίησης και αξιακής διαμόρφωσης, οφείλει να προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και της σχολικής επιτυχίας μαθητών/τριών με μη ετεροκανονικές εκφράσεις φύλου ή μη ετεροφυλόφιλο προσανατολισμό (Dessel et al., 2017· McShane & Farren, 2023). Ωστόσο, διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν ότι τα σχολεία παραμένουν χώροι ανασφάλειας για ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες. Σύμφωνα με εθνική μελέτη στις Η.Π.Α. (Kosciw et al., 2020), το 59% των μαθητών/τριών αισθάνεται ανασφάλεια λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού ή έκφρασης φύλου, ενώ το 69% έχει υποστεί λεκτική και το 26% σωματική κακοποίηση. Πάνω από τους μισούς δεν αναφέρουν τα περιστατικά στο σχολικό προσωπικό, καθώς αμφιβάλλουν για την αποτελεσματική παρέμβαση, ενώ σε έξι στις δέκα περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν (Grevtak et al., 2013). Η έκθεση σε τέτοιες εμπειρίες συνδέεται με αυξημένες απουσίες, χαμηλότερες επιδόσεις, αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις, καθώς και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Swanson & Gettinger, 2016).

Αντίστοιχα, ελληνικά δεδομένα (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018) δείχνουν ότι πάνω από 1 στα 3 ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά έχουν υποστεί λεκτική παρενόχληση και 1 στα 7 σωματική βία, με τους περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς να μην παρεμβαίνουν. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος και τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη, μέρος ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, εστιάζει αποκλειστικά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να τα διαχειριστούν. Στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν στα δημοτικά σχολεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ζητημάτων ταυτότητας και έκφρασης φύλου;

Υπάρχουν διαφορές στην ετοιμότητα ανάλογα με κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά;

Ποιοι θεσμικοί, προσωπικοί ή επιμορφωτικοί παράγοντες σχετίζονται με τη μειωμένη ετοιμότητα;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Λειτουργικός ορισμός ετοιμότητας

Η ψυχολογική ετοιμότητα αποτελεί πολυδιάστατο ψυχικό σχηματισμό που έχει ερμηνευθεί μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η λειτουργική θεώρηση την ορίζει ως προσωρινή ψυχοφυσική κατάσταση ενεργοποίησης, που προετοιμάζει το άτομο για δράση και κινητοποιεί τους νοητικούς και σωματικούς του πόρους. Αντίθετα, η δομική προσέγγιση την αντιλαμβάνεται ως δυναμικό σύστημα που συνθέτει λειτουργικά, επιχειρησιακά και προσωπικά στοιχεία (Klimov, 1996). Οι ανθρωπιστικές θεωρίες (Allport, 1961· Maslow, 1967) τη συνδέουν με τη στάση, τη βούληση και την αυτοπραγμάτωση, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε απαιτητικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η ψυχολογική ετοιμότητα ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία, όπως γνώσεις, δεξιότητες αυτορρύθμισης, επικοινωνιακή επάρκεια και επαγγελματικές στάσεις (Boitzova & Simonova, 2019). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, αποδέχεται και διαχειρίζεται παιδαγωγικά ζητήματα ταυτότητας και έκφρασης φύλου των μαθητών/τριών του. Λειτουργικά, στην παρούσα έρευνα, ορίζεται ως δυναμική κατάσταση ενεργοποίησης που

συνδυάζει αυτορρύθμιση, γνώση και στάση, με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων ταυτότητας και φύλου στο σχολείο.

2.2 Η σημασία της ετοιμότητας στο πλαίσιο μίας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής ετοιμότητας συνδέεται στενά με τη συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ισότητας και της αποδοχής στο σχολείο. Η έλλειψη επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης οδηγεί συχνά σε ανασφάλεια, αμηχανία ή αποφυγή κατά την αντιμετώπιση θεμάτων φύλου και σεξουαλικότητας, ενώ η κατάλληλη εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση και αποτελεσματική διαχείρισή τους (DePalma & Jennett, 2010· Gray, 2013). Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ευαισθητοποίησης γύρω από ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας παρουσιάζουν υψηλότερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών (Payne & Smith, 2012· Riggs & Bartholomaeus, 2018). Ωστόσο, ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα με προοδευτικά αναλυτικά προγράμματα, η ετοιμότητα παραμένει άνιση και εξαρτώμενη από τις προσωπικές στάσεις, εμπειρίες και αξίες, γεγονός που οδηγεί στη φίμωση και περιθωριοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/μαθητριών (Ferfolja & Ullman, 2017).

Η ενίσχυση της ετοιμότητας προϋποθέτει διαδικασίες πειθούς, βιωματικής μάθησης και μοντελοποίησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε επιτυχημένα παραδείγματα ενσωμάτωσης θεμάτων ΛΟΑΤΚΙ+ στην εκπαίδευση, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η διάθεσή τους να τα εντάξουν στη διδασκαλία, συμβάλλοντας στη δημιουργία σχολείων αποδοχής και συμπερίληψης. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί περιορισμένα, γεγονός που καθιστά τη μελέτη της ιδιαίτερα επίκαιρη και αναγκαία.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής, συγχρονικής έρευνας και αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση ζητημάτων ταυτότητας και έκφρασης φύλου, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο της ετοιμότητας. Η έρευνα έχει περιγραφικό και συσχετιστικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκει να καταγράψει τον βαθμό ετοιμότητας και να εντοπίσει πιθανές συσχετίσεις με κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες

3.1 Δείγμα

Τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Ειδικής Αγωγής) που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Συμμετείχαν συνολικά 178 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 75,3% ήταν γυναίκες και το 24,7% άνδρες. Η πλειονότητα κατοικούσε σε αστικές περιοχές, ενώ μικρότερα ποσοστά προέρχονταν από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Ως προς την ηλικία, 44,4% ήταν 25–35 ετών, 30,3% 36–45, 10,7% 46–55 και 14,6% άνω των 56 ετών. Σε επαγγελματικό επίπεδο, 62,4% εργάζονταν στη Γενική Αγωγή και 37,6% στην Ειδική Αγωγή. Το 56% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 71% είχε προϋπηρεσία άνω των 5 ετών. Κριτήρια ένταξης αποτέλεσαν η ενεργή υπηρεσία σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς δεν τέθηκαν περιορισμοί ως προς το φύλο, την ηλικία ή τον τόπο κατοικίας. Οι συμμετέχοντες εντοπίστηκαν μέσω συλλόγων, προσωπικών επαφών και διαδικτύου.

3.2 Δεοντολογία της έρευνας

Πριν από τη συμμετοχή, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία και τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας. Διασφαλίστηκαν η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα και η αρχή της εθελοντικής συμμετοχής. Η συναίνεση δόθηκε ηλεκτρονικά μέσω φόρμας συμμετοχής. Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Αρ. Πρωτ. 277, Μάρτιος 2024) και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές του Κώδικα Ηθικής της Έρευνας (ESOMAR, 2020).

3.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε μη πιθανοθεωρητική δειγματοληψία, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών βασίστηκε στη διαθεσιμότητα και προθυμία συμμετοχής. Εφαρμόστηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience sampling) και συμπληρωματικά η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling), κατά την οποία οι συμμετέχοντες πρότειναν άλλα άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής.

Το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε τρεις ενότητες:

Την κλίμακα Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) του Herek (1988), μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά (Γρηγορόπουλος κ.ά., 2010), με υψηλή εσωτερική συνέπεια (α = 0,91).

Την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Ετοιμότητας και Συμπερίληψης Φύλου & Σεξουαλικότητας (Μπίστα, 2024), αναπτυγμένη βάσει διεθνούς βιβλιογραφίας και δοκιμασμένη πιλοτικά σε 20 εκπαιδευτικούς (Cronbach's α = 0,77).

Φόρμα κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων, με μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, τομέας διδασκαλίας, προϋπηρεσία και τόπος κατοικίας.

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 15 Φεβρουαρίου έως 30 Απριλίου 2024.

3.4 Διαδικασία συλλογής

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά μέσω Google Forms, όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο σύνδεσμος κοινοποιήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικών δικτύων, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και προσωπικών επαφών. Παράλληλα, εφαρμόστηκε φυσική προσέγγιση σε σχολικές μονάδες για τη διευκόλυνση εκπαιδευτικών με περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη, εθελοντική και σύμφωνη με τις αρχές δεοντολογίας και εμπιστευτικότητας. Τα δεδομένα ελέγχθηκαν για ελλείπουσες τιμές και ασυνέπειες, χωρίς να εντοπιστούν αποκλίσεις, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και πληρότητα του δείγματος.

3.5 Αναλύσεις

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το IBM SPSS Statistics (έκδοση 27), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$. Αρχικά, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, μέσω απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων. Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha, υπολογίζοντας τη συνολική αξιοπιστία κάθε κλίμακας και τη συσχέτιση των ερωτήσεων με το συνολικό σκορ. Η κανονικότητα των κατανομών εξετάστηκε με τις δοκιμασίες Kolmogorov–

Smirnov και Shapiro–Wilk, οι οποίες υπέδειξαν μη κανονικότητα, οδηγώντας στην εφαρμογή μη παραμετρικών ελέγχων. Χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Mann–Whitney U για δύο ανεξάρτητες ομάδες (π.χ. φύλο, τομέας διδασκαλίας) και Kruskal–Wallis για περισσότερες από δύο ομάδες (π.χ. ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, τόπος διαμονής, προϋπηρεσία). Οι αναλύσεις στόχευσαν στην ανάδειξη διαφορών στο επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιγραφικών τάσεων και διακύμανσης των επιμέρους διαστάσεων, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα και επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα ποσοτικής μεθοδολογίας

4. Αποτελέσματα

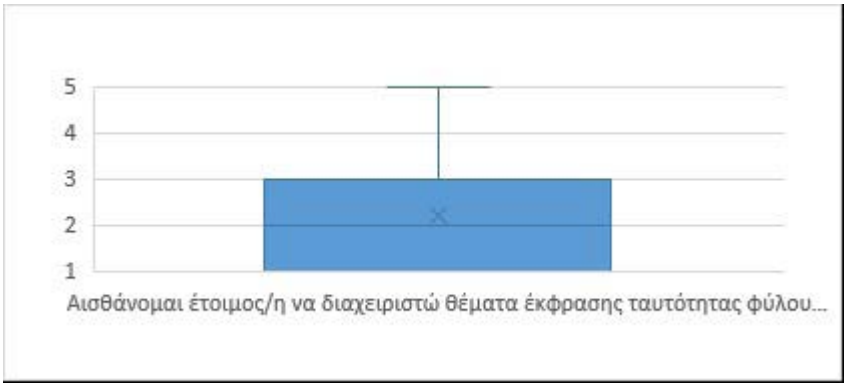
Η συνολική μέση τιμή της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ζητημάτων ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού στο δημοτικό σχολείο ήταν χαμηλή (M = 2.25, SD = 0.94), γεγονός που αντιστοιχεί σε στάσεις από «Διαφωνώ απολύτως» έως «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ».

Στον κάτωθι πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων ως προς τη δήλωση «Αισθάνομαι έτοιμος/η να διαχειριστώ θέματα έκφρασης ταυτότητας φύλου στην τάξη μου». Η διάμεση τιμή (Median = 2) και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος [1–3] υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τοποθετείται κάτω από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας.

	N	Κλίμακα	Mean ± SD	Median [Q1 -Q3]
Αισθάνομαι έτοιμος/η να διαχειριστώ θέματα έκφρασης ταυτότητας φύλου στην τάξη μου	178	1 - 5	2,25 ± 0,94	2 [1 - 3]

Πίνακας 1. Κατανομή ετοιμότητας εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση ζητημάτων ταυτότητας φύλου στο σχολικό περιβάλλον.

Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα της έρευνας (Μπίστα, 2024).



Διάγραμμα 1. Κατανομή ετοιμότητας εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση ζητημάτων ταυτότητας φύλου

Πηγή: Ιδία επεξεργασία δεδομένων (Μπίστα, 2024).

Αυτό είναι εμφανές και στο παρακάτω διάγραμμα όπου εκτός ελαχίστων περιπτώσεων τουλάχιστον το 75% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται έτοιμοι/ες να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν ζητήματα έκφρασης ταυτότητας φύλου που προκύπτουν στην τάξη τους.

Η κλίμακα Εκπαιδευτικής Ετοιμότητας και Συμπερίληψης Φύλου & Σεξουαλικότητας παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's α = 0.77). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν οι έλεγχοι Mann–Whitney U και Kruskal–Wallis για τη διερεύνηση διαφορών στην ετοιμότητα ως προς τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

	N	**Κλίμακα**	**Mean ± SD**	**Median [Q1 - Q3]**	**Statistic**	***p***
Φύλο					2401,5a	0,194
Άντρας	44	1-5	2,43 ± 0,97	2,5 [2 - 3]		
Γυναίκα	134	1-5	2,20 ± 0,93	2 [1 - 3]		
Ηλικία					1,161b	0,762
25-35	79	1-5	2,26 ± 1,02	2 [1 - 3]		
36-45	54	1-5	2,27 ± 0,92	2 [2 - 3]		
46-55	19	1-5	2,05 ± 0,85	2 [1 - 3]		
56 και άνω	26	1-5	2,35 ± 0,85	2,5 [2 - 3]		
Οικογενειακή κατάσταση					4,205b	0,240
Άγαμος/η	88	1-5	2,17 ± 1,0	2 [1 - 3]		
Παντρεμένος χωρίς παιδιά	14	1-5	2,36 ± 0,93	2,5 [1,8 - 3]		
Παντρεμένος με παιδιά	67	1-5	2,39 ± 0,86	2 [2 - 3]		
Διαζευγμένος/η	9	1-5	1,89 ± 0,93	2 [1 - 3]		
Εκπαιδευτικό επίπεδο					7,752b	**0,021***
Ανώτατη εκπαίδευση	70	1-5	2,28 ± 1,0	2 [1 - 3]		
Μεταπτυχιακό	100	1-5	2,31 ± 0,9	2 [2 - 3]		
Διδακτορικό	8	1-5	1,38 ± 0,52	1 [1 - 2]		
Υπηρεσιακή κατάσταση					3664,5a	0,973
Μόνιμος	99	1-5	2,26 ± 0,96	2 [1 - 3]		
Αναπληρωτής	79	1-5	2,25 ± 0,93	2 [2 - 3]		
Τομέας διδασκαλίας					2789a	**0,025***
Δημοτική εκπαίδευση	111	1-5	2,37 ± 0,91	2 [2 - 3]		
Ειδική Αγωγή	67	1-5	2,05 ± 0,97	2 [1 - 3]		
Χρόνια υπηρεσίας					2,318b	0,509
< 5 χρόνια	51	1-5	2,12 ± 0,99	2 [1 - 3]		
6-10 χρόνια	47	1-5	2,36 ± 0,84	2 [2 - 3]		

11-20 χρόνια	38	1-5	2,37 ± 1,08	2,5 [1 - 3]		
> 20 χρόνια	42	1-5	2,19 ± 0,86	2 [1 - 3]		
Τόπος κατοικίας					7,253b	**0,027***
Αγροτική περιοχή	9	1-5	2,16 ± 0,93	2 [1 - 3]		
Ημιαστική περιοχή	28	1-5	2,70 ± 0,95	3 [2 - 3]		
Αστική περιοχή	141	1-5	2,33 ± 0,87	3 [1,5 - 3]		

Πίνακας 2. Σύγκριση ετοιμότητας εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.
Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα της έρευνας (Μπίστα, 2024).

Από την αναλυτική διερεύνηση ετοιμότητας εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση ζητημάτων στο σχολικό περιβάλλον ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, διαπιστώνεται ότι εκτός από τον τόπο διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και ο τομέας διδασκαλίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ετοιμότητας. Συγκεκριμένα οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης αλλά και οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές δηλώνουν λιγότερο έτοιμοι από τους/τις υπόλοιπους/ες στη διαχείριση θεμάτων ταυτότητας φύλου στο σχολικό περιβάλλον.

Οι αναλύσεις ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο (H = 7.752, p = 0.021),τον τομέα διδασκαλίας (U = 2789, p = 0.025) και τον τόπο κατοικίας (H = 7.253, p = 0.027). Εν αντιθέσει, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή ή υπηρεσιακή κατάσταση και τα έτη προϋπηρεσίας (p > 0.05).

5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εναρμονίζεται με τα διεθνή ευρήματα και υπογραμμίζει τη χαμηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν ζητήματα σεξουαλικότητας και ταυτότητας φύλου στο δημοτικό σχολείο. Αν και οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ότι τα ΛΟΑΤΚΙ+ δικαιώματα αποτελούν θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, εντούτοις δεν εντάσσουν αντίστοιχες συζητήσεις στην εκπαιδευτική πρακτική, γεγονός που επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες (Payne & Smith, 2012· Ullman, 2020).

Η χαμηλή ετοιμότητα αντανακλά κυρίως έλλειμμα δεξιοτήτων και πρακτικής διαχείρισης, επιβεβαιώνοντας ότι πρόκειται για πολυδιάστατο φαινόμενο που συνδέεται με τη γνώση, τη στάση και την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού (Ferfolja & Ullman, 2017). Σύμφωνα με τα μοντέλα επαγγελματικής συμπεριφοράς (Ajzen, 1991· Fishbein & Ajzen, 2010), οι στάσεις αποτελούν κρίσιμο παράγοντα της πρόθεσης και της δράσης, εξηγώντας γιατί η θετική στάση δεν οδηγεί πάντα σε ανάλογη πρακτική.

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί η χαμηλότερη ετοιμότητα των κατόχων διδακτορικού διπλώματος, υποδηλώνοντας ότι οι προσωπικές αξίες και τα ηθικά διλήμματα υπερισχύουν των ακαδημαϊκών προσόντων στη διαμόρφωση παιδαγωγικής στάσης (Van Leent, 2017). Επίσης, ο τόπος διαμονής διαφοροποιεί σημαντικά την ετοιμότητα, με τους εκπαιδευτικούς αγροτικών περιοχών να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα (Page, 2017· Hall & Rogers, 2019), γεγονός που συνδέεται με περιορισμένη έκθεση στη διαφορετικότητα και διατήρηση παραδοσιακών αξιών (Kjaran & Lehtonen, 2018).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής εμφανίζουν χαμηλότερη ετοιμότητα, πιθανώς λόγω ελλιπούς θεματικής εκπαίδευσης σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας (Dykes,

2010· Whitney, 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει επιπλέον ανασταλτικούς παράγοντες, όπως τον φόβο κοινωνικών αντιδράσεων, την απουσία θεσμικών πολιτικών για ισότητα και τη μειωμένη υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση (Harris et al., 2024· Swanson & Gettinger, 2016· Espelage et al., 2019). Η περιορισμένη επιμόρφωση και η έλλειψη πρακτικής καθοδήγησης ενισχύουν την ανασφάλεια και οδηγούν σε επιφυλακτικότητα (Sondag et al., 2022· Ünlüer, 2018· Van Leent, 2017).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να φοβούνται ότι η εισαγωγή τέτοιων θεμάτων μπορεί να διαταράξει την «παιδική αθωότητα», αναπαράγοντας εσφαλμένες αντιλήψεις γύρω από τη σεξουαλική αγωγή (Neary et al., 2016· Robinson, 2013). Οι αναφορές αυτές λειτουργούν συχνά ως προπέτασμα που αποκλείει μορφωτικές ευκαιρίες και συντηρεί τη σιωπή στα σχολικά πλαίσια.

Συνολικά, τα ευρήματα τεκμηριώνουν τόσο το χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας όσο και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Η ενίσχυση της επιμόρφωσης, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η θεσμική κατοχύρωση πολιτικών για τη διαφορετικότητα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για ένα σχολείο που προάγει την ισότητα και τη συμπερίληψη.

6. Πλεονεκτήματα και περιορισμοί

Η ενασχόληση με ένα ζωτικό και ελάχιστα διερευνημένο πεδίο για τα ελληνικά δεδομένα καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και επίκαιρη, προσφέροντας ευρήματα χρήσιμα για τον δημόσιο διάλογο και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οφείλει να γίνει εντός των ορίων της μελέτης. Το μέγεθος του δείγματος και η ευκαιριακή δειγματοληψία περιορίζουν την αντιπροσωπευτικότητα, ενώ η πιθανή υπερεκπροσώπηση ατόμων με θετικές στάσεις προς τη διαφορετικότητα ενδέχεται να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα (self-selection bias). Η αποκλειστικά ποσοτική μεθοδολογία, αν και επιτρέπει γενίκευση, δεν αναδεικνύει σε βάθος τις υποκειμενικές εμπειρίες, μειώνοντας την εννοιολογική εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Επίσης, η μη εξέταση παραγόντων όπως οι θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις στερεί μια πληρέστερη κατανόηση των μεταβλητών που επηρεάζουν την ετοιμότητα. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το δείγμα, να ενσωματώσουν πρόσθετες κοινωνικο-δημογραφικές παραμέτρους και να υιοθετήσουν μεικτές μεθοδολογίες, προσφέροντας βαθύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών που διαμορφώνουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

7. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας καταγράφεται σε χαμηλά επίπεδα, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση και ενίσχυση των σχετικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Παράγοντες όπως ο τόπος κατοικίας, το επίπεδο σπουδών και ο τομέας διδασκαλίας διαφοροποιούν σημαντικά τον βαθμό ετοιμότητας, αναδεικνύοντας θεσμικές και γεωγραφικές ανισότητες στην πρόσβαση σε επιμόρφωση και υποστήριξη. Η διαφοροποίηση βάσει τόπου διαμονής υπογραμμίζει την ανάγκη για ισότιμες επιμορφωτικές ευκαιρίες, ενώ η χαμηλότερη ετοιμότητα των κατόχων διδακτορικού τίτλου δείχνει ότι η ακαδημαϊκή εξειδίκευση δεν συνεπάγεται απαλλαγή από παραδοσιακές αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Η ενσωμάτωση θεμάτων φύλου και σεξουαλικότητας σε όλα τα επίπεδα επιμόρφωσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην ειδική αγωγή, συνιστά βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός σχολείου που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και προάγει την ισότητα, επιτυγχάνοντας τον κεντρικό σκοπό της μελέτης: την

αποτύπωση του βαθμού ετοιμότητας και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν στο πλαίσιο της σύγχρονης, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Γρηγορόπουλος, Ι., Παπαχαρίτου, Σ., & Μωραΐτου, Μ. (2010). Adaptation of the Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) scale into the Greek language. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 27*(5), 787–792.

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα – Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Colour Youth.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Boitzova, A., & Simonova, N. (2019). Psychological readiness: Definition and approaches. In *II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)* (pp. 21–24). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.6

Brant, C. A., & Willox, L. (2021). Queering teacher education: Teacher educators' self-efficacy in addressing LGBTQ issues. *Action in Teacher Education, 43*(2), 128–143. https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1776176

Cichy-Parker, M. A. (2021). Preparing special education teachers to affirm LGBTQ+ youth. Journal of Special Education Preparation, 1(1). https://openjournals.bsu.edu/JOSEP/article/view/3651

DePalma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education, 21*(1), 15–26. https://doi.org/10.1080/14675980903491858

Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence, 56*, 136–144. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002

Dykes, F. (2010). Transcending rainbow flags and pride parades: Preparing special education preservice educators to work with gay and lesbian youth. *Issues in Teacher Education, 19*(2), 61–78. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948696.pdf

Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 98–110. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.09.007

Goldstein-Schultz, M. (2022). Teachers' experiences with LGBTQ+ issues in secondary schools: A mixed methods study. *Community Health Equity Research & Policy, 42*(2), 155–169. https://doi.org/10.1177/0272684X221094772

Hall, W. J., & Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the LGBTQ community in the United States. *Social Psychology of Education, 22*(1), 23–41. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9

Harris, R., Cliffe, A., & O'Reilly, M. (2024). 'We fear the repercussions from parents': Primary school parents' and teachers' perspectives on including LGBTQ+ issues. *Sex Education.*

https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2361062

Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research, 25*(4), 451–477. https://doi.org/10.1080/00224498809551476

Kitchen, J., & Bellini, C. (2012). Addressing LGBTQ issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research, 58*(3), 444–460. https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55632

Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. https://www.glsen.org/research/2019-national-school-climate-survey

GLSEN. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of LGBT youth in our nation's schools*. GLSEN. https://www.glsen.org/research/2013-national-school-climate-survey

McShane, S., & Farren, M. (2023). An exploration of teachers' knowledge and awareness of issues and barriers encountered in supporting LGBT+ students: A study in a Catholic secondary school in Ireland. *Equity & Excellence in Education, 56*(1–2), 114–128. https://doi.org/10.1080/10665684.2023.2194495

Page, M. L. (2017). From awareness to action: Teacher attitude and implementation of LGBT-inclusive curriculum in the English language arts classroom. *SAGE Open, 7*(4), 1–13. https://doi.org/10.1177/2158244017739949

Robinson, K. H. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203117538

Sondag, K. A., Johnson, A. G., & Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth, 19*(3), 247–267. https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1999603

Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth, 13*(4), 326–351. https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765

Taylor, C. G., Meyer, E. J., Peter, T., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal of LGBT Youth, 13*(1–2), 112–140. https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087929

Ünlüer, E. (2018). Examination of preschool teachers› views on sexuality education. *Universal Journal of Educational Research, 6*(12), 2815–2821. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061203

Van Leent, L. (2017). Supporting school teachers: Primary teachers' conceptions of their responses to diverse sexualities. *Sex Education, 17*(4), 440–453. https://doi.org/10.1080/14681811.2016.12731

Η ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας σε διεθνή αναλυτικά προγράμματα ως εργαλείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική συμπερίληψη

Μαρίνα Μπάντιου,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mbantiou@hotmail.com

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει συγκριτικά την ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας σε επίσημα αναλυτικά προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επτά εκπαιδευτικά συστήματα (Οντάριο/Καναδάς, Αυστραλία, Νότια Αφρική, Αγγλία, Γερμανία: Έσση, Κάτω Σαξονία, Βερολίνο–Βραδεμβούργο). Μέσω θεματικής ανάλυσης, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους οι προφορικές μαρτυρίες αξιοποιούνται για την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, ιστορικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής συμμετοχής, ιδίως μέσω τοπικών ιστοριών, τραυματικών παρελθόντων και συνεργασιών με κοινότητες. Τα ευρήματα δείχνουν συγκλίσεις σε πλαίσια που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη συμπερίληψη (αναγνώριση ιστορικών αδικιών, εκπαίδευση για συμφιλίωση), αλλά και ασυνέχειες: ασαφής διάκριση προφορικής ιστορίας/προφορικής παράδοσης, ελλείψεις σε μεθοδολογικά εργαλεία και συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Συνολικά, η προφορική ιστορία αναδεικνύεται ως δυναμική παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη συμμετοχικότητα, την πολυφωνία και τον σεβασμό της ετερότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: *Προφορική ιστορία, αναλυτικά προγράμματα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινωνική συμπερίληψη, δημοκρατική παιδεία.*

1. Εισαγωγή

Η προφορική ιστορία, ως μεθοδολογία συστηματικής συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης προφορικών μαρτυριών, έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που μετασχηματίζει τη διδασκαλία της ιστορίας σε συμμετοχική και βιωματική διαδικασία (Gardner, 2003). Αντί να περιορίζεται στις επίσημες πηγές και τις κυρίαρχες αφηγήσεις, προσφέρει πρόσβαση σε πολλαπλές φωνές και εμπειρίες, φέρνοντας στο προσκήνιο την καθημερινότητα, τις μνήμες και τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις περιθωριοποιημένων ή υποεκπροσωπούμενων ομάδων (Bourdieu, 1991). Έτσι, η ιστορία παύει να είναι πεδίο παθητικής απομνημόνευσης και γίνεται χώρος ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και δημοκρατικής κατανόησης του παρελθόντος (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2017; Foulis, 2018). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές γραπτές πηγές, η προφορική ιστορία επιτρέπει την ανάδυση «ιστοριών από τα κάτω», αμφισβητώντας δομές συμβολικής κυριαρχίας που διαμορφώνουν την επίσημη ιστοριογραφία (Bourdieu, 1991).

Διεθνώς, η προφορική ιστορία συναντάται όλο και συχνότερα στην εκπαιδευτική πράξη, ιδιαίτερα σε προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης (Banks, 2006; Trofanenko, 2017). Η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών αφηγήσεων εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, εκθέτει τους μαθητές σε εναλλακτικές οπτικές και διαμορφώνει περιβάλλον που σέβεται την ετερότητα και ενισχύει τη συμμετοχή όλων (Dryden-Peterson & Siebörger, 2006). Ιδίως για μαθητές από μεταναστευτικά ή γλωσσικά ποικίλα περιβάλλοντα, η προφορική ιστορία λειτουργεί ενδυναμωτικά, προσφέροντας χώρο έκφρασης και αναγνώρισης ταυτότητας (Banks, 2006).

Ωστόσο, η ενσωμάτωσή της δεν είναι απρόσκοπτη. Η πολυπλοκότητα της μεθόδου, η συναισθηματική φόρτιση και η απόσταση από την παραδοσιακή τεκμηρίωση δυσχεραίνουν την εφαρμογή (Trofanenko, 2017; Gardner, 2003). Όταν χρησιμοποιείται εργαλειακά, αποκομμένη από τη θεωρητική της βάση, υπονομεύεται το παιδαγωγικό δυναμικό της και μπορεί να αναπαραχθούν στερεότυπα (Gardner, 2003).

Η παρούσα μελέτη εξετάζει συγκριτικά την ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, με έμφαση στα θεσμικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) με ποιους τρόπους τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα ενσωματώνουν την προφορική ιστορία και β) πώς η ενσωμάτωση αυτή συνδέεται με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής συμπερίληψης. Σκοπός είναι να αναδείξει την προφορική ιστορία ως παιδαγωγική πρακτική που προάγει τη διαπολιτισμική μάθηση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσδιορίζοντας κοινές στρατηγικές και ενδεικτικές καλές πρακτικές.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζει πλέον τη γνώση του παρελθόντος ως στατικό σύνολο γεγονότων, αλλά ως διαδικασία ερμηνείας και νοηματοδότησης (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001). Η έννοια της ιστορικής σκέψης θεμελιώνεται στην ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν πηγές, να συγκρίνουν οπτικές και να κατανοούν τις προθέσεις και τα συναισθήματα των ιστορικών υποκειμένων (Barton & Levstik, 2004). Η προφορική ιστορία συμβάλλει αποφασιστικά σε αυτή τη μετατόπιση, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με την ανθρώπινη μαρτυρία, που δεν αποτελεί απλώς τεκμήριο αλλά αφήγηση με συγκινησιακό βάθος και κοινωνικό πλαίσιο (Portelli, 1991; Abrams, 2010). Μέσα από την ανάλυση μαρτυριών, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν την υποκειμενικότητα ως οργανικό στοιχείο της ιστορικής γνώσης και να αναγνωρίζουν τη μνήμη ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή (Grele, 1998; Thomson, 2007).

Η μετάβαση από την ιστορία ως «αντικειμενική αφήγηση» στην ιστορία ως διαλογική και βιωματική διεργασία συνδέεται με τη θεωρία της δημόσιας ιστορίας και της πολιτισμικής μνήμης. Οι Perks & Thomson (2015) υποστηρίζουν ότι η προφορική ιστορία λειτουργεί ως μορφή δημόσιας ιστορίας, ανοίγοντας τη διαδικασία παραγωγής ιστορικής γνώσης σε μη ειδικούς και μετατρέποντας το σχολείο σε τόπο δημόσιου διαλόγου. Για τον Portelli (1991), η αξία της προφορικής μαρτυρίας δεν έγκειται στην ακρίβεια, αλλά στο νόημα που ο αφηγητής προσδίδει στα βιώματά του. Έτσι καλλιεργείται μία ερμηνευτική ιστορική συνείδηση (Rüsen, 2004), όπου η μνήμη και η αφήγηση γίνονται εργαλεία κατανόησης του παρόντος και διαμόρφωσης ταυτότητας.

Η προοπτική αυτή συνδέεται στενά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει την ενσωμάτωση ποικίλων πολιτισμικών αφηγήσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση της ιστορικής ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Banks, 2006). Η προφορική ιστορία προωθεί την κατανόηση της ετερότητας, δίνοντας φωνή σε ομάδες που συχνά αποσιωπώνται και δημιουργώντας χώρο διαλόγου και συλλογικού αναστοχασμού (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2017). Παράλληλα, ενισχύει τη συμπερίληψη, καθώς παρέχει χώρο σε αφηγήσεις οικογενειών μεταναστών, μειονοτήτων ή ευάλωτων ομάδων, ενδυναμώνοντας την αίσθηση συμμετοχής και αναγνώρισης (Slee, 2011; Ainscow, 2020).

Η προφορική ιστορία καθιστά επίσης ορατή τη σχέση μνήμης και εξουσίας. Οι αφηγήσεις συγκροτούνται μέσα σε κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια που καθορίζουν ποιοι «έχουν το δικαίωμα να θυμούνται» (Assmann, 2016). Μέσα από τη διερεύνηση αυτών των φωνών, οι μαθητές αποκτούν κριτική επίγνωση των μηχανισμών αποκλεισμού και αναγνωρίζουν τη μνήμη ως πράξη αντίστασης και κοινωνικής δικαιοσύνης (Hodgkin & Radstone, 2003). Έτσι, η προφορική ιστορία μετατρέπεται σε πεδίο άσκησης ιστορικής και ηθικής κρίσης, καλώντας τους μαθητές να σταθούν απέναντι σε αφηγήσεις τραύματος και αδικίας με σεβασμό και ενσυναίσθηση.

Οι παραπάνω θεωρίες συγκλίνουν στην έννοια της κριτικής παιδαγωγικής της μνήμης, όπου η ιστορική εκπαίδευση νοείται ως δημοκρατική διαπραγμάτευση του παρελθόντος (Rüsen, 2006). Η προφορική ιστορία επιτρέπει στους μαθητές να συν-παράγουν ιστορική γνώση, να αναστοχάζονται πάνω στα όρια της μνήμης και να κατανοούν τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνουν τις αφηγήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία δεν στοχεύει μόνο στη μετάδοση γνώσης, αλλά στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να ακούν, να αμφισβητούν και να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες κατανόησης του παρελθόντος.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από επτά εκπαιδευτικά συστήματα: Οντάριο (Καναδάς), Αυστραλία, Νότια Αφρική, Αγγλία και Γερμανία (κρατίδια Έσση, Κάτω Σαξονία, καθώς και Βερολίνο–Βραδεμβούργο, τα οποία διαθέτουν κοινό αναλυτικό πρόγραμμα). Η επιλογή αυτών των περιπτώσεων βασίστηκε στο γεγονός ότι όλα τα συστήματα έχουν ενσωματώσει, σε διαφορετικό βαθμό, αξιακούς στόχους σχετικούς με τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Οι περιπτώσεις που εξετάζονται περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων, αλλά επιτρέπουν τη συγκριτική ανάλυση ώριμων και εδραιωμένων προσεγγίσεων στην ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας.

Η ανάλυση ακολούθησε τη θεματική προσέγγιση των Braun και Clarke (2006), που συνίσταται στην αναγνώριση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων θεμάτων στα δεδομένα. Το ερευνητικό υλικό περιλάμβανε θεσμικά έγγραφα, οδηγούς σπουδών και πλαίσια μάθησης.

Τα βήματα της ανάλυσης ήταν: α) εντοπισμός ρητών ή έμμεσων εννοιολογικών αναφορών

στη μνήμη, την εμπειρία, τις προφορικές μαρτυρίες και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, β) αναγνώριση πολιτικών και παιδαγωγικών στόχων σχετικών με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συμπερίληψη, γ) σύγκριση θεματικών πεδίων και εκπαιδευτικών στρατηγικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βάση την παρουσία και τη λειτουργία της προφορικής ιστορίας. Η ανάλυση ανέδειξε δύο κύριους άξονες: α) την προφορική ιστορία ως εργαλείο ιστορικής σκέψης και δημοκρατικής παιδείας, και β) ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής συμπερίληψης.

4. Η προφορική ιστορία ως εργαλείο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης και δημοκρατικής παιδείας

Η θεματική ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων καταδεικνύει ότι η προφορική ιστορία προσεγγίζεται ως διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης (historical thinking), ιστορικής συνείδησης και δημοκρατικής συμμετοχής. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με τη θεωρία του Rüsen (2017) περί μορφών ιστορικής συνείδησης, σύμφωνα με την οποία η αφήγηση του παρελθόντος συνδέεται με τις αξίες της κοινωνίας. Στα περισσότερα προγράμματα, η προφορική ιστορία δεν περιορίζεται στην ανάκληση βιωμάτων, αλλά χρησιμοποιείται για να εισάγει τους μαθητές στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας και στην κατανόηση της ιστορίας ως ερμηνευτικής διαδικασίας.

Το πρόγραμμα του Οντάριο εισάγει ρητά την προφορική παράδοση (oral tradition) στο πλαίσιο των μαθημάτων για τους αυτόχθονες λαούς του Καναδά (Indigenous Studies), αναγνωρίζοντας την προφορική αφήγηση και τη διαγενεακή μετάδοση γνώσης ως θεμελιώδη τρόπο διατήρησης και μεταβίβασης της μνήμης των κοινοτήτων (Ontario Ministry of Education, 2023). Ωστόσο, ενώ η προφορική ιστορία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας ως μεθοδολογία καταγραφής και ανάλυσης μαρτυριών για το παρελθόν, η προφορική παράδοση συνδέεται με τη βιωματική εμπειρία και τη μνήμη αυτοχθόνων κοινοτήτων (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2019). Η ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο, δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές αντιλήψεις της ιστορικής γνώσης και ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η ιστορία μπορεί να εκφράζεται μέσα από πολλαπλές μορφές αφήγησης και πολιτισμικής εμπειρίας. Η διδακτική λογική που αναπτύσσεται στηρίζεται στη συνεργατική διερεύνηση (collaborative inquiry) και στη διαγενεακή μετάδοση γνώσης. Μέσα από αφηγήσεις των αυτόχθονων κοινοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν να συσχετίζουν τις αφηγήσεις με ιστορικά τεκμήρια, καλλιεργώντας την ικανότητα κριτικής αποτίμησης των πηγών και ενσυναίσθησης (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2019).

Η ίδια θεώρηση χαρακτηρίζει και το πρόγραμμα της Αυστραλίας, το οποίο προβλέπει ότι η κατανόηση των ιστορικών πηγών και η διερευνητική μάθηση συμπληρώνονται από τις προφορικές ιστορίες των αυτόχθονων πληθυσμών των Αβορίγινων και των Νησιωτών του Πορθμού Τόρες (ACARA, 2022). Εδώ, η προφορική ιστορία δεν είναι μόνο εργαλείο μελέτης του παρελθόντος, αλλά και πράξη αναγνώρισης πολιτισμικής ταυτότητας, μετατοπίζοντας τη διδασκαλία της ιστορίας από το αποικιοκρατικό προς το συμμετοχικό παράδειγμα.

Στη Νότια Αφρική, το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τη διερεύνηση της ιστορίας ως κεντρικό μαθησιακό στόχο, ο οποίος περιλαμβάνει τη μελέτη και ανάλυση προφορικών μαρτυριών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μετά το Απαρτχάιντ (Department of Basic Education, Republic of South Africa, 2011). Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να συλλέγουν μαρτυρίες μέσω συνεντεύξεων, να εξετάζουν τις εμπειρίες των τοπικών κοινοτήτων και να αναγνωρίζουν τις φωνές που είχαν αποκλειστεί από την επίσημη ιστορία, προωθώντας την κατανόηση της ιστορίας ως

πεδίου κοινωνικής δικαιοσύνης και συλλογικής μνήμης. Έτσι, η προφορική ιστορία λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής αποκατάστασης και ταυτόχρονα ως μηχανισμός καλλιέργειας κριτικής ιστορικής συνείδησης, δηλαδή της ικανότητας να αντιλαμβάνεται κανείς τη σχέση παρελθόντος–παρόντος (Barton & Levstik, 2004).

Στα γερμανικά προγράμματα σπουδών (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2015; Hessisches Kultusministerium, 2013; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014) η προφορική ιστορία εντάσσεται στο θεσμικό πλαίσιο της «κουλτούρας της μνήμης» (Erinnerungskultur). Ο κεντρικός άξονας αυτής της προσέγγισης βρίσκεται στην καλλιέργεια ενός κριτικού και αναστοχαστικού λόγου περί του παρελθόντος. Οι μαθητές διδάσκονται να επεξεργάζονται μαρτυρίες σχετικά π.χ. με την εποχή του εθνικοσοσιαλισμού, τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, την μεταπολεμική περίοδο και τη μετανάστευση, ώστε να κατανοήσουν την υποκειμενικότητα και τη σχετικότητα των πηγών. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (Wineburg, 2001), μίας δεξιότητας κρίσιμης για τη δημοκρατική παιδεία. Επιπλέον, στα γερμανικά προγράμματα σπουδών η προφορική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας (lokale Geschichte) και της κοινοτικής μνήμης, με στόχο τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Οι οδηγίες των προγραμμάτων προβλέπουν την υλοποίηση μικρών ερευνητικών πρότζεκτ, τη συλλογή μαρτυριών από μέλη της κοινότητας και την ανάλυση προφορικών πηγών, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2015; Hessisches Kultusministerium, 2013; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014). Έτσι, η προφορική ιστορία αποκτά χαρακτήρα δημόσιας ιστορίας (public history), όπου η σχολική έρευνα συνδέεται με τις διαδικασίες διατήρησης και επανονομασιοδότησης της συλλογικής μνήμης.

Στην Αγγλία, αν και το πρόγραμμα (DfE, 2013) δεν αναφέρει ρητά την προφορική ιστορία, προωθεί την έννοια της ιστορικής διερεύνησης και τη χρήση ποικίλων ιστορικών πηγών. Στην πράξη, μέσω της δράσης της Oral History Society και της Historical Association, σχολεία αναπτύσσουν δράσεις συλλογής μαρτυριών από τοπικές κοινότητες μετατρέποντας την τάξη σε εργαστήριο βιωματικής μάθησης (Oral History Society, 2024). Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιστορία ως κοινό εγχείρημα μνήμης και ερμηνείας, επαληθεύοντας τη θέση του Lee (2004) ότι η ιστορική κατανόηση οικοδομείται «μέσα από τις ζωές των άλλων».

Σε όλα τα παραδείγματα, η προφορική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αφήγησης και της ακρόασης επιτυγχάνεται αυτό που οι Barton & Levstik (2004) αποκαλούν ιστορική ενσυναίσθηση και μάθηση για την πολιτειότητα (historical empathy and civic learning), δηλαδή η ανάπτυξη συναισθηματικής κατανόησης και ηθικού αναστοχασμού απέναντι στο παρελθόν. Η προφορική ιστορία λειτουργεί ως παιδαγωγική γέφυρα ανάμεσα στην ιστορική γνώση και στη δημοκρατική συνείδηση, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία και την αποδοχή της πολυφωνίας των αφηγήσεων.

5. Η προφορική ιστορία ως πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής συμπερίληψης

Η δεύτερη θεματική κατηγορία που αναδύθηκε από την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορά την προφορική ιστορία ως πλαίσιο διαπολιτισμικής μάθησης και κοινωνικής συμπερίληψης. Η χρήση των προφορικών μαρτυριών, των οικογενειακών αφηγήσεων και των τοπικών ιστοριών συνδέεται με την ενίσχυση της κατανόησης της ετερότητας και της αίσθησης του «ανή-

κειν» σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Banks, 2006; Ainscow, 2020). Η ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών στα αναλυτικά προγράμματα δείχνει τη μετατόπιση της σχολικής ιστορίας από ένα εθνοκεντρικό μοντέλο επικεντρωμένο στα γεγονότα, προς ένα συμμετοχικό και βιωματικό πλαίσιο, όπου η φωνή των μαθητών και των κοινοτήτων τους αποκτά σημασία ως ιστορικό τεκμήριο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η προφορική ιστορία δεν λειτουργεί απλώς ως μέθοδος συγκέντρωσης δεδομένων, αλλά ως πράξη αναγνώρισης και ενδυνάμωσης. Μέσα από τις αφηγήσεις διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών ή εθνοτικών ομάδων, οι μαθητές εκτίθενται σε εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος, αποκτούν κριτική επίγνωση για το πως κατασκευάζονται οι συλλογικές μνήμες και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις αποσιωπημένες φωνές της ιστορίας (Assmann, 2016; Portelli, 1991). Η παιδαγωγική αυτή λογική αντανακλάται ρητά στα αναλυτικά προγράμματα που εστιάζουν στη διαπολιτισμική κατανόηση και τη συμφιλίωση με το τραυματικό παρελθόν.

Στο πλαίσιο αυτό, τα προγράμματα του Καναδά, της Αυστραλίας και της Νότιας Αφρικής εμφανίζουν συγκλίσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο η προφορική ιστορία χρησιμοποιείται για την κοινωνική επανόρθωση και αναγνώριση της ιστορικής αδικίας. Η συλλογή μαρτυριών από αυτόχθονες κοινότητες ή ομάδες που υπέστησαν αποκλεισμό (π.χ. στη μετα-απαρτχάιντ Νότια Αφρική) λειτουργεί ως εκπαιδευτική πράξη μνήμης και αναγνώρισης του παρελθόντος (Assmann, 2016). Μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, οι μαθητές αναγνωρίζουν το τραύμα του άλλου και συνδέουν την ατομική εμπειρία με ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα, κατανοώντας τη μνήμη ως συλλογική ευθύνη. Αυτή η παιδαγωγική κατεύθυνση, που συνδέεται με την έννοια της εκπαίδευσης για τη συμφιλίωση (education for reconciliation), μετατρέπει τη διδασκαλία της ιστορίας σε χώρο κοινωνικού διαλόγου και δημοκρατικής έκφρασης (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2019).

Η προφορική ιστορία, στο πλαίσιο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, αναδεικνύεται επίσης ως μέσο συμμετοχικής μάθησης. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη συλλογή και ανάλυση μαρτυριών δημιουργεί ευκαιρίες για συνεργατική έρευνα, κριτική αποτίμηση πηγών και συν-παραγωγή γνώσης (Barton & Levstik, 2004). Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές καλούνται να ακούσουν, να ερμηνεύσουν και να συνδέσουν βιώματα ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων με τις δικές τους εμπειρίες (Wineburg, 2001).

Στα γερμανικά curricula παρατηρείται ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερευνούν προφορικές μαρτυρίες για περιόδους τραύματος, μετανάστευσης και κοινωνικών αλλαγών, συνδέοντας τη σχολική μάθηση με τη δημόσια ιστορία και την τοπική κοινότητα (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2015; Hessisches Kultusministerium, 2013; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014). Μέσα από αυτά τα μικρά ερευνητικά πρότζεκτ, η προφορική ιστορία μετατρέπεται σε πράξη μνήμης και συμμετοχής, καλλιεργώντας παράλληλα τη δημοκρατική συνείδηση και τη συλλογική ευθύνη απέναντι στο παρελθόν.

Η παιδαγωγική αξία της προφορικής ιστορίας σε αυτό το πλαίσιο εδράζεται στη δυνατότητά της να γεφυρώνει τα βιώματα των μαθητών με τις ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες. Η συνέντευξη και η ακρόαση μαρτυριών δεν είναι μόνο μέθοδοι ιστορικής διερεύνησης αλλά και πράξεις διαλόγου, κατανόησης και συνδιαμόρφωσης νοήματος (Portelli, 1991). Οι μαθητές, ιδίως σε πολυπολιτισμικές τάξεις, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη συνύπαρξη διαφορετικών αφηγήσεων για το ίδιο γεγονός και να αποδέχονται την υποκειμενικότητα ως εγγενές στοιχείο της ιστορίας (Abrams, 2010). Η προσέγγιση αυτή προωθεί την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, καθώς εξασκεί την ικανότητα ακρόασης, διαλόγου και αποδοχής της ετερότητας (Rüsen, 2017).

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα προάγει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όπως τονίζει ο Slee (2011), η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία όλων στο σχολείο, αλλά και την αναγνώριση των εμπειριών τους στη μαθησιακή

διαδικασία. Μέσα από την αφήγηση, οι μαθητές που συχνά βιώνουν περιθωριοποίηση γίνονται φορείς γνώσης και παραγωγοί ιστορίας. Το σχολείο, έτσι, μετατρέπεται σε τόπο συλλογικής μνήμης, όπου οι διαφορετικές εμπειρίες αποκτούν παιδαγωγική αξία και συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μίας πολυφωνικής ιστορικής συνείδησης (Ainscow, 2020).

6. Συμπεράσματα

Η συγκριτική ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων ανέδειξε ότι η προφορική ιστορία, όπου ενσωματώνεται με σαφές παιδαγωγικό και θεσμικό πλαίσιο, λειτουργεί ως εργαλείο καλλιέργειας ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής συνείδησης. Στα παραδείγματα του Οντάριο, της Αυστραλίας και της Νότιας Αφρικής, η μελέτη και καταγραφή μαρτυριών λειτουργεί ως πράξη αναγνώρισης και επανόρθωσης απέναντι σε ιστορικές αδικίες, προωθώντας την εκπαίδευση για τη συμφιλίωση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αντίστοιχα, στα προγράμματα της Γερμανίας και της Αγγλίας, η προφορική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας και της δημόσιας μνήμης, συνδέοντας τη σχολική μάθηση με την κοινότητα και ενισχύοντας τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών.

Ωστόσο, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της προφορικής ιστορίας παραμένει συχνά αποσπασματική και εννοιολογικά ασαφής. Σε αρκετές περιπτώσεις απουσιάζουν ρητές αναφορές σε μεθοδολογικά εργαλεία, πλαίσια ηθικής διαχείρισης μαρτυριών και κριτήρια αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η περιορισμένη καθοδήγηση ως προς τη διάκριση μεταξύ προφορικής ιστορίας και προφορικής παράδοσης ενδέχεται να οδηγήσει σε σύγχυση ως προς τον ερευνητικό και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της προσέγγισης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου η προφορικότητα συνδέεται με πολιτισμικές πρακτικές μνήμης.

Επιπλέον, η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με επαρκή κατάρτιση και ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα τραύματος, μνήμης και ταυτότητας. Η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης ενδέχεται να περιορίσει την προφορική ιστορία σε επιφανειακό εργαλείο αφήγησης ιστοριών, χωρίς κριτική ανάλυση ή σύνδεση με ευρύτερα ιστορικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, οι υλικοτεχνικές προϋποθέσεις (ψηφιακές υποδομές, πρόσβαση σε αρχεία, συνεργασίες με κοινότητες) διαφοροποιούν σημαντικά τις δυνατότητες εφαρμογής μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συνοψίζοντας, η προφορική ιστορία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια δημοκρατικών και συμπεριληπτικών αξιών, υπό την προϋπόθεση ότι εντάσσεται σε συνεκτικό αναλυτικό πλαίσιο, υποστηρίζεται από στοχευμένη επιμόρφωση και αξιολογείται με κριτήρια ιστορικής σκέψης, αναστοχασμού και κοινωνικής ευθύνης.

Βιβλιογραφία

Abrams, L. (2010). *Oral history theory*. Routledge.

ACARA. (2022). Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences (Version 9.0). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. https://www.australiancurriculum.edu.au/

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Assmann, A. (2016). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives.* Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good.* Routledge.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Harvard University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Department for Education (DfE). (2013). *National curriculum in England: History programmes of study*. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study

Department of Basic Education, Republic of South Africa. (2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement: History.* https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS).aspx

Dryden-Peterson, S., & Siebörger, R. (2006). Teachers as memory makers: Testimony in the making of a new history in South Africa. *International Journal of Educational Development, 26*(4), 394–403. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.09.008

Foulis, E. (2018). Participatory pedagogy: Oral history in the service-learning classroom. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 22*(3), 119–132. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193437.pdf

Gardner, P. (2003). Oral history in education: Teacher's memory and teachers' history. *History of Education, 32*(2), 175–188. https://doi.org/10.1080/00467600304159

Grele, R. J. (1998). Movement without aim: Methodological and theoretical problems in oral history. Στο R. Perks & A. Thomson (Eds.), *The oral history reader* (38–52). Routledge.

Hessisches Kultusministerium. (2013). *Kerncurriculum Geschichte*. https://kultusministerium.hessen.de

Hodgkin, K., & Radstone, S. (Eds.). (2003). *Regimes of memory.* Routledge.

Lee, P. (2004). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 4*(1).

Llewellyn, K. R., & Ng-A-Fook, N. (Eds.). (2017). *Oral history and education: Theories, dilemmas, and practices.* Palgrave Macmillan.

Llewellyn, K. R., & Ng-A-Fook, N. (Eds.). (2019). *Oral history, education, and justice: Possibilities and limitations for redress and reconciliation.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315179278

Niedersächsisches Kultusministerium. (2014). *Kerncurriculum Geschichte*. https://www.mk.niedersachsen.de

Ontario Ministry of Education. (2023). *First Nations, Métis, and Inuit Studies, Grades 9–12.* Queen's Printer for Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/First-nations-metis-inuit-studies-grades-9-12.pdf

Oral History Society. (2024). *Schools and young people: Resources and guidance*. https://www.ohs.org.uk

Perks, R., & Thomson, A. (Eds.). (2015). *The oral history reader* (3rd ed.). Routledge.

Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history.* SUNY Press.

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (63–85). University of

Toronto Press. http://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442682610.9

Rüsen, J. (2006). *History: Narration, interpretation, orientation.* Berghahn Books

Rüsen, J. (2017). Evidence and meaning: A theory of historical studies. *Berghahn Books.*

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2015). *Rahmenlehrplan Gesellschaftswissenschaften/ Geschichte*. https://www.berlin.de/sen/bildung

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts.* Nelson Education.

Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.

Thomson, A. (2007). Four paradigm transformations in oral history. *The Oral History Review, 34*(1), 49–70. https://doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49

Trofanenko, B. (2017). "We tell stories": Oral history as a pedagogical encounter. In K. R. Llewellyn & N. Ng-A-Fook (Eds.), *Oral history and education* (149–165). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95019-5_8

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Temple University Press.

Διερευνώντας την Ιστορική Σκέψη εφήβων μαθητών και μαθητριών: Η επίδραση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου

Βάλια Παπαγιάννη,
Β/θμια Εκπ/ση, valiap191@gmail.com

Περίληψη

Το ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς εστιάζεται στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, στους τρόπους θεώρησης του ιστορικού παρελθόντος και στους μηχανισμούς διαμόρφωσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που επηρεάζουν το πώς αντιλαμβάνονται το παρελθόν. Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας που διεξήχθη στην Αθήνα κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση της Ιστορικής Σκέψης των εφήβων, 238 μαθήτριες και μαθητές της Α΄λυκείου κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα παρακολούθησαν μια κινηματογραφική ταινία. Μεταξύ των προς διερεύνηση στοιχείων ήταν η αντίληψη της πολλαπλότητας της ιστορικής αλήθειας. Ένας επιπλέον στόχος ήταν να φωτιστεί ο βαθμός στον οποίο η αντίληψη αυτή επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι έφηβοι. Γι' αυτό η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικού τύπου σχολεία: ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Πρότυπα-Πειραματικά, τα οποία δεν διαφέρουν μεταξύ τους μόνο ως προς τις διδακτικές μεθόδους αλλά και ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών τους. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η ιστορική σκέψη των εφήβων διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν.

Λέξεις-κλειδιά: *ιστορική σκέψη, κοινωνική προέλευση, εκπαιδευτικό πλαίσιο.*

1. Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της διδακτικής της Ιστορίας δεν εστιάζεται πρωτίστως στους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας αλλά στη διερεύνηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών/μαθητριών. Τα παιδιά και οι έφηβοι δεν μπαίνουν στην τάξη με διανοητικό κενό, το οποίο καλείται να καλύψει ο εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, έχουν ήδη από πολύ νωρίς διαμορφώσει συγκεκριμένους τρόπους θεώρησης του ιστορικού παρελθόντος και συχνά το αντιμετωπίζουν στερεοτυπικά (Lee, 2006· Shemilt, 2011). Οι μαθητές διαθέτουν ιστορικές γνώσεις, όχι απαραίτητα εκείνες που επιδιώκουν να τους μεταδώσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι γνώσεις αυτές συχνά αποκτώνται τόσο από την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και έξω από αυτήν: από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τον κινηματογράφο, τα βιντεοπαιχνίδια, τις εθνικές γιορτές, την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Barton & Levstik, 2004· Kokkinos et al., 2013· Marcus et al., 2018· Στουραΐτης, 2008). Το σχολικό μάθημα είναι μία πηγή γνώσης του ιστορικού παρελθόντος, όχι η μοναδική. Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών στους οποίους καλείται να διδάξει, καθώς και τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή άλλους παράγοντες που το επηρεάζουν, έχει σημασία, διότι μπορεί να τον οδηγήσει στην επιλογή τόσο των καταλληλότερων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας όσο και των σημείων στα οποία χρειάζεται να εστιάσει.

1.1 Ιστορική Σκέψη

Η έννοια της Ιστορικής Σκέψης βρίσκεται, από τη δεκαετία του 1970, στο επίκεντρο της έρευνας. Πρόκειται για μια σύνθετη διανοητική εργασία η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με το εκάστοτε ιστορικό-πολιτισμικό-οικονομικό-κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο. Είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αφενός τις κάθε λογής μαρτυρίες του παρελθόντος και αφετέρου τη χρήση και την ερμηνεία τους (Κόκκινος, 2014· Levesque, 2018).

Σύμφωνα με τους Seixas &Morton, οι μαθητές με αναπτυγμένη ιστορική σκέψη θα πρέπει να μπορούν να εντοπίζουν την ιστορική σημασία, να χρησιμοποιούν τις ιστορικές πηγές, να αναγνωρίζουν την ιστορική συνέχεια και την ιστορική αλλαγή, να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες, να αντιλαμβάνονται την οπτική του παρελθόντος καθώς και την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (Seixas & Morton, 2012).

Ο Peter Lee ονομάζει τις έννοιες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, έννοιες δεύτερης τάξης (second-order concepts), θεωρώντας ότι δίνουν νόημα και δομή στην ιστορική γνώση και αποτελούν διανοητικά εργαλεία με τα οποία μπορεί κανείς να αξιοποιήσει τη συγκεκριμένη γνώση στο παρόν, να την κατανοήσει βαθύτερα, να προσανατολιστεί στο χρόνο και να διαμορφώσει ιστορική συνείδηση. Οι έννοιες αυτές είναι η ερμηνεία (explanation), η μαρτυρία (evidence), η ιστορική εκδοχή (historical account), ο χρόνος και η ιστορική αλλαγή (Lee, 2006).

Η προσέγγιση του παρελθόντος θα πρέπει να γίνεται μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών ειδών ιστορικών πηγών, οι οποίες ενδεχομένως παρέχουν αντικρουόμενες ερμηνείες, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Μια ιστορική μάθηση, η οποία θα βασίζεται στην επεξεργασία τεκμηρίων, στην εξέταση πολλών και διαφορετικών ερμηνειών και θα συμπεριλαμβάνει την έρευνα και τη διαβούλευση, μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για την μετά το σχολείο ζωή τους, στη λήψη πολιτικο-κοινωνικών αποφάσεων (Chapman, 2021· Husbands, 2004· Κόκκινος, 2020· Seixas, 2004).

2. Η έρευνα

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας που διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, 238

μαθητές και μαθήτριες της Α' Λυκείου από ΓΕΛ, ΕΠΑΛ και Πρότυπα-Πειραματικά λύκεια της Αθήνας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα παρακολούθησαν την ταινία «Το παιχνίδι της μίμησης» του Morten Tyldum, η οποία αναφέρεται στη ζωή και το έργο του βρετανού μαθηματικού Άλαν Τιούρινγκ κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου. Η ταινία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στο γεγονός ότι ο Τιούρινγκ, για λογαριασμό των βρετανικών μυστικών υπηρεσιών, σχεδίασε και κατασκεύασε ένα μηχάνημα αποκρυπτογράφησης των μηνυμάτων που κρυπτογραφούνταν από τις γερμανικές μυστικές υπηρεσίες με τη βοήθεια της μηχανής Enigma. Ο στόχος της έρευνας ήταν να φωτίσει συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορικής σκέψης των εφήβων, μεταξύ των οποίων και η αντίληψη της πολλαπλότητας της ιστορικής αλήθειας. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές/μαθήτριες, σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση. Οι δύο αυτοί παράγοντες δύσκολα διαχωρίζονται. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει η τάση διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων σε κάθε σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών του (Anyon, 1981· Rist, 2000· Φραγκουδάκη, 1985).

2.1 Πολλαπλότητα της ιστορικής αλήθειας

Ένα ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν αν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι υφίστανται πολλαπλές ιστορικές εκδοχές ή θεωρούν ότι όλα τα ιστορικά κείμενα αναπαράγουν την ίδια αφήγηση, εφόσον η ιστορική αλήθεια είναι μία, αναμφισβήτητη και, επομένως, δεσμευτική για όλους. Προκειμένου να δοθεί απάντηση, σχεδιάστηκε μια ερώτηση βασισμένη στο επιμύθιο της ταινίας, μια φράση η οποία εμφανίζεται στην οθόνη πριν τους τίτλους τέλους: «Οι Ιστορικοί υπολογίζουν ότι το σπάσιμο του *Enigma* συντόμευσε τον πόλεμο για περισσότερο από δύο χρόνια, διασώζοντας περισσότερες από 14 εκατομμύρια ζωές». Η διατύπωση αυτή υπονοεί ότι το σύνολο της ιστορικής επιστημονικής κοινότητας έχει προβεί στους παραπάνω υπολογισμούς και συμφωνεί σχετικά με το ρόλο των βρετανικών μυστικών υπηρεσιών στην έκβαση του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλειστού τύπου διαβαθμισμένη ερώτηση: «Πιστεύεις ότι όλοι οι Ιστορικοί που ερευνούν τον Β΄ Παγκόσμιο θα συμφωνούσαν με αυτή τη φράση;»

	v	%
Όχι	29	12,2
Μάλλον όχι	68	28,6
Ναι	121	50,8
Μάλλον ναι	17	7,1
Δεν απάντησαν	3	1,3
Σύνολο	238	100,0

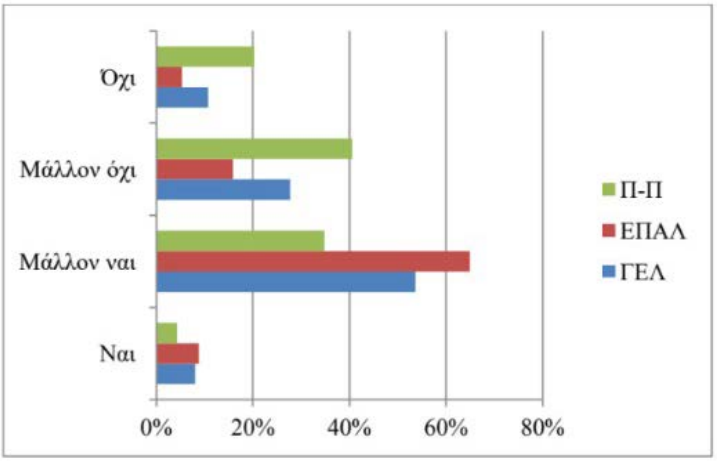
Πίνακας 1

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (50,8%) απάντησαν «μάλλον ναι», όλοι οι ιστορικοί συμφωνούν με την εκδοχή της ταινίας. Ωστόσο, μόνο 17 (7,1%) έφηβοι απάντησαν με σιγουριά «ναι». Προφανώς αυτά τα 138 (57,9%) παιδιά τείνουν να πιστεύουν ότι η εκδοχή αυτή αποτελεί την «αντικειμενική» αλήθεια με την οποία εύλογα όλοι συμφωνούν (Πίνακας 1).

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι ευκαταφρόνητος ο αριθμός εκείνων που επέλεξαν τις απαντήσεις «όχι» και «μάλλον όχι»: 97 παιδιά (40,8%) φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται, με μεγαλύτερη

ή μικρότερη σιγουριά, πως υφίστανται πολλές και διαφορετικές ιστορικές εκδοχές όσον αφορά το παρελθόν.

Η αντίληψη αυτή εμφανίζεται στους μαθητές/ μαθήτριες όλων των τύπων σχολείου, αλλά όχι ομοιόμορφα.



Πίνακας 2

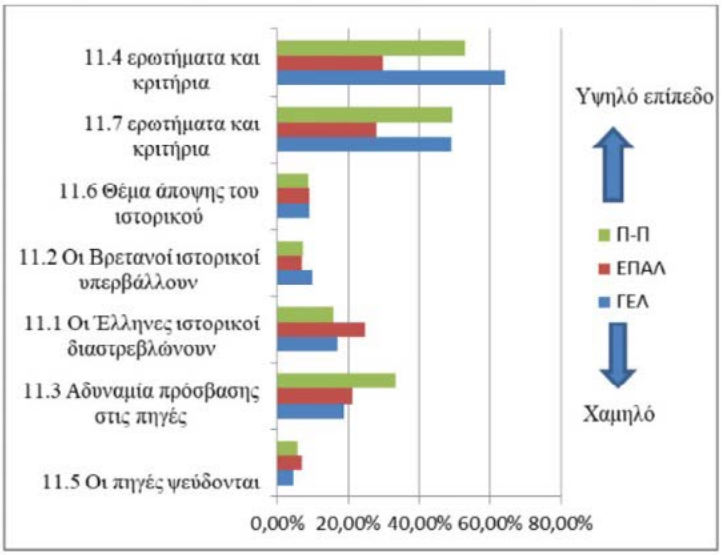
Πάνω από το 60% των εφήβων που φοιτούν στα Π-Π σχολεία επέλεξε τις απαντήσεις «όχι» και «μάλλον όχι». Αντίθετα, πάνω από το 60% των εφήβων που φοιτούν στα ΓΕΛ και πάνω από το 70% εκείνων που φοιτούν στα ΕΠΑΛ επέλεξε τις απαντήσεις «μάλλον ναι» και «ναι» (Πίνακας 2). Υπάρχει λοιπόν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου. Οι μαθητές/μαθήτριες των Πρότυπων-Πειραματικών είναι περισσότερο υποψιασμένοι σχετικά με την απουσία ομοφωνίας στις ιστορικές αφηγήσεις συγκριτικά με εκείνους των ΓΕΛ και των ΕΠΑΛ.

Ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν εάν οι έφηβοι κατανοούν ότι κάθε ιστορική αφήγηση φωτίζει ορισμένες πλευρές της αλήθειας ή θεωρούν ότι μία εκδοχή αντανακλά τη μοναδική αλήθεια ενώ οι υπόλοιπες ψεύδονται και παραπλανούν. Ο στόχος ήταν να φωτιστούν οι λεπτομέρειες του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται οι έφηβοι γύρω από το αυτό το θέμα. Καταρχάς σχεδιάστηκε η κλειστού τύπου ερώτηση 11, η οποία αφορά το σχολικό εγχειρίδιο που διδάχθηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά: «*Στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου υπάρχει κεφάλαιο για τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο αλλά δεν υπάρχει καμία αναφορά στις βρετανικές μυστικές υπηρεσίες και τη συνεισφορά τους στη συντόμευση του πολέμου. Γιατί νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό;*» Ουσιαστικά οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν δύο, γνωστές σε αυτούς, ιστορικές εκδοχές: αφενός του σχολικού βιβλίου και αφετέρου της ταινίας. Οι απαντήσεις ήταν δοσμένες και οι έφηβοι μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις προκειμένου να αναδειχθεί ο συχνά αντιφατικός τρόπος σκέψης τους:

1. *Οι ιστορικοί που έγραψαν το σχολικό βιβλίο προσπαθούν να αποκρύψουν την αλήθεια.*
2. *Οι Βρετανοί ιστορικοί λένε υπερβολές γιατί θέλουν να προβάλουν τη χώρα τους.*
3. *Οι ιστορικοί του σχολικού βιβλίου δεν είχαν πρόσβαση σε βρετανικές ιστορικές πηγές και δεν ήξεραν πολλά για τη δράση των βρετανικών μυστικών υπηρεσιών.*

4. *Οι ιστορικοί του σχολικού βιβλίου εστιάζουν περισσότερο στα στρατιωτικά γεγονότα και επέλεξαν να μην ασχοληθούν με τα υπόλοιπα γιατί θεώρησαν ότι η στρατιωτική ιστορία είναι πιο κατάλληλη για ένα διδακτικό βιβλίο.*
5. *Οι Έλληνες ιστορικοί μελέτησαν ιστορικές πηγές που ψεύδονταν ή απέκρυπταν τη συμβολή των βρετανικών μυστικών υπηρεσιών.*
6. *Οι Έλληνες ιστορικοί δεν θεωρούν τη δράση των βρετανικών μυστικών υπηρεσιών τόσο σημαντική και γι' αυτό δεν ασχολούνται με αυτήν.*
7. *Ένα ιστορικό βιβλίο δεν μπορεί να περιέχει τα πάντα. Γι' αυτό οι ιστορικοί του σχολικού βιβλίου περιέλαβαν ό,τι θεωρούν πιο σημαντικό.*

Οι απαντήσεις 4 και 7 είναι εκείνες που φανερώνουν το υψηλότερο επίπεδο κριτικής ιστορικής σκέψης, εφόσον παραδέχονται ότι οι ιστορικές αφηγήσεις απαντούν σε ερωτήματα και ανταποκρίνονται σε κριτήρια που έχουν θέσει οι ιστορικοί επιστήμονες (Lee & Ashby, 2004). Οι απαντήσεις αυτές επελέγησαν από το 52,9% (126 άτομα) και από το 44,1% (105 άτομα) αντίστοιχα.



Πίνακας 3

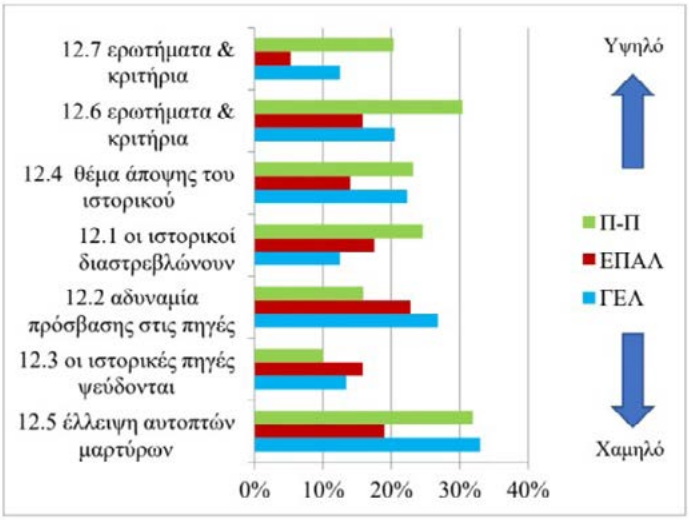
Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις κατηγοριοποιημένες και τοποθετημένες ανάλογα με το επίπεδο κριτικής ιστορικής σκέψης στο οποίο αντιστοιχούν (Lee & Ashby, 2004). Οι επιλογές 11.4 και 11.7, που είναι ενδεικτικές υψηλού επιπέδου ιστορικής σκέψης, συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις των εφήβων όλων των τύπων σχολείου. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες των ΓΕΛ και των Π-Π λυκείων προηγούνται σημαντικά από εκείνους των ΕΠΑΛ. Από την άλλη, είναι αξιοπρόσεκτο το υψηλό ποσοστό (33,3%) των εφήβων των Π-Π που επέλεξαν την απάντηση 11.3, η οποία σηματοδοτεί ένα χαμηλό επίπεδο ιστορικής σκέψης.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην κλειστού τύπου ερώτηση 12 : *Ποιος νομίζεις ότι είναι ο κυριότερος λόγος που μερικές φορές τα ιστορικά κείμενα, ενώ αναφέρονται στα ίδια ιστορικά γεγονότα, έχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ τους;* Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι γενικότερες αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με το πώς λειτουργεί η επιστήμη της Ιστορίας. Οι

απαντήσεις μεταξύ των οποίων μπορούσαν να επιλέξουν, ήταν οι εξής:

1. *Ορισμένοι ιστορικοί λένε ψέματα ή κρύβουν πλευρές της αλήθειας για να εξυπηρετήσουν συμφέροντα ή για να προσαρμόσουν την ιστορία στις δικές τους πολιτικές- ιδεολογικές πεποιθήσεις.*
2. *Μερικές φορές ένας ιστορικός, όσο κι αν ψάξει, δεν βρίσκει στις ιστορικές πηγές όλα τα στοιχεία που χρειάζεται.*
3. *Μπορεί οι ίδιες οι πηγές που έχει στα χέρια του ένας ιστορικός να ψεύδονται ή να κρύβουν πλευρές της αλήθειας.*
4. *Είναι θέμα άποψης του κάθε ιστορικού*
5. *Επειδή δεν υπάρχουν αυτόπτες μάρτυρες για τα γεγονότα του μακρινού παρελθόντος δεν μπορούμε να ξέρουμε ακριβώς τι συνέβη, επομένως οι ιστορικοί συχνά χρειάζεται να κάνουν υποθέσεις κι έτσι διαφωνούν μεταξύ τους.*
6. *Κάθε ιστορικό κείμενο ασχολείται με διαφορετικές πλευρές ενός ιστορικού γεγονότος και εστιάζει σε διαφορετικά σημεία και πρόσωπα.*
7. *Κάθε ιστορικός θέτει διαφορετικά ιστορικά ερωτήματα. Επομένως κάθε ιστορικό κείμενο απαντά σε διαφορετικά ερωτήματα.*

Η δημοφιλέστερη επιλογή (29,4%) ήταν η 12.5, η οποία αποδίδει την πολυφωνία των ιστορικών κειμένων στην έλλειψη αυτοπτών μαρτύρων (Πίνακας 4). Οι έφηβοι αυτοί προφανώς δεν αναγνωρίζουν την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών, πιστεύοντας ότι μόνο οι αυτόπτες μάρτυρες είναι σε θέση να μεταδώσουν γνώση για το παρελθόν. Χωρίς αυτούς η ιστορική έρευνα καθίσταται ανακριβής. Θεωρούν ότι στην περίπτωση απουσίας αυτοπτών μαρτύρων οι ιστορικοί δεν αναζητούν άλλου είδους ντοκουμέντα αλλά καλύπτουν τα πληροφοριακά κενά κάνοντας υποθέσεις. Εφόσον δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στο παρελθόν, καμία ιστορική αφήγηση δεν είναι αξιόπιστη. Τέτοιες οπτικές συναντώνται περισσότερο σε παιδιά και λιγότερο σε εφήβους (Lee & Ashby, 2004· Seixas & Peck, 2004). Συνεπώς, πρόκειται για την απάντηση εκείνη που σηματοδοτεί το χαμηλότερο επίπεδο ιστορικής σκέψης.



Πίνακας 4

Ο ισχυρισμός αυτός επελέγη περισσότερο από τους μαθητές των ΓΕΛ και των Π-Π λυκείων. Οι έφηβοι των ΕΠΑΛ αποδείχθηκαν πιο επιφυλακτικοί απέναντί του. Προτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιλογή 12.2, η οποία υποστηρίζει ότι ορισμένοι ιστορικοί δεν έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες πηγές. Η φράση αυτή σηματοδοτεί μια μετακίνηση από τη βαρύτητα των αυτοπτών μαρτύρων προς τη σημασία των ιστορικών πηγών. Βέβαια, αυτές θεωρούνται πάλι αναξιόπιστες εφόσον δεν καλύπτουν όλες τις πλευρές της γνώσης που χρειάζεται ένας ιστορικός. Επομένως πάλι καταδεικνύεται το αδύνατο της ιστορικής επιστήμης: Ο ιστορικός δεν ερμηνεύει τις ιστορικές πηγές, απλώς μεταφέρει τις πληροφορίες που ανακαλύπτει. Αν στις πηγές υπάρχουν κενά, αυτά είναι αδύνατον να ξεπεραστούν.

Οι απαντήσεις που καταδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο κριτικής ιστορικής σκέψης είναι η 12.6 (22.3%) και η 12.7 (13%), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πολυφωνία των ιστορικών αφηγήσεων οφείλεται στα ερωτήματα και τα κριτήρια που έχει θέσει ο ιστορικός. Είναι αισθητά περισσότεροι οι έφηβοι των Πρότυπων-Πειραματικών που επέλεξαν αυτούς τους ισχυρισμούς.

Συμπεράσματα

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι ένας σημαντικός αριθμός –τουλάχιστον όσων συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα- δυσκολεύεται να αναγνωρίσει την ύπαρξη πολυφωνίας. Θεωρούν ότι γενικά υπάρχει ομοφωνία των ιστορικών επιστημόνων, ενώ οι όποιες διαφωνίες οφείλονται είτε στην αδυναμία είτε στην απροθυμία τους να ελέγξουν τις πηγές τους. Η ιστορική αλήθεια είναι μία και μοναδική, οι ιστορικοί απλώς την ανακαλύπτουν και την αποκαλύπτουν.

Από την άλλη πλευρά, όταν τους ζητείται να ερμηνεύσουν δύο διαφορετικές ιστορικές εκδοχές που άπτονται της γνώσης και της εμπειρίας τους, η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται ότι η πολλαπλότητα οφείλεται στα ερωτήματα και τα κριτήρια που θέτουν οι ιστορικοί. Όταν όμως τους ζητηθεί να ερμηνεύσουν συνολικά το φαινόμενο, παρουσιάζουν πολύ χαμηλά επίπεδα κριτικής ιστορικής σκέψης. Φαίνεται λοιπόν ότι, ενώ είναι σε θέση να αντιληφθούν σύνθετες έννοιες και να διατυπώσουν ερμηνείες που προϋποθέτουν κριτική σκέψη, αγνοούν τον τρόπο λειτουργίας της ερευνητικής μεθόδου και αφαιρούν από την Ιστορία την επιστημονική της υπόσταση.

Μια επιπλέον διαπίστωση είναι η αντιφατικότητα της σκέψης τους: υψηλό και χαμηλό επίπεδο ιστορικής σκέψης συνυπάρχουν, ιδιαίτερα στους μαθητές και τις μαθήτριες των Π-Π λυκείων. Αυτό αναμφισβήτητα αποτελεί χαρακτηριστικό της εφηβείας. Οι έφηβοι παρουσιάζουν ασυνέπειες στη χρήση κριτικής σκέψης: άλλοτε επιχειρηματολογούν με λογική και άλλοτε με βάση υποκειμενικές πεποιθήσεις. Η αντιφατικότητα οφείλεται στη συνεχή διαπλοκή λογικής, συναισθήματος και κοινωνικού πλαισίου (Kuhn & Park, 2005).

Οι ελλείψεις του αναλυτικού προγράμματος, τα κενά των εγχειριδίων και η ανεπάρκεια του γνωστικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης. Το μάθημα της Ιστορίας, σε όλες τις βαθμίδες, στοχεύει αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων. Η διδασκαλία γίνεται με τη χρήση ενός εγχειριδίου και βασίζεται στην αποστήθιση, υπονοώντας έτσι την ύπαρξη μίας και αδιαμφισβήτητης ιστορικής εκδοχής, μίας «αντικειμενικής» ιστορικής αλήθειας (Αβδελά, 2000· Κόκκινος, 2006). Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές, έννοιες και μεθόδους της ιστορικής επιστήμης, όπως η κριτική αξιολόγηση των πηγών, η ερμηνεία και η συγκρότηση ιστορικής εκδοχής (Κόκκινος, 2020· Lee, 2011· Levesque, 2008).

Δεν χρησιμοποιούν όμως όλα τα σχολεία τους ίδιους τρόπους διδασκαλίας. Τα Πρότυπα και Πειραματικά, βάσει της νομοθεσίας, υποχρεούνται να εφαρμόζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Μία από τις αρχές στις οποίες βασίζεται η ιστορική διδασκαλία σε αυτά τα σχολεία είναι η διερευνητική και ενεργητική μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ανα-

κάλυψης της γνώσης, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «συντονιστής». Πραγματοποιούνται διδακτικά ερευνητικά σχέδια και διαθεματικές δραστηριότητες (Υπουργείο Παιδείας (ΙΕΠ), 2022).

Στους εφήβους των Π-Π παρατηρείται υψηλό επίπεδο ιστορικής σκέψης. Αυτό ερμηνεύεται εν μέρει ως αποτέλεσμα των μεθόδων που εφαρμόζονται σε αυτά τα σχολεία. Όμως το εκπαιδευτικό πλαίσιο ενός σχολείου δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες, αλλά και από την παρούσα, ότι οι μαθητές/μαθήτριες των Π-Π σχολείων προέρχονται από οικογένειες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, με συγκριτικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Σταμέλος & Μπουζάκης, 2018).

Η κοινωνική προέλευση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία, εφόσον η γνώση και οι παιδαγωγικές πρακτικές καθορίζονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Οι πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες συχνά βρίσκουν τη διδασκόμενη γνώση αποσυνδεδεμένη από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους και τις πρακτικές του σχολείου εχθρικές και απορριπτικές (Apple, 2008· Giroux & Aronowitz, 2010). Αλλά και οι ερμηνείες του παρελθόντος που συγκροτούν οι νέοι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές ομάδες από τις οποίες προέρχονται (Barton & Levstik, 2008· Seixas, 2006). Επομένως, οι όποιες διαφορές διακρίνονται στη σκέψη των εφήβων που φοιτούν σε διαφορετικούς τύπους λυκείου, αποδίδονται τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στην κοινωνική προέλευση.

Ακόμα και το πιο προοδευτικό σχολικό πλαίσιο προάγει την παθητική αποδοχή γνώσης και επιτρέπει μόνο τη «δομημένη» κριτική. Τα παιδιά των μεσαίων τάξεων μπορεί να προσαρμόζονται σε αυτό το πλαίσιο για να πετύχουν βαθμολογικά, ακόμα κι αν έχουν την ικανότητα για βαθύτερη κριτική σκέψη (Freire, 1977· Giroux, 1983). Οι έφηβοι με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο αντιλαμβάνονται εύκολα τους σχολικούς κώδικες και εκφράζουν υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης εντός πλαισίου. Όταν όμως το σχολείο δεν ενθαρρύνει την πραγματική αμφισβήτηση, ακόμα και τα πιο προνομιούχα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται «μέσα στα όρια» που θέτει το σχολείο (Apple, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι έφηβοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως εκείνοι των ΕΠΑΛ, συχνά δεν κατανοούν τους σχολικούς κώδικες και βιώνουν το σχολείο ως μια διαδικασία αποκομμένη από την προσωπική τους εμπειρία και καθημερινότητα. Σπάνια εκφράζουν υψηλά επίπεδα κριτικής σκέψης εντός του σχολικού πλαισίου (Apple, 2008· Bernstein, 1991). Συχνά διαθέτουν βιωματική κριτική σκέψη, η οποία σπάνια αξιοποιείται και αποφεύγουν να την εκφράζουν. Οδηγούνται στη χαμηλή αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη σχολική γνώση και τις επιδόσεις τους, ενώ συχνά επιλέγουν τη σιωπή ως μορφή αντίστασης (Apple. 2008· Freire, 1977).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι το ζήτημα της πολυφωνίας της Ιστορίας επηρεάζεται σημαντικά από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την κοινωνική-ταξική-πολιτισμική τους προέλευση. Ακόμα και η αντιφατικότητα, χαρακτηριστικό της εφηβείας, φαίνεται ότι εξίσου επηρεάζεται από αυτούς τους παράγοντες. Η κριτική ιστορική σκέψη δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνικής τάξης, αλλά προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου, σχολικού πλαισίου και περιεχομένου σπουδών.

Βιβλιογραφία

Αβδελά Ε.(2000). Ιστορία και Σχολείο. Νήσος.

Apple M. (2008). Επίσημη Γνώση (μτφρ. Μ. Μπατίλας). Επίκεντρο.

Barton K. & Levstik L. (2008). Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό. Μεταίχμιο.

Bernstein B. (1991). Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κονωνικός Έλεγχος (μτφρ. Ι.Σολομών). Αλεξάνδρεια.

Giroux H. A. & Aronowitz, S. (2010). Θεωρία Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική (σελ. 160-188). Gutenberg.

Husbands, C. (2004), Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα (μτφρ. Α. Λυκούργος). Μεταίχμιο.

Κόκκινος Γ. (2006). Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2014). Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο και ως παιδαγωγικό πρόβλημα: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (2020). Η διδασκαλία της ιστορίας στον 21ο αιώνα: Από την εθνική αφήγηση στην κριτική ιστορική συνείδηση. Gutenberg.

Σταμέλος Γ. & Μπουζάκης Σ. (2018). Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία: Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Gutenberg.

Στουραΐτης, Η. (2008). Η Διδακτική της Ιστορίας και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Στο Α. Γκότοβος (Επιμ.), Η διδακτική των κοινωνικών επιστημών και της Ιστορίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (σελ. 157-182). Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας (ΙΕΠ), (2022). *Οδηγός καινοτομιών και καλών πρακτικών στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία.*

Freire P. (1977). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου (μτφρ. Γ. Κρητικός). Κέδρος.

Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παπαζήσης.

Anyon J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 3-42.

Chapman, A. (2021). Historical Thinking and the Uses of Knowledge. In R. Guyver (Ed.), *Teaching History and the Changing Nation State* (pp. 69–91). Bloomsbury.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.

Kokkinos G., Kimourtzis P., Lemonidou E., Gatsotis P., Trantas P., (2013). The Difficult Relationship Between the History of the Present and School History in Greece: cinema as a 'deus ex machina'. Results arising from research with students. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *12*(1), 28-58.

Kuhn, D., & Park, S. (2005), Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Educational Research, 43*(3), 111–124.

Lee P. & Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims, *History Education Research Journal, 4*(2), 39-57.

Lee, P. (2006). Understanding History. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). University of Toronto Press.

Lee P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. in L. Perikleous & D. Shelmit (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 130-167). AHDR.

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In S. Metzger & L. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.

Levesque S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.

Marcus A. S., Metzger S. A., Paxton R. J., & Stoddard J. D. (2018), *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies* (2nd Edition). Routledge.

Rist R. C. (2000). Students Social Class and Teacher Expectations: The Self- Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, *70*(3), 257- 301.

Shemlit D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous & D. Shemlit (Eds), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 69-127). AHDR.

Seixas, P. (2006). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 3-20). University of Toronto Press.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Seixas P. & Morton T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Συμπερίληψη παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής: Στάσεις, αναπαραστάσεις και αναδυόμενες συγκρούσεις στις τάξεις των γονέων τους

Αγάθη Πατσιούδη,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, agathipts@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση στάσεων, αναπαραστάσεων και αναδυόμενων συγκρούσεων στις τάξεις των προσφύγων-γονέων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής. Διεξάγεται σε δείγμα Σύριων προσφύγων-γονέων (N=20), που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία τέσσερα έτη και τα παιδιά τους φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Με γνώμονα τις θεωρίες περί επιπολιτισμοποίησης και τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, την κοινωνική ταυτότητα και τη γονική εμπλοκή, διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένες συνεντεύξεις και κατόπιν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων, διαμορφώθηκε μία εικόνα των στάσεων, των αντιλήψεων και του νοήματος που προσδίδουν στη λογική και στις πρακτικές της συμπερίληψης. Ακόμα, διερευνήθηκαν εμπόδια και αναδυόμενες συγκρούσεις στο πλαίσιο αυτό. Εν τέλει, σκιαγραφήθηκε η σημασία που οι συμμετέχοντες προσδίδουν στην έννοια της συμπερίληψης και ο τρόπος που πιστεύουν πως θα επηρεάσει στο μέλλον την πορεία των παιδιών και τη δική τους εντός της κοινωνίας υποδοχής.

Λέξεις-κλειδιά: *Επιπολιτισμοποίηση, πρόσφυγες-γονείς, συμπερίληψη, γονική εμπλοκή.*

1. Εισαγωγή

Στην πολυπολιτισμική ελληνική σχολική πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών, όπου η κουλτούρα, ως φίλτρο αντίληψης και κατασκευής της πραγματικότητας, υπεισέρχεται στις σχέσεις και διαμορφώνει κοινωνικές θέσεις και ταυτότητες, γεγονός αποτελεί η ανάδυση συγκρούσεων στις τάξεις των γονέων. Καθοριστικά για την προάσπιση δικαιωμάτων και συμφερόντων των παιδιών αναδεικνύονται ο γονικός ρόλος και η εμπλοκή, όπως διαμορφώνονται από τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις τους (George & Curtner-Smith, 2018). Η δε υιοθέτηση της συμπεριληπτικής λογικής στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στοιχειοθετεί πεδίο όπου οι πρόσφυγες-γονείς διαμορφώνουν πεποιθήσεις, υιοθετούν πρακτικές, υπερκερνούν εμπόδια και συγκρούσεις και οραματίζονται το μέλλον τους στην κοινωνία υποδοχής (Goedert et al., 2019).

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται η σημασία της συμπερίληψης των παιδιών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία υποδοχής για τους πρόσφυγες-γονείς και οι παράγοντες που επηρεάζουν στάσεις και αντιλήψεις τους ως προς αυτήν, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου νοηματοδότησης των πρακτικών συμπερίληψης, των εμποδίων και των συγκρούσεων που αναδύονται εντός του συμπεριληπτικού πλαισίου και επιχειρείται η αποτύπωση των πεποιθήσεών τους για τον αντίκτυπο της συμπερίληψης στα μελλοντικά βήματα των ίδιων και των παιδιών τους.

1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1 Επιπολιτισμοποίηση, προσαρμογή και ταυτότητα

Η επιπολιτισμοποίηση αφορά στις αμοιβαίες μεταβολές που προκύπτουν όταν άτομα ή ομάδες από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή (Motti-Stefanidi et al., 2012). Σχετίζεται με την επιθυμία διατήρησης της ταυτότητας και με αυτή της επαφής με την εξωομάδα και την κοινή συμμετοχή στην κοινωνική καθημερινότητα (Χρυσοχόου, 2011), γεγονός που οδηγεί τους νεοφερμένους στην υιοθέτηση μίας στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης (Berry, 2011): α) *αφομοίωση*, β) *διαχωρισμό*, γ) *εναρμόνιση/ενσωμάτωση* ή δ) *περιθωριοποίηση*. Συνδέεται άρρηκτα με την *προσαρμογή* των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής, ώστε να ανταποκριθούν στον «πολιτισμικό κλονισμό» που συνεπάγεται η διαδικασία αυτή (Motti-Stefanidi et al., 2012), ενώ αφορά τόσο στην ψυχολογική (αίσθηση ευμάρειας, αυτοπεποίθησης κ.ο.κ.) όσο και στην κοινωνικοπολιτισμική σφαίρα (νέα γλώσσα κ.λπ.) (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo, 2017). Για να επιτευχθεί η πολιτισμική ενδυνάμωση, οι πρόσφυγες χρειάζονται συγκεκριμένες ικανότητες διαπραγμάτευσης στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο (π.χ. γνώση της γλώσσας) (Tauriac et al., 2013).

Τα ανωτέρω συνδέονται εμφανώς και με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας των Tajfel και Turner, όπου το «ανήκειν» σε μια ομάδα δημιουργεί αίσθηση ευημερίας, η τάση κατηγοριοποίησης συμβάλει στην ταύτιση με συγκεκριμένες ομάδες και στον διαχωρισμό από άλλες και η σύγκριση και θετική προκατάληψη για τις αρετές της ενδοομάδας αυξάνει την αυτοεκτίμησή (Χρυσοχόου, 2011). Η εναρμόνιση της διπλής ταυτότητας, οι ταυτότητες υπό υποτίμηση-απειλή και ο καθορισμός της ταυτότητας σε σχέση με την εθνική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία επιπολιτισμοποίησης ερευνώνται στο πεδίο αυτό (Reitz et al., 2016).

1.1.2 Στάσεις και αναπαραστάσεις προσφύγων ως προς την επιπολιτισμοποίηση

Οι πρόσφυγες ως κοινωνικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τα ανοίκεια γεγονότα εντάσσοντας, πέραν των υλικών, και συμβολικούς παράγοντες και δομώντας αναπαραστάσεις μέσα από κατηγορίες που διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Staerklé et al., 2012). Ο

ρόλος των αναπαραστάσεων αναφορικά με σκέψεις, διαδικασίες και φαινόμενα που συνιστούν την επιπολιτισμοποίηση ως εμπειρία κατασκευής νοημάτων είναι καίριος, καθώς μέσω αυτών διαμορφώνονται στάσεις και προσδοκίες για τις κοινωνικές σχέσεις, το παρόν και το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής (Reitz et al., 2016).

Ερευνητικά καταγράφονται θετικές και αρνητικές στάσεις και αναπαραστάσεις του προσφυγικού πληθυσμού σχετικά με την κοινωνία υποδοχής. Η Dryden-Peterson (2017) εντοπίζει πως η προσπάθεια για αλλαγές στην κατοικία, στην εργασία, ακόμα και στη χώρα παραμονής (περιβάλλον) αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους να διατηρήσουν την κινητικότητά τους, καθώς φοβούνται πως θα πάψουν να προσπαθούν για κάτι καλύτερο (εφησυχασμός). Ένα ακόμα ζήτημα αφορά στην απειλή της ταυτότητας ή στην υποτίμηση των παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας τους (Reitz et al., 2016), καθώς πλευρές του κοινωνικού βίου (εκπαίδευση, θρησκεία, ψυχαγωγία, εργασία) δεν φαίνεται να τις αντανακλούν. Παράλληλα, φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων, εντείνουν, σύμφωνα με τους Kang & Bodenhausen (2015), την ανησυχία για περιθωριοποίηση ή αφομοίωση από την κοινωνία υποδοχής. Συνδυαστικά με τις πρακτικές δυσκολίες συμμετοχής στις παρατηρήσιμες πλευρές της κοινωνικής ζωής (λ.χ. γλωσσικός κώδικας) και το αίσθημα ελλιπούς υποστήριξης οι πρόσφυγες φοβούνται ότι θα θεωρηθούν ανίκανοι να προσαρμοστούν, φτάνοντας σε αυτό που οι Marinucci & Riva (2020) χαρακτηρίζουν «πολιτισμική οδύνη». Τέλος, ανησυχούν για την πιθανή δημιουργία χάσματος ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής (επιπολιτισμική «παραφωνία»), γεγονός που αυξάνει το αίσθημα υποτίμησης της εθνικής ταυτότητας, το άγχος και τον φόβο περιθωριοποίησής τους (James et al., 2019).

Ως αντίστιξη, οι De Vroome et al. (2014) εντοπίζουν στους πρόσφυγες στάσεις και αναπαραστάσεις σχετικές με την επιστροφή στην κανονικότητα και την απαλλαγή από το στίγμα της ανημπορίας και των περιορισμών για τους ίδιους και τους απογόνους τους. Φαίνονται, επίσης, να θεωρούν την εγκατάσταση σε μονιμότερο χώρο διαμονής, τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και την ένταξη στην αγορά εργασίας ως στάση λειτουργικότητας, απαλλαγής από περιορισμούς και διευκόλυνσης της κοινωνικοποίησής τους (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo, 2017). Παράλληλα, η συμπεριφορική συνιστώσα της επιπολιτισμοποίησης αποτελεί επιλογή και επένδυση σχετική με την ασφάλεια, το κοινωνικό status και την αποδοχή από τις εξω-ομάδες, ενώ πολλές φορές αποκτά και έμφυλη δυναμική (James et al., 2019). Τέλος, οι Guimond et al. (2014) καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ προσαρμογής των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής με το αίσθημα ελπίδας και θετικής προσδοκίας για το μέλλον.

1.1.3 Συμπερίληψη και γονική εμπλοκή στην κοινωνία υποδοχής

Στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων, η γονική εμπλοκή παρουσιάζει προκλήσεις, καθώς οι τρεις βασικοί παράγοντές της (οικογενειακό συγκείμενο, προσωπικές απόψεις και πρόσκληση από το σχολείο για εμπλοκή) φιλτράρονται ψυχολογικά και συμπεριφορικά από τις διαδικασίες επιπολιτισμοποίησης (Sapountzis & Vikka, 2015). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης φαίνεται να αποκλείει την άμεση εμπλοκή, λόγω της μη γνώσης της γλώσσας (Dryden-Peterson, 2017). Σημαντικός είναι και ο ρόλος των δασκάλων και του κλίματος της σχολικής κοινότητας. Έχει φανεί ότι η θετική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, ενισχύει την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους γονείς και την κοινότητα του σχολείου, οι πρόσφυγες-γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και βιώνουν ανταπόκριση στις δυσκολίες τους (Dryden-Peterson, 2017). Ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμησή τους, η γονική αποτελεσματικότητα και οι θετικές γονικές συμπεριφορές, το αίσθημα συνεισφοράς στην κοινωνία υποδοχής, η αίσθηση ελευθερίας και ασφάλειας και οι προσδοκίες για το μέλλον (George & Curtner-Smith, 2018).

Έτσι, η επιπολιτισμοποίηση συνδέεται με την περαιτέρω τροποποίηση της γονικής συμπεριφοράς και εμπλοκής, ενισχύοντας τις θετικές γονικές συμπεριφορές και τη γονική αποτελεσματικότητα (Goedert et al., 2019). Η συμπεριληπτική λογική, επομένως, συνδέεται με τον βαθμό εμπλοκής των προσφύγων-γονέων (George & Curtner-Smith, 2018). Ο ρόλος τους διαμορφώνεται από στάσεις και αναπαραστάσεις, οι προβληματισμοί τους στοιχειοθετούν τη σημασία των συμπεριληπτικών πρακτικών, αναδεικνύουν εμπόδια και συγκρούσεις και διαμορφώνουν πεποιθήσεις για τη μελλοντική τους πορεία (Goedert et al., 2019).

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και συγκεκριμένα η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένων συνεντεύξεων (Alase, 2017), καθώς αποτελεί ευαίσθητη και ελαστική μέθοδο απέναντι στον εξίσου ευαίσθητο πληθυσμό των συμμετεχόντων (Noon, 2018). Επιπλέον, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα και να αναδείξουμε την εμπειρία των προσφύγων γονέων (Noon, 2018), όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και τη νοηματοδοτούν, εμβαθύνοντας σε αυτήν. Παράλληλα, δεν παραβλέπει ούτε υποτιμά την υποκειμενικότητα του ερευνητή, αλλά την εντάσσει στην έρευνα ως δεδομένο και αντικείμενο ανάλυσης (Miller et al., 2018). Άλλωστε, σκοπός της έρευνας είναι να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και όχι να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα.

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι πρόσφυγες γονείς, δέκα άνδρες και δέκα γυναίκες, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει δεσμός γάμου ή συμβίωσης, με μέσο όρο ηλικίας τα 29,1 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες ζουν στην Ελλάδα για διάστημα τεσσάρων ετών, ενώ έχουν εγκατασταθεί σε δικό τους χώρο εδώ και τουλάχιστον δύο χρόνια με τη βοήθεια ΜΚΟ. Τα παιδιά όλων των συμμετεχόντων φοιτούν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής, στις περιοχές του Κορυδαλλού, της Δραπετσώνας και των Πετραλώνων, όπου και διαμένουν μαζί με τους συμμετέχοντες γονείς τους.

Σε όλες τις περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν αρχικά δύο επαφές με τον κάθε συμμετέχοντα, παρουσία αραβόφωνου μεταφραστή-συνεργάτη και, κατά περίπτωση, διαμεσολαβητή-σχολικού συμβούλου, και, επιπλέον, δόθηκε ενημερωτικό έντυπο μεταφρασμένο και στην αραβική γλώσσα, το οποίο διασφάλιζε τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και την τήρηση του απορρήτου σε σχέση με όλα τα προσωπικά τους στοιχεία και με την πρόσβαση στα καταγεγραμμένα δεδομένα. Τέλος, παρεχόταν ξεχωριστό έγγραφο συγκατάθεσης συμμετοχής και πλήρους ενημέρωσης επί των δεοντολογικών ζητημάτων.

2.2 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε διαμορφωμένη σχολική αίθουσα, διήρκεσε περίπου 60 λεπτά, με παρόντα, κατά περίπτωση, συνεργάτη μεταφραστή, για να διασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση στη μητρική γλώσσα και η ακριβής αποτύπωσης όσων συζητήθηκαν. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό λόγο, μεταφράστηκαν στα ελληνικά και εκ νέου στα αραβικά και ελέγχθηκαν βάσει του μαγνητοφωνημένου κειμένου, ώστε να διασφαλισθεί η ακρίβεια της καταγραφής των δεδομένων, ενώ τα ονόματα των συμμετεχόντων αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ευέλικτο εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς επιτρέπει ελεύθερη προσθαφαίρεση ερωτήσεων, αξιοποίηση διευκρινιστικών ή

παροτρυντικών ερωτήσεων, αλλά και των απαντήσεων κατά περίπτωση, ώστε οι απόψεις των ερωτηθέντων να προκύπτουν ελεύθερα όσο προχωρά η διαδικασία (Noon, 2018). Επιπλέον, βοηθά στην εγκαθίδρυση σχέσης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, επιτρέπει τη διατήρηση της οριοθέτησης του ερευνητή απέναντι στο άνοιγμα στον άλλον, ενώ συγχρόνως στοχεύει στην ανάδειξη της εμπειρίας του ατόμου ως προς το υπό μελέτη θέμα και όχι στην υπόδειξη συγκεκριμένων απαντήσεων (Alase, 2017). Ο οδηγός της συνέντευξης σχεδιάστηκε κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, προκειμένου οι ερωτήσεις να είναι συναφείς με το υπό μελέτη θέμα και να βοηθούν στην εξέλιξη των αφηγήσεων.

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση διεξήχθη βάσει των κάτοθι κατευθυντηρίων του Smith και των συνεργατών του:

- Προσεκτική μελέτη κάθε απομαγνητοφωνημένης και καταγεγραμμένης συνέντευξης ξεχωριστά, με σκοπό τη γενική κατανόηση του εκάστοτε κειμένου ως συνόλου.
- Προσεκτική ανάλυση, με σκοπό να αναδυθούν κάποια κεντρικά θέματα και τα υποθέματά τους, η οποία δομήθηκε βάσει τριών επιπέδων σχολιασμού (περιγραφικά, γλωσσικά, ερμηνευτικά σχόλια.
- Ανάπτυξη ερμηνευτικής αφήγησης, με αναφορά σε αποσπάσματα προς υποστήριξη των αναδυόμενων θεμάτων και υποθεμάτων και επιβεβαίωσή τους με επανάληψη της μελέτης του υλικού

(Alase, 2017, Miller et al., 2018, Noon, 2018)

Τελικώς, η ερμηνευτική αφήγηση και τα αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων ακολούθησαν την πορεία των θεμάτων και υποθεμάτων (Miller et al., 2018).

3. Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση

Εκ της μελέτης των συνεντεύξεων, προκύπτουν τα κάτοθι πέντε κύρια θέματα, τα οποία αναλύθηκαν στα υποθέματά τους:

Θέμα 1ο: *Δυσκολίες και προκλήσεις στην κοινωνία υποδοχής*

1.1 Στρες, ανασφάλεια και φόβος

1.2 Γλώσσα και επικοινωνία

1.3 Υποτίμηση ταυτότητας και περιθωριοποίηση

1.4 Υποστήριξη από την ενδοομάδα και την κοινωνία υποδοχής

Θέμα 2ο : *Τα παιδιά στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής*

2.1 Επαναδιαπραγμάτευση ταυτότητας

2.2 Γλώσσα και προσαρμογή

2.3 Από την ανημποριά στην κανονικότητα

2.4 Αποδοχή και λειτουργικότητα

Θέμα 3ο : *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γονική εμπλοκή*

3.1 Ο ρόλος του δασκάλου

3.2 Γονική αποτελεσματικότητα

3.3 Συνεισφορά στην κοινότητα

Θέμα 4ο : *Επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης*

4.1 Η εναρμόνιση

4.2 Ο διαχωρισμός

Θέμα 5ο : *Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής*

5.1 Παραμονή και ενσωμάτωση

5.2 Ασφάλεια και ενότητα

5.3 Status και κοινωνική ανέλιξη

4. Συζήτηση

4.1 Σημασία της συμπερίληψης

Οι πρόσφυγες-γονείς του δείγματος θεωρούν τη συμπερίληψη των παιδιών τους σημαντική για την ψυχική και πνευματική τους ευεξία. Μέσω της φοίτησης στο σχολείο της χώρας υποδοχής, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον φόβο και το άγχος που επέφεραν οι βιωμένες συνθήκες του πολέμου και της προσφυγιάς (Dryden-Peterson, 2017). Η καθημερινότητά τους εξομαλύνεται, διευρύνουν τους ορίζοντές τους, συνάπτουν κοινωνικούς δεσμούς και αποκτούν «εργαλεία» ομαλού επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας (Marinucci & Riva, 2020).

Για τους συμμετέχοντες-γονείς η συμπερίληψη γίνεται όχημα αλληλεπίδρασης εντός και εκτός της σχολική κοινότητας (γονείς, δάσκαλοι κ.ά.). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες (γλωσσική επάρκεια), φαίνεται να ωθούνται σε θετική συναναστροφή, να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και να βιώνουν ανταπόκριση στις προσπάθειές εμπλοκής τους στον κοινωνικό βίο (Dryden-Peterson, 2017). Η γονική εμπλοκή, μάλιστα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τη συμμετοχικότητά τους στη σχολική καθημερινότητα και την αίσθηση κοινωνικής αποδοχής και ασφάλειας (George & Curtner-Smith, 2018).

Τέλος, η σημασία της συμπερίληψης αντανακλάται στην προσαρμογή των προσφύγων και στην επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης (Goedert et al., 2019). Τα λεγόμενα των συμμετεχόντων καταδεικνύουν την επιθυμία για εναρμόνιση και, συνεπώς, αλληλεπίδραση της ταυτότητας και της ομάδας τους με άλλες ομάδες (Guimond et al., 2014). Η σημασία, άλλωστε, που προσδίδουν στη συμπεριληπτική λογική, πιθανόν να αποτελεί για τους πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας και έναν από τους λόγους που αποδέχτηκαν τη συμμετοχή στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

4.2 Στάσεις, αναπαραστάσεις και νόημα των συμπεριληπτικών πρακτικών

Στον λόγο των συμμετεχόντων-γονέων αναδείχτηκε, αρχικά, το ζήτημα της επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Μέσω της εκπαίδευσης τα παιδιά καλούνται να εντάξουν στο ρεπερτόριό τους στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής (Axta et al., 2018), που γίνονται αντικείμενο εσωτερικών διεργασιών, σύγκρισης και σύγκρουσης με την υπάρχουσα ταυτότητά και, εν τέλει, νοηματοδοτούν στάσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό και τον κόσμο με νέους όρους (Reitz et al., 2016). Για τους γονείς, που υποβάλλονται σε αντίστοιχες διαδικασίες, η προσπάθεια επανεφεύρεσης του κοινωνικού εαυτού εγείρει ανησυχίες σχετικά με το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και με πιθανή περιθωριοποίηση και υποτίμηση των ίδιων και της ταυτότητάς τους (James et al., 2019).

Η πλειονότητα, ωστόσο, των γονέων του δείγματος προσδίδει θετικό πρόσημο στη συμπεριληπτική λογική και διαμορφώνει θετική στάση ως προς την εκμάθηση της γλώσσας και την προσαρμογή στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, η υποστηρικτική ή απόμακρη στάση των

δασκάλων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα δόμησης αναπαραστάσεων (Sapountzis & Vikka, 2015) και επιβεβαιώνεται ότι στα μάτια των γονέων οι δάσκαλοι είναι το σχολείο και το πρόσωπο της κοινωνίας υποδοχής (Berry, 2011).

Παράλληλα, η συμπερίληψη επαναφέρει σταδιακά τις οικογένειές τους, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά τους, σε συνθήκες κανονικότητας (De Vroome et al., 2014). Μέσω του σχολείου, επιβεβαιώνουν τη σύνδεση με την κοινωνία και μπαίνουν σε διαδικασία συναναστροφής, συμμετοχής και συνεισφοράς. Εν τέλει, εκφράζουν αισθήματα αποδοχής, αναγνωρίζουν στην πράξη τη λειτουργικότητά τους, αλλά και τη διάθεση για ομαλότητα και απαλλαγή από περιορισμούς, παρά τις ενυπάρχουσες δυσκολίες (Lavie-Ajayi & Slomin-Nevo, 2017).

4.3 Εμπόδια και συγκρούσεις

Το πρώτο εμπόδιο που οι συμμετέχοντες-γονείς εντοπίζουν αφορά στη γλωσσική και επικοινωνιακή τους επάρκεια. Η εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά, αλλά κυρίως για τους γονείς, δημιουργεί προβληματισμό και απαιτεί προσπάθεια και κόπο. Παράλληλα, εγείρει ζητήματα εμπλοκής και αρωγής στο μαθησιακό έργο των παιδιών, στην επαφή και συναναστροφή με τους δασκάλους και τον κοινωνικό περίγυρο (Dryden-Peterson, 2017).

Αναδύεται, επίσης, το αίσθημα έλλειψης επαρκούς υποστήριξης από την κοινωνία υποδοχής, κυρίως σε θέματα που αφορούν κρατικές υπηρεσίες, περίθαλψη, κοινωνική αλληλεγγύη και κατανόηση (James et al., 2019). Μερικοί συμμετέχοντες αναφέρουν περιπτώσεις απουσίας υποστηρικτικού κλίματος και εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, από εκπαιδευτικούς απόμακρους, που δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες τα παιδιά τους καλούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και το υπόβαθρο που φέρουν.

Τέλος, σύγκρουση εγείρει ο επαναπροσδιορισμός ταυτότητας και παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας καταγωγής (James et al., 2019). Η διαδικασία αυτή φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους γονείς, από τον πρώτο καιρό της παραμονής τους στην Ελλάδα, ενώ συνυπάρχει το στρες και το αίσθημα ανασφάλειας, κυρίως για τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες, τις γυναίκες-συμμετέχουσες και εκείνους που αισθάνονται την ελλιπή υποστήριξη της κοινωνίας υποδοχής και της ενδοομάδας (Marinucci & Riva, 2020).

4.4 Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής

Οι συμμετέχοντες βλέπουν το μέλλον υπό το πρίσμα της διπλής ιδιότητάς τους. Ως πρόσφυγες, επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα υποδοχής και να χτίσουν μία ασφαλή και αρμονική ζωή. Οραματίζονται την οικογένειά τους απαλλαγμένη από τις κακουχίες, τον φόβο και την ταλαιπωρία, να ζει με αγάπη και ενότητα (Goedert et al., 2019). Δε δείχνουν να προτιμούν εκ νέου διάσπαση η μετεγκατάσταση της οικογένειας, εκτός της περίπτωσης σπουδών ή εργασίας των παιδιών εκτός Ελλάδας. Ως γονείς, προσδοκούν την μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους, που θα τους εξασφαλίσει άνετη, ισορροπημένη και ευχάριστη ζωή. Επιθυμούν τα παιδιά τους να αποκτήσουν αξίες, εφόδια και συμπεριφορές μέσω της οικογένειας και του σχολείου (ισορροπία ερεθισμάτων κουλτούρας καταγωγής και υποδοχής) και να ανελιχθούν κοινωνικά (George & Curtner-Smith, 2018). Οι ίδιοι βλέπουν τη μελλοντική τους θέση και πορεία στην κοινωνία υποδοχής συνυφασμένη με αυτή των παιδιών τους.

5. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αναδεικνύει την εμπειρία επιπολιτισμοποίησης και προσαρμογής των προσφύγων-γονέων και των παιδιών τους, με αφορμή τη συνθήκη συμπερίληψης των τελευταίων στην ελληνική γενική εκπαίδευση, εμβαθύνοντας σε αυτήν μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων. Μέσω της συζήτησης των ευρημάτων, ενισχύονται δεδομένα που αφορούν στις κοινωνιοψυχολογικές συνιστώσες των ανωτέρω διαδικασιών, αναφορικά με στάσεις και αναπαραστάσεις που δομούν οι πρόσφυγες εντός της κοινωνίας υποδοχής, συναρτήσει του γονικού ρόλου τους. Συγχρόνως, φωτίζονται αναδυόμενα εμπόδια και συγκρούσεις από κοινωνιοψυχολογικής πλευράς στο πεδίο της ελληνικής κοινωνίας υποδοχής, όπου εντάσσεται η καθημερινή μαθητική και γονική σχολική ζωή και πράξη. Τέλος, καταγράφονται πεποιθήσεις και προσδοκίες για το μέλλον στην ελληνική κοινωνία, μέσα από το διπλό φίλτρο της προσφυγικής και της γονικής ιδιότητας των ομιλούντων.

6. Βιβλιογραφία

Χρυσοχόου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5, 9-19. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9

Axta, J. R., Moranb, T. & Bar-Ananb, Y. (2018). Simultaneous ingroup and outgroup favoritism in implicit social cognition. *Journal of Experimental Social Psychology, 79*, 275–289. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.007

Berry, J. W. (2011). Immigrant acculturation: Psychological and social adaptations. In: A. E. Azzi, X. Chryssochoou, B. Klandermans & B. Simon (Eds.), *Identity and participation in culturally diverse societies. A multidisciplinary perspective,* 279– 295. Chichester- Oxford, England: Wiley- Blackwell.

De Vroome, T. Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2014). The Integration Paradox: Level of Education and Immigrants' attitudes towards Natives and the host society. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *20* (2), 166–175. https://doi.org/10.1037/a0034946

Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47 (1), 14-24. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935

George, M. & Curtner-Smith, M. D. (2018). Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*, 35-45. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0225

Goedert, C., Albert, I., Barros, S. & Ferring, D. (2019). Welcome or not? – Natives' security feelings, attachment and attitudes toward acculturation of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations, 69*, 24–31. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.001

Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, *25* (1), 142-188. https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578

James, P., Iyer, A., & Webb, T. L. (2019). The impact of post-migration stressors on refugees' emotional distress and health: A longitudinal analysis. *European Journal of Social Psychology*,

49, 1359–1367. https://doi.org/10.1002/ejsp.2589

Kang, S. K. & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple Identities in Social Perception and Interaction: Challenges and Opportunities. *Annual Review of Psychology, 66* (1), 547-574. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015025

Lavie-Ajayi, M., & Slonim-Nevo, V. (2017). A qualitative study of resilience among asylum seekers from Darfur in Israel. *Qualitative Social Work, 16*, 825–841. https://doi.org/10.1177/1473325016649256

Marinucci, M. & Riva, P. (2020). Surrendering to social emptiness: Chronic social exclusion longitudinally predicts resignation in asylum seekers. *British Journal of Social Psychology*, 60 (2), 429-447. https://doi.org/10.1111/bjso.12410

Miller, R.M., Chan, C.D. & Farmer, L.B. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Approach. *Counselor Education and Supervision*, *57* (4), 240-254. https://doi.org/10.1002/ceas.12114

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth*, 117–158. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008

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

Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2016). Me, us, and them: Testing sociometer theory in a socially diverse real-life context. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*, 908. https://doi.org/10.1037/pspp0000073

Sapountzis, A. & Vikka, K. (2015). Psychologization in talk and the perpetuation of racism in the context of the Greek school. *Social Psychology of Education*, *18*, 373–391. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9258-6

Staerklé, C. T., Likki, T., & Scheidegger, R. (2012). A normative approach to welfare attitudes. In: Svallfors, S. (Ed.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond*, 81–118. Stanford: Stanford University Press.

Tauriac, J. J., Kim, G. S., Lambe Sariñana, S., Tawa, J. & Kahn, V. D. (2013). Utilizing Affinity Groups to Enhance Intergroup Dialogue Workshops for Racially and Ethnically Diverse Students. *The Journal for Specialists in Group Work, 38* (3), 241-260. https://doi.org/10.1080/01933922.2013.800176

Παιδιά πρόσφυγες στο καμπ: Αποκλεισμός ή εκπαίδευση κοινότητας;

Χριστίνα Σκούρτη,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, christinsktp@soc.uoa.gr
Δημήτρης Παρσάνογλου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, dimparsa@soc.uoa.gr
Αθανασία Σκληρού,
Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, athanassiasklirou@childrensartmuseum.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί η χωρική διάσταση του καμπ στις ζωγραφιές των παιδιών, μαθητών-τριών δημοτικού, που αφορούν το σπίτι και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος (Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, 2022). Καθώς η έννοια της εμπρόθετης δράσης, συμβάλλει στην κατανόηση των καμπς όχι μόνο ως χώρων αποκλεισμού και εξαίρεσης, αλλά και ως ενδιάμεσων, οριακών και μεταβατικών (Δημοπούλου, 2022) «η οριακότητα» ή το «ενδιάμεσο» είναι εγγενή στην εμπειρία του/της αιτούντος-σας άσυλο, από άποψη χρόνου (αναμονή, κενό, αναστολή), χώρου (περιορισμό, εξαίρεση και κατώφλι) και μεταξύ του πολιτικού και νομικού καθεστώτος. Τα παιδιά των καμπς που πάνε σχολείο, κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται σε μια άλλη κοινότητα, διαπολιτισμική και συμπεριληπτική αποτελώντας μια εκδοχή της «άλλης πραγματικότητας», η οποία συνδέεται με τη χωρική διάσταση και τον τρόπο αντίληψής της.

Λέξεις-κλειδιά: *Καμπς, Ολοπαγές Ίδρυμα, Χώρος, Εκπαίδευση, ΤΕΑΠΗ, Τέχνη, Πρόσφυγες, Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης.*

1. Εισαγωγή

Από την "κρυμμένη διάσταση" του Hall (1982) έως την "ατμόσφαιρα" της Löw (2016) ο χώρος συνιστά συχνά διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού, νοηματοδοτούμενος ως τοπικότητα, π.χ. δυστοπία, ετεροτοπία, σκωριοτοπία Berger, 2006). Ο κοινωνικός αποκλεισμός, εν προκειμένω η μη συμμετοχή ενός ατόμου στις καθημερινές δραστηριότητες των μελών της κοινωνίας της οποίας αποτελεί γεωγραφικά κάτοικος (Burchardt. et. al., 1999), χαρακτηρίζει τους κατοίκους των καμπς, οι οποίοι φέρουν μια ιδιότυπη ταυτότητα, αυτή της campzenship (Sigona, 2014). Σε ένα καμπ, που φέρει χαρακτηριστικά Ολοπαγούς Ιδρύματος (Σκούρτη, 2023) σύμφωνα με τον ορισμό του Goffman, (1961), με ένα πληθυσμό σε κατάσταση limbo (Δραγώνα, 2021), τα παιδιά υπόκεινται πολλαπλό αποκλεισμό: από το χώρο του καμπ, το δημόσιο χώρο της πόλης, τον ιδιωτικό χώρο ως κατοικία αλλά και το σχολικό περιβάλλον, τον τρίτο παιδαγωγό, και το σχολικό κτίριο, το οποίο σύμφωνα με τον Foucault (1978), λειτουργεί ως ρυθμιστής συμπεριφοράς, ρυθμιστικό όργανο επιτήρησης, ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας. Στο καμπ κατά τη διάρκεια λειτουργίας του γίνεται εκπαιδευτική παρέμβαση από το ΤΕΑΠΗ, τους ΣΕΠ και άλλους φορείς (Σκούρτη, 2023). Όπως αναφέρει η Ανδρούσου (2024) σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση του ΤΕΑΠΗ, ελπίζει σε μια εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, λιγότερο ανέλικτη και σε επικοινωνία με τις ανάγκες της.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία αφορά σε χωρικές αναπαραστάσεις του σπιτιού παιδιών προσφύγων που μένουν σε καμπ εντός του αστικού ιστού όπως αποτυπώθηκαν σε ιχνογραφήματα που δημιούργησαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Παιδικής Τέχνης, στο εξής ΜΕΠΤ.

Καθώς η παιδική ηλικία είναι κοινωνική κατηγορία διάφορη της ενήλικης (Aries, 1962), το παιδί λειτουργεί ως δρων υποκείμενο που συγκροτεί και καθορίζει τη ζωή του στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών (James, Prout, 1990). Το 2020 στην Ελλάδα βρίσκονταν 44.500 παιδιά, προσφυγικού προφίλ (Unicef, 2020), το 2023 είναι το 1/4 αιτούντων ασύλου στην Ευρώπη (Χουζουράκη, SCI). Η Ελλάδα αποτελεί κύριο σημείο εισόδου μετακινούμενων παιδιών: 86% αυτών των παιδιών είναι μικρότερα από15 ετών και έχουν ταξιδέψει επικινδύνως από χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν και η Σομαλία.

Η εμφάνιση των προσφυγικών καμπς συνδέεται με την κάλυψη ανθρώπινων αναγκών, βιολογικών και όχι μόνο, ως υποστήριξη, στέγη, προστασία από ασθένειες και πείνα (Redfield, 2005) με την εμφάνιση των νόμων που ρυθμίζουν την ιθαγένεια και τη στέρησή της (Agamben, 2000) και συνιστούν τεχνική διακυβέρνησης, προσωρινό και έκτακτο μέτρο για την αντιμετώπιση καταστάσεων επείγουσας ανάγκης προσφύγων και ως εκ τούτου αποτελούν κανονικοποίηση της κατάστασης εξαίρεσης (Agamben, 2005). Τα πρώτα ευρωπαϊκά στρατόπεδα αποτελούν χώρους για τον έλεγχο των προσφύγων και η διαδοχή των στρατοπέδων εγκλεισμού-στρατοπέδων συγκέντρωσης - στρατοπέδων εξόντωσης αντιπροσωπεύει μια απόλυτη πραγματικότητα (Agamben, 2000). Τα στρατόπεδα είναι οριοθετημένοι, συνοριακοί χώροι εξουσίας, που παράγονται από πολύπλευρες και παγκόσμιες διαδικασίες αποκλεισμού, χώροι «εκτός όλων των χώρων», όπου «κατοικούν» εκεί «προσωρινά» (ή μόνιμα) διάφορες κατηγορίες ανεπιθύμητων, απάτριδων, παριών κ.λπ., βιώνονται ως συνώνυμοι με το «σύνορο», με τη «φυλακή», ως «άλλος χώρος», που παράγονται από χώρους κοινωνικών παραγόντων (Lefebvre, 1991). Σύμφωνα με τον ορισμό της ετεροτοπίας από τον Foucault, τα στρατόπεδα είναι ετεροτοπίες, είδη χώρων που βρίσκονται έξω από κάθε χώρο, ακόμα κι αν χωροθετούνται (Agier, 2011). Το 2015, δεδομένης της αυξημένης προσέλευσης αιτούντων ασύλου, δημιουργούνται Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης

σε ελληνικά νησιά, hotspots, όπου οι νεοεισερχόμενοι αποκλείονται από την υπόλοιπη χώρα, μέχρι να υποβληθεί αίτημα ασύλου. Οι εισερχόμενοι πληθυσμοί φιλτράρονταν, αποεπιλέγονταν και κατανέμονταν ανάλογα: είτε η λήψη άδειας παραμονής για εργασία ή για άλλους λόγους, το άσυλο ή οποιαδήποτε άλλη μορφή διεθνούς προστασίας ή απέλαση αποφασίζεται λόγω μη καταλληλότητας για οποιοδήποτε από τα διαθέσιμα καθεστώτα νόμιμης διέλευσης και διαμονής (Παρσανόγλου, 2020). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα οι πρόσφυγες που ζούνε σε δομή εντός του αστικού ιστού το αντιμετωπίζουν ως αναγκαστική κατάσταση, στάση, ξόδεμα ζωής, πέρασμα από τη ζωή, περιοριστική, πολύβουη και πολυσύχναστη για τις μικρές της διαστάσεις, απάντηση στο «έξω» της αστεγίας και της ανασφάλειας.

Στο ταξίδι τους, συγκροτείται μέρος της ταυτότητάς τους: αυτό της ευαλωτότητας, που είναι και το «κλειδί» για την είσοδο στο Στρατόπεδο. Το νόημα που δίνεται στο στρατόπεδο δεν συνδέεται με χωρικές έννοιες κοινότητας, όπως γειτονιά, κοινότητα, χωριό κ.λπ., αλλά ως περιορισμός σε ένα πλαίσιο αναγκαστικής υποστήριξης/βοήθειας. Είναι το αντίθετο του «έξω», είναι ο χώρος που δίνει βοήθεια και ασφάλεια περιορίζοντας (οι αιτούντες άσυλο δεν είναι αυτόνομοι, οι κοινωνικές υπηρεσίες των στρατοπέδων βρίσκονται σε ένα πλαίσιο υποστήριξης περίθαλψης και «τρέφουν» την ευαλωτότητά τους).

Στη δημόσια σφαίρα, οι πρόσφυγες είχαν την ταυτότητα του θύματος: βασανισμένα πλάσματα, σκιαγραφημένα με όρους σωματικού και ψυχικού τραύματος, που καταλήγουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως θύματα (Fassin, 2011). Στο ερώτημα αν το Camp μπορούσε να θεωρηθεί ως Ολοπαγές Ίδρυμα, σύμφωνα με το σχήμα του Goffman, εμφανίστηκαν δύο αντιφατικές «πραγματικότητες», αφενός ότι είχε τα χαρακτηριστικά του Ολοπαγούς Ιδρύματος επειδή όλες οι σφαίρες της ζωής λάμβαναν χώρα εκεί μέσα: Σε έναν περιφραγμένο χώρο περίπου δύο χιλιάδες άτομα, με κοινό χαρακτηριστικό την αναζήτηση ασύλου, λάμβαναν προαποφασισμένες υπηρεσίες, βάσει ορθολογικού σχεδίου. Οι πρόσφυγες-ισσες ακολουθούσαν την ιεραρχία, οι σχέσεις τους με το προσωπικό ήταν σχέσεις εξουσίας, η έλλειψη οποιασδήποτε συντονισμένης διαδικασίας γλωσσικής κατάρτισης ήταν σαφής, αντί για εργασία λάμβαναν οικονομική και υλική βοήθεια, (σίτιση, υποστήριξη ένδυσης, κ.λπ.), ενώ οι δραστηριότητες αναψυχής οργανώνονταν στο πλαίσιο των εθνοτήτων τους και οι διαπολιτισμικές συναντήσεις ήταν αδύνατες (Σκούρτη, 2023).

Σύμφωνα με τον Hall (1966), ο τρόπος που σχετιζόμαστε κοινωνικά συνδέεται με την κρυμμένη διάσταση, την απόστασή μας στο χώρο με τους άλλους, άμεση όταν δίνεται η εντύπωση ότι μπορούμε (σχεδόν) να αγγίξουμε τα αντικείμενα, προσωπική όταν δημιουργεί αίσθηση άμεσης εμπλοκής, κοινωνική όταν επιτρέπει κοινωνική επαφή αλλά και διακριτική αποστασιοποίηση, ενώ δημόσια όταν επιτρέπει παρατήρηση χωρίς πιθανότητα κοινωνικής επαφής. Οι επεξεργασίες των Edward Hall και Erving Goffman συγκλίνουν από διαφορετικές αφετηρίες στο ότι η απόσταση στο χώρο δημιουργεί διαφορετικούς βαθμούς εμπλοκής με τα τεκταινόμενα (Scollon & Scollon, 2003), αποκλεισμούς ή κοινότητες. Αναφορικά με το χώρο, η Martina Löw απορρίπτει τις αντικειμενιστικές αντιλήψεις του χώρου ως υλικού και εξωτερικού, την «απόλυτη ιδέα του χώρου» ως «δοχείου», και αντιτίθεται δυναμικά στην προβληματική ιδέα ότι οι χώροι φαίνονται να τελειώνουν μέσα στη σφαίρα του υλικού, προτείνοντας να κατανοηθεί ο χώρος ως ένας νοηματικός ορίζοντας, ως «ατμόσφαιρα» που αποτελείται από την υποκειμενική εμπειρία των υλικών πραγμάτων (Low, 2016).

Η περίφραξη, η αορατότητα στην πόλη, οι δικαιούχοι στο σύνολό τους, η υλοποίηση όλων των δράσεων εντός, η παντελής απουσία ρεαλιστικού σχεδιασμού ένταξης (στέγαση στην πόλη, εκμάθηση γλωσσών και εργασία), ο τρόπος οργάνωσής της, ήταν όλα χαρακτηριστικά Ολοπαγούς Ιδρύματος. Οι άνθρωποι ανέπτυσσαν μια νέα κανονικότητα που εξελισσόταν μέσα στο στρατόπεδο και υπαγορευόταν από τα παραπάνω, ένα είδος ιθαγένειας, πολιτειότητας του camp,

Campzenship (Sigona, 2014). Παρόλα αυτά, δεξιότητες, δίκτυα, δεν φάνηκε να χάνονται λόγω της παραμονής των προσφύγων στο στρατόπεδο. Όπως επισημαίνεται, οι πρόσφυγες προσπαθούν να αναπτύξουν, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, βιοποριστικές στρατηγικές, διάφορες μορφές σκόπιμης δράσης ακόμη και «εν αναμονή», μέσω των οποίων «περιηγούνται» στους πολλαπλούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν (Brun, 2015). Η εργασία σε ορισμένες περιπτώσεις και η φοίτηση στο σχολείο ήταν νησίδες ελευθερίας, προσανατολισμού ένταξης, ρωγμής στον καταυλισμό. Η έννοια της σκόπιμης δράσης συμβάλλει στην κατανόηση των στρατοπέδων όχι μόνο ως χώρων αποκλεισμού και εξαίρεσης, αλλά και ως ενδιάμεσων, οριακών και μεταβατικών (Δημοπούλου, 2022). Η «οριακότητα"- Liminality - ή το «ενδιάμεσο" -in-betweenness- είναι εγγενές στην εμπειρία του αιτούντος άσυλο, όσον αφορά το χρόνο (αναμονή, κενό, αναστολή), το χώρο (περιορισμός, εξαίρεση και όριο) και μεταξύ του πολιτικού και νομικού καθεστώτος. Το άτομο αποκλείεται επειδή είναι «ούτε εδώ ούτε εκεί», «ούτε το ένα πράγμα ούτε το άλλο. Μια σημαντική εκδοχή της άλλης «πραγματικότητας» είναι τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο, συναναστρέφονται και εντάσσονται σε μια άλλη κοινότητα, διαπολιτισμική και χωρίς αποκλεισμούς.).

Σε αυτό το πλαίσιο το ΕΚΠΑ και οι ΣΕΠ υποστήριξαν τα παιδιά: Το σχολείο είναι μια νησίδα κανονικότητας και διαδικασίας ένταξης που λειτουργεί καθώς τα παιδιά της δομής πηγαίνουν στο σχολείο, Η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο είναι η εξαίρεση του ολοπαγούς χαρακτήρα. Τα παιδιά πηγαίνουν καθημερινά σχολείο με πούλμαν, επιστρέφουν και υποστηρίζονται στα μαθήματά τους από: τις ΜΚΟ Έλιξ, EleaProject. Στο σχολικό πλαίσιο παρέχεται κοινωνική στήριξη από τους/τις συμμαθητές-τριες και θετική ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, απαραίτητες για τη διαχείριση του τραύματος, την προστασία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών. Μια σημαντική πτυχή είναι το σχολικό κλίμα που αφορά τη δέσμευση του σχολείου στο άνοιγμα προς τα έξω και τη σύνδεση με κοινωνικές σφαίρες για την εξέλιξη των παιδιών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Όπως έχει πολλαπλώς και επανειλημμένως επισημανθεί στον Ελαιώνα αναπτύχθηκαν καλές πρακτικές, καθώς τα παιδιά που διέμεναν εκεί φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία της κοινότητας, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά στην πρωινή ζώνη, με τη διαρκή συστηματική υποστήριξη των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων-ισσών, ενός καινοτόμου θεσμού (Μόσχος, 2019). Τα παιδιά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και γίνονται ομάδα με παιδιά άλλων εθνικοτήτων της Δομής που πάνε μαζί στο σχολείο (Σκούρτη, 2023).

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα προσπάθησε να αναδείξει τις αναπαραστάσεις των παιδιών προσφύγων για την έννοια του χώρου και συγκεκριμένα του σπιτιού μέσα από τις ζωγραφιές που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος *Το σπίτι που με ακολουθεί* που υλοποίησε το ΜΕΠΤ στο καμπ. Οι παιδικές ζωγραφιές είναι μοναδικές πηγές πληροφοριών για τους δημιουργούς τους και η μελέτη τους εκκινεί από τον 19ο αιώνα, αφορώντας κλινικούς, εκπαιδευτικούς και αισθητικούς λόγους. Υπάρχουν τρεις τύποι έρευνας για τις συναισθηματικά εκφραστικές πτυχές των παιδικών σχεδίων, ως εκδήλωση χαρακτηριστικών προσωπικότητας, εντός του θεωρητικού πλαισίου της ψυχαναλυτικής θεωρίας και των παραγώγων της, ως επιστημονική ταξινόμηση των «συναισθηματικών δεικτών» που βρίσκονται στο παιδικό σχέδιο και ο τρίτος τύπος αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά απεικονίζουν προσωπικά σημαντικά ή συναισθηματικά σημαντικά θέματα, και όχι με την αξιολόγηση της προσωπικότητας ή την κλινική διάγνωση. Τα σχέδια των παιδιών αναλύονται για να διερευνηθεί η άποψή τους για τα σημαντικά προβλήματα στον κόσμο σήμερα και στο μέλλον (Farokhi & Hashemi, 2011).

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Εικαστικά εργαστήρια, 24 συνολικά, με θέμα *Το σπίτι που με ακολουθεί* στα οποία συμμετείχαν 295 παιδιά, στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας αιτούντων άσυλο, ευάλωτων ομάδων πολιτών τρίτων χωρών στον Ελαιώνα, με έγκριση της διοίκησης και συναίνεση των γονέων, από το Φεβρουάριο έως τον Μάιο 2022.



Εικόνα 1. Παιδιά ζωγραφίζουν κατά τη διάρκεια εργαστηρίου του ΜΕΠΤ στο καμπ του Ελαιώνα, Φεβρουάριος 2022

2.2 Συμμετέχοντες

Παιδιά πρόσφυγες, 6-12 ετών, αγόρια, κορίτσια, από Αφγανιστάν, Ιράν, Ιράκ, Καμερούν, Κονγκό, Μπαγκλαντές, Συρία, Σομαλία, μαθητές δημοτικού. Η επικοινωνία μαζί τους καθώς μιλούσαν τα περισσότερα τη μητρική τους γλώσσα, γινόταν με την διερμηνέα ή με τη βοήθεια άλλων παιδιών.



Εικόνα 2. Παιδιά ζωγραφίζουν κατά τη διάρκεια εργαστηρίου του ΜΕΠΤ στο καμπ του Ελαιώνα, Μάρτιος 2022

2.3 Διαδικασία

Στα παιδιά δόθηκαν υλικά, χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι, νερομπογιές και μετά από συζήτηση ζωγράφισαν το σπίτι που άφησαν πίσω τους, το σπίτι που έμεναν και το σπίτι των ονείρων τους σε αντίστοιχες δίωρες συναντήσεις. Τα παιδιά σχεδίασαν και χρωμάτισαν τα σπίτια όπως αυτά ήθελαν σε ένα περιβάλλον χωρίς καθοδήγηση.

2.4 Ανάλυση Δεδομένων

Τα σχέδια των παιδιών της ομάδας μελέτης συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση τον τρόπο που απεικονιζόταν το σπίτι. Τα σχέδια εξετάστηκαν για το αν τα παιδιά ζωγράφισαν το σπίτι και προσδιορίστηκαν τα σχετικά έργα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία, τα σχέδια αξιολογήθηκαν από την εικαστικό, συντονίστρια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά την εξέταση των σχεδίων, ο τρόπος με τον οποίο απεικονιζόταν το θέμα από τα παιδιά είχε προτεραιότητα έναντι των αισθητικών ζητημάτων. Τα σχέδια εξετάστηκαν ως προς το χρώμα, τη σύνθεση και το περιεχόμενο, λαμβάνοντας επίσης υπόψη την ποικιλομορφία ή την απουσία χρωμάτων. Το κριτήριο της σύνθεσης επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ζωγράφισαν το σπίτι και το περιβάλλον του. Κατά την ανάλυση των σχεδίων, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα, σύμφωνα με τον γενικό στόχο της μελέτης: «Πώς απεικονίζεται το σπίτι;», «Ποια χρώματα χρησιμοποιήθηκαν;», «Ποια είναι τα συνθετικά χαρακτηριστικά των σχεδίων;»

2.5 Περιορισμοί

Η συγκεκριμένη ποιοτική μελέτη δεν έχει ως στόχο τη γενίκευση καθώς αφορά συγκεκριμένα ευρήματα, συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι ζωγραφιές των παιδιών παρουσιάζονται με τις προτάσεις των ερευνητών δημιουργεί επίσης έναν περιορισμό στα ευρήματα.

3. Ζωγραφίζοντας το σπίτι



Εικόνα 3. Το σπίτι που άφησα πίσω μου, ΜΕΠΤ



Εικόνα 4. Το σπίτι που μένω, ΜΕΠΤ



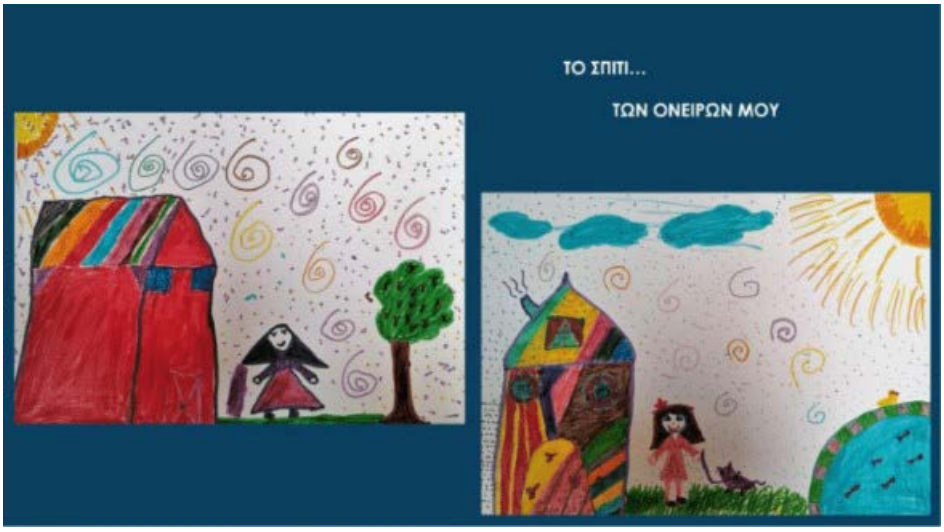
Εικόνα 5. Το σπίτι που μένω, ΜΕΠΤ



Εικόνα 6. Το σπίτι που μένω, ΜΕΠΤ



Εικόνα 7. Το σπίτι που μένω, ΜΕΠΤ



Εικόνα 8. Το σπίτι των ονείρων μου, ΜΕΠΤ

Ελπίζω να μετακομίσουμε από αυτά τα κοντέινερ και να βρούμε ένα ωραίο σπίτι να μείνουμε, ώστε να έχουμε και πάλι μια κανονική ζωή όπως όλοι οι άλλοι, Neda*, 10 χρονών, Αφγανιστάν, (2022, τρία χρόνια στην Ελλάδα)* Πηγή: *Unicef*



Εικόνα 9. Τα παιδιά ζωγραφίζουν το σπίτι τους, Κατάληψη Νοταρά, 2015



Εικόνα 10. Η 10χρονη Σύρια πρόσφυγας Ραχάφ Χασάν ποζάρει κρατώντας ένα σχέδιο του σπιτιού της στη Συρία, στον καταυλισμό προσφύγων Μιντιάτ στην επαρχία Μαρντίν της Τουρκίας, στις 14 Δεκεμβρίου 2015.

3. Ευρήματα

Τα σπίτια που άφησαν πίσω τα παιδιά απεικονίζονται μονόχρωμα ενώ τα ίδια δείχνουν λυπημένα, η οικογένεια είναι σε κίνηση απομάκρυνσης, ενώ στον ορίζοντά τους απεικονίζονται βόμβα, πύραυλος, χελιδόνια. Η οικογένεια παρουσιάζεται με σακίδια ενώ σε μια περίπτωση είναι σκουρόχρωμη. Τα παιδιά που σκέφτονται το σπίτι φαίνονται λυπημένα.

Αναφορικά με τα σπίτια που μένουν τα παιδιά, είναι χαρακτηριστική η απεικόνιση των μασκών, ο ιπτάμενος ιός, η φωτεινή μονοχρωμία του σπιτιού, οι κλειστές πόρτες. Στις ζωγραφιές δεν απεικονίζονται συστάδες των κοντέινερς ή τα περίτοιχα σύνορα του καμπ.

Αναφορικά με τα σπίτια που ονειρεύονται τα παιδιά χαρακτηριστικά είναι ότι δεν απεικονίζεται όλη η οικογένεια αλλά μόνο ο/η δημιουργός της ζωγραφιάς, που φορά τα καλά του/της ρούχα, τα φωτεινά χρώματα, ο φωτεινός ήλιος και ο εμπλουτισμός της με δέντρο, ζώα, γρασίδι, λίμνη με ψάρια και ένα παπάκι.

Τα σπίτια των παιδιών απεικονίζονται παρόμοια, οι φιγούρες των ανθρώπων είναι απλοϊκές και το φύλο διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως τα μαλλιά. Στις ζωγραφιές δεν έχουμε διακριτή θέση δεξιά ή αριστερά ως προς το σπίτι. Στο σπίτι των ονείρων στο κεντρικό σημείο είναι η δημιουργός. Αναλογίες παρατηρούμε και σε ζωγραφιές παιδιών που ζούνε σε άλλες περιοχές.

4. Συμπεράσματα

Οι ζωγραφιές των παιδιών προσφύγων για το σπίτι τους παρουσιάζουν σταθερή συνέπεια ως προς το ότι ζωγραφίζουν το ανθεκτικό στο χρόνο και το χώρο στερεότυπο σπίτι, μια σταθερή προτίμηση στο σχέδιο του σπιτιού που αποτελείται από ένα τετράγωνο (βάση), ένα τρίγωνο τη (σκεπή), δυο μικρά τετράγωνα (παράθυρα) κι ένα ορθογώνιο (πόρτα). Η ερμηνεία για το ανθεκτικό στο χρόνο και το χώρο στερεότυπο σπίτι που παραμένει ίδιο σε παιδιά που κατοικούν σε σπίτια με διαφορετική δομή είναι ότι αυτό απεικονίζει τη νοερή, εσωτερική εικόνα και όχι την πραγματική (Luquet, 2001). Σύμφωνα με τη Karen Fog Olwig(1999) το σπίτι έχει διπλή σημασία, καθώς είναι τόσο ένας τόπος όπου βιώνεται η καθημερινή ζωή, συχνά περιτριγυρισμένη από την πυρηνική οικογένεια όσο και ένας τόπος που συνδέεται με την έννοια του ανήκειν, του αισθήματος «σαν στο σπίτι». Αυτές οι δύο έννοιες του σπιτιού ιδανικά αναμένεται να συμπίπτουν, έτσι ώστε κάποιος να αισθάνεται σαν στο σπίτι του στον φυσικό χώρο όπου ζε.Έτσι, το σπίτι μπορεί να είναι «εξίσου σημαντικό ως πυρήνας κοινωνικών σχέσεων και ως σημείο ταύτισης και αίσθησης του ανήκειν». Ευρήματα έρευνας υποστηρίζουν ότι όταν τόσο το υλικό όσο και το σχεσιακό περιβάλλον του σπιτιού είναι δυσάρεστα, η δημιουργία σπιτιού αμφισβητείται μέσα σε μια οικογένεια. Οι οικογένειες που δημιουργούν δεσμούς συνέχειας με βάση τη νοσταλγία και την απογοήτευση για τη νέα τους ζωή δεν ευνοούν τη δημιουργία σπιτιού στη χώρα υποδοχής. Για αυτές, οι δυσαρέσκειες είναι σαν εμπόδια στην πορεία τους προς τη συνέχεια (Archambault, 2012). Στην παρούσα προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου που τα παιδιά απεικονίζουν το σπίτι τους, παρελθοντικό, παροντικό και μελλοντικό είναι σημαντική η αισιόδοξη πολύχρωμη ματιά τους στο μέλλον, η συνέχεια που βασίζεται στην αισιοδοξία και την ελπίδα, την νοερή ελευθερία στο χώρο. Σε μια «ατμόσφαιρα» που φαίνεται έξω από εμάς, που δεν είναι μέρος ενός «ορατού υλικού κόσμου» αλλά, μάλλον, «εξωτερική συνέπεια» της χωρικής διάταξης των κοινωνικών αγαθών και των ανθρώπων όπως γίνεται αντιληπτή. Η διάσταση του χώρου, στις ζωγραφιές των παιδιών, *τακτοποιεί* κοινωνικά αγαθά και ανθρώπους, διανέμοντας δυνητικά την υλικότητα σε μια σκηνή. Η αντίληψη οδηγεί μια συμπληρωματική αλλά διακριτική διαδικασία, τη σύνθεση, την ερμηνευτική πράξη της φαντασίας που συνδέοντας ανθρώπους και αγαθά δημιουργεί έναν νοερό χώρο: είναι οι *συμβολικές συνιστώσες μιας κατάστασης δράσης που καθιστούν δυνατή την συμπύκνωση των θεσμικών διευθετήσεων σε χωρικά μοτίβα* (Low, 2016). Στην παρούσα προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου που τα παιδιά απεικονίζουν το σπίτι τους, παρελθοντικό, παροντικό και μελλοντικό είναι σημαντική η αισιόδοξη πολύχρωμη ματιά τους στο μέλλον, η συνέχεια που βασίζεται στην αισιοδοξία και την ελπίδα, η νοερή ελευθερία στο χώρο. Τα παιδιά συνδέθηκαν ως κοινότητα και με μια κοινότητα, την εκπαιδευτική του ΤΕΑΠΗ, ένα χώρο συνύπαρξης και συνέργειας, ενσυναίσθησης και συναισθημάτων, συμπλεύσεων και συγκρούσεων (Ανδρούσου, 2024), σε ένα χώρο ανήκειν και σε μια ατμόσφαιρα του οικείου. Αυτή ακριβώς την νοερή χωρική ατμόσφαιρα των παιδιών που κατακερματίζει στερεοτυπικές ταυτότητες και λειτουργεί σε ένα πλαίσιο κοινότητας: αυτό που χωροθετείται στον αποκλεισμό για να τον διαρρήξει.

Βιβλιογραφία

Agamben, G. (2005). *Homo sacer. Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. Scripta.

Ανδρούσου, Α. (2024). Οκτώβριος 2015-Ιανουάριος 2023 Εικόνες και ψίθυροι μιας συλλογικής παιδαγωγικής παρέμβασης στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα. *Για μια χωρική ματιά στην εκπαίδευση* (Επιμ. Ε. Μίχα). Gutenberg.

Βλαστού-Δημοπούλου, Φ., Παπατζανή, Ε., Σιώτου, Α., Χατζηπροκοπίου, Π., (2022). Κατοικώντας το μόνιμα προσωρινό: Πρακτικές οικειοποίησης του χώρου και διαπραγματεύσεις της κινητικότητας σε δομές «φιλοξενίας». *Ευρωπαϊκές αξίες και προσφυγική «κρίση»*. Νήσος.

Fassin, D. (2011). Η ανθρωπιστική δράση ως πολιτική της ζωής. *Βιοκοινωνικότητες*. Νήσος.

Μόσχος, Γ. (2019, Ιούλιος 3).Πώς τα προσφυγόπουλα εμπλουτίζουν το δημόσιο σχολείο. *Η Καθημερινή*. https://www.kathimerini.gr/society/1031848/pos-ta-prosfygopoylaemployti zoyn-to-dimosio-scholeio/

Παρσάνογλου, Δ. (2020). Τι άφησε πίσω της η 'προσφυγική κρίση'; Μετατοπίσεις του ευρωπαϊκού συνοριακού καθεστώτος και της εθνικής/κρατικής κυριαρχίας. *Κοινωνική Πολιτική*, 12, 23-38.

Σκούρτη, Χ. (2023). *Η καθημερινή ζωή των προσφύγων στον Ελαιώνα και η μετάβαση σε άλλους τύπους διαμονής: Πορεία προς την ένταξη;* https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3325412

Στεργίου, Λ., Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ*. Gutenberg

Agamben, G. (2000). *Means Without End. Notes on Politics*.

University of Minnesota Press.

Agier, M. (2011). *Managing the Undesirables: Refugee Camps and Humanitarian Government*. Polity Press.

Josée Archambault jo. 'It can be good there too': home and continuity in refugee children's narratives of settlement, *Children's Geographies*, 10:1, 35-48, DOI: 10.1080/14733285.2011.638177

Aries P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Life*. Vintage.

Aydın, D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). Effects of immigration on children's health. *Journal of Behcet Uz Children's Hospital, 7*(1), 8-14. https://doi.org/10.5222/buchd.2017.008

Brun, C., & Fábos, A. (2015). Making Homes in Limbo? A Conceptual Framework. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, *31*(1), 5–18. https://www.jstor.org/stable/48649000

Cerit, E., Çimke, S., & Polat, S. (2023). The Life Experiences of Refugee Children and the Depictions of Their Experiences in Drawings: A Qualitative Study. *Issues in Mental Health Nursing*, *44*(6), 494–504. https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2205507

Dragonas, Th. (2021). Toward a Holistic Approach to Refugee Integration. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*. 28 (2): 1-14. doi:10.18848/2327-0128/CGP/v28i02/1-14.

Farokhi, M., Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects.

Procedia - Social and Behavioral Sciences. V 30, 2219-2224, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates.* Doubleday (Anchor).

Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension.* N.Y.: Doubleday

James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. PalmerPress.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

Löw, M. (2016). *The Sociology of Space*. Palgrave Macmillan

Luquet, G., & Costall, A. (Ed.) (2001). *Children's drawings: le dessin enfants*. Free Associations Press.

Olwig, K.F., 2003. Children's places of belonging in immigrant families of Caribbean background. In: K.F. Olwig and E. Gulløv, eds. *Children's places: cross-cultural perspectives*. Routledge.

Polat, S., & Evliyaoğlu, N. (2008). Immigrant children. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Science,* 4(6), 52–55.

Redfield, P. (2005), Doctors, Borders, and Life in Crisis. *Cultural Anthropology*, 20: 328-361. https://doi.org/10.1525/can.2005.20.3.328

Scollon, R., & Scollon,W. S. (2003). Discourses in Place: Language in the Material World (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203422724

Sigona, N. (2014). Campzenship: reimagining the camp as a social and political space. *Citizenship Studies*. 19(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/13621025.2014.937643

Yılmaz, A. (2015). International mıgration and Turkey: The rights of the child migrants and asylum-seeking families ın turkey and sug gestions for better practices. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, Mayıs – Haziran. http://www.akademikbakis.org

Κοινωνιο-λογούντες μετά λόγου γνώσεως. Ο ενδιάθετος, ο φωνούμενος και - ο γραπτός - λόγος ως κοινωνική δι-εργασία! Μια άσκηση επί χάρτου αλλά και επί (σχολικής) τάξης στο πλαίσιο της κοινωνικής συμπερίληψης

Σιμάκης Συμεού,
Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου,
symeou@schools.ac.cy/simellie@cytanet.com.cy

Περίληψη

Προκύπτει, ομολογουμένως, ανάγκη διερεύνησης του ενδεχομένου, ο ενδιάθετος δικός τους «λόγος», ο λόγος που εκφράζουν και ο λόγος που υποδέχονται η/και (δεν) αποδέχονται τα παιδιά, να βρίσκεται σε πλήρη, μερική ή εκτεταμένη αντίθεση. Οι στοχεύσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε συνδυασμό με τον ρόλο της γλώσσας, όχι απλά ως εργαλείου επικοινωνίας, αλλά ως σύστημα επι-κοινωνίας. Τίθεται για συ-ζήτηση το ενδεχόμενο της μη αποδοχής του «λόγου» του εκπαιδευτικού συστήματος από τα παιδιά, αφού θεωρείται ότι τον διαμορφώνουν και συντελούν στη διαμόρφωσή του, η κοινωνική προέλευση, ο ταξικός (αυτο) ή και ετερο-προσδιορισμός, οι κοινωνικές ανισότητες. Στο παραπάνω πλαίσιο προβληματισμού, θεωρείται σημαντική η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική συμπερίληψη· να εκπέμπουμε δηλαδή ένα τέτοιο εκπαιδευτικό - κοινωνικό λόγο που να είναι κατανοητός, εύπεπτος, με καλές δυνατότητες πρόσβασης σ' αυτόν, τα μηνύματα και τα αιτούμενα δι' αυτού, έτσι ώστε να διασφαλίζεται αυθεντική ισότητα ευκαιριών για όλους, ως επιστέγασμα-αποτέλεσμα του εκπεμπόμενου «κοινωνικού και εκπαιδευτικού λόγου» και των συνεπαγόμενών του. Συμπερασματικά, επιχειρείται να ανιχνευθεί και να ερμηνευθεί: η υπο-δοχή των μηνυμάτων - ο ρόλος της γλώσσας και ο κοινωνικός χρωματισμός της, διά των ιδεολογημάτων και των μηνυμάτων που εκπέμπονται, μέσω αυτής και δι' αυτής, η πρόσληψή τους, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού και την κοινωνική του κατηγοριοποίηση.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινωνιο-γλωσσο-λογία, (κοινωνική) χαρτογράφηση της σχολικής τάξης, (κοινωνικές) ανισότητες, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική συμπερίληψη, γλωσσικός κώδικας επι-κοινωνίας.*

1. Εισαγωγή

Επιχειρώντας μια εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου που διέπει την έρευνα, στη Διδακτική ή/και τη σχολική έκφραση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, θα εστιάσουμε στην περιοχή της Κοινωνιογλωσσολογίας.

Μερικά καίρια και κρίσιμα ζητήματα προς διερεύνηση θα μπορούσαν να είναι, κατ' αρχήν, οι Κοινωνικές ανισότητες, ως background της έκφρασης λόγου και της υπο-δοχής του ως κοινωνικού σημαινόμενου στη σχολική τάξη (π.β. Gewirtz Sh., Ball S. J., Bowe R., 1995)

Ας ξεκινήσουμε-και στη συνέχεια θα ξετυλίξουμε το κουβάρι της σκέψης μας-διατυπώνοντας κάποιες κοινά αποδεκτές αλήθειες.

Η Γλώσσα ως σύστημα επι-κοινωνίας αλλά και στην εφαρμογή της είναι, κατά γενική ομο-λογ-ία, μια ανεπανάληπτη και, συχνά-πυκνά, συγκλονιστική κοινωνική δι-εργασία!

Ο Λόγος και η Πράξη είναι ένα ζεύγος εννοιών, όχι κατ' ανάγκην αντι-θετικών αλλά αλληλο-συμπληρούμενων, ή που, αν θέλετε, μπορούν να λειτουργήσουν μέσα σε μια ευρύτερη κοινωνική διεργασία ως ένα δίπολο γόνιμης, δημιουργικής αντι-παρά-θεσης!

Σε κάθε περίπτωση ο Λόγος, είτε θεωρηθεί-θεαθεί ως μέσο είτε ως εργαλείο προώθησης -αποτελεσματικής ή μη, ποιοτικής ή όχι-επικοινωνίας είναι αναμφίβολα κοινωνικά προσδιορισμένος και ανάλογα οριο-θετημένος· η αποδοχή, οι κοινωνιολογικές εκδοχές, η συνεκδοχή και τα συνεπαγόμενα, αναλόγως της κοινωνικής προέλευσης και του ταξικού προσδιορισμού του μαθητικού πληθυσμού.

1.1 Περί Λόγου

Αποδεχόμαστε a priori ότι η γλώσσα και ο εξ αυτής εκπορευόμενος Λόγος είναι στην πραγματικότητα η εν δυνάμει πράξη και υπό αυτή την έννοια εφόσον ο άνθρωπος είναι «πολιτικόν (=κοινωνικό) ζώον» (και) κατά τον Αριστοτέλη, κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ή/και ενέργεια είναι Λογ-ικά προσδιορισμένη και οριοθετημένη!

Είναι γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο που τόσο η επιστημο-λογ-ική αναφορά όσο και η υλοποίησή της, η πραγμάτωσή της δεν μπορούν παρά να εδράζονται και να υπο-στηρίζονται από τον Λόγο αφού αυτός δια-σφαλίζει την επι-κοινωνία, απαραίτητη για κάθε πράξη. Αρκεί να θυμηθεί κανείς την ανυπέρβλητη δυσχέρεια στην ολοκλήρωση του μεγαλεπήβολου έργου, του Πύργου της Βαβέλ λόγω αυτού του ελλείμματος, όπως μας πληροφορεί η Βίβλος.

Επρόκειτο δηλαδή, σύμφωνα με τη Βίβλο για μια ανολοκλήρωτη διαδικασία οικο-δόμησης, η οποία δεν τελεσφορούσε λόγω αδυναμίας επι-κοινωνίας, απουσιάζοντος του επαρκούς Λόγου που θα τη διασφάλιζε και θα την προωθούσε αποτελεσματικά· αυτήν και κατ' επέκταση το έργο ολόκληρο.

1.2 Ο Λόγος και τα περί/διά/μέσω και μετ' αυτού, σ' αυτό τούτο το Συνέδριο!

Για να μπορέσουμε να φέρουμε ένα κάποιο αποτέλεσμα σε όλη αυτή τη συ-ζήτηση περί Λόγου και του κοινωνικού προσδιορισμού του που αρχίσαμε δεν θα αφήσουμε να εξελιχθεί σε έναν Λόγο περί των πάντων αλλά θα περιοριστούμε στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-που όλοι μας υπηρετούμε- (π.β.Ball S. J. 2003) λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη (και) τους σχεδιασμούς και τους στόχους-σκοπούς αυτού του του Συνεδρίου.

Αντι-γράφουμε, λοιπόν, και ...λογο-δοτώντας, αναλύουμε αλλά και προβληματιζόμαστε:

«Το Συνέδριο στοχεύει στη διερεύνηση της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικής αλλαγής, αναδει-

κνύοντας την αναγκαιότητα για δημοκρατική παιδεία και κριτική σκέψη. Σκοπός είναι η εμβάθυνση στις κοινωνιολογικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και η συμβολή της στη δημιουργία μιας συμμετοχικής και βιώσιμής κοινωνίας».

Επίσης, οι διοργανωτές προσκαλώντας για συμμετοχή σε αυτό απευθύνονται στους υποψήφιους συνέδρους, εισηγητές, η/και απλά συμμετέχοντες καλώντας τους και βάζοντάς τους στο πλαίσιο μιας ιδιαίτερα φιλόδοξης προοπτικής: «*...με τη συμμετοχή σας συμμετέχετε στη συζήτηση για τη σύνδεση της εκπαίδευσης και την κοινωνική δικαιοσύνη!*»

Για όλες αυτές τις ευγενικές-φιλόδοξες στοχεύσεις ο ρόλος της γλώσσας, όχι απλά ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως σύστημα επι-κοινωνίας -με ότι αυτό συνεπάγεται, είτε εντός σχολείου και σχολικής μονάδας, είτε εκτός αυτής εξακτινώνεται και εντός κάθε κοινωνικού πεδίου ή πλαισίου, ποιος είναι ή ποιος μπορεί να είναι;

1.3 Παρατηρήσεις στο πεδίο της σχολικής τάξης και της πραγματικότητας του σχολείου, ευρύτερα:

Αν δεν εθελοτυφλούμε- ως εκπαιδευτικοί και ως εκπαιδευτικό σύστημα μπορούμε ίσως να δούμε μια πραγματικότητα που δεν θα διαφέρει-αν διαφέρει- και μαλλον θα παρα-δεχθούμε ότι είναι τουλάχιστον υπαρκτή και ως τέτοια πρέπει να προσεγγιστεί και να αντιμετωπιστεί, σίγουρα πάντως δεν μπορεί να παραβλεφθεί, αν θέλουμε να επι-φέρουμε αποτελέσματα πραγματικά. απέναντι σε μια πραγματικότητα εκπαιδευτική, όχι επίπλαστη αλλά -πάνω απ' όλα- αυθεντική (πβ. Gewirtz Sh., Ball S. J., Bowe R. , 1995):

- Κοινωνία - γλώσσα - εκπαίδευση - σχολική τάξη
- Ο λόγος του σχολείου, ο γλωσσικός κώδικας αυτού, που δεν εμπνέει, τον υπό-δέχονται πολλές φορές αναγκαστικά ή /και στενάχωρα, μεμψιμοιρούντες ή με το στανιό και εν πάση περιπτώσει δεν τον από -δέχονται. (πβ. Bernstein, 1991)
- Στη μη αποδοχή του «συνηγορούν» - (ή και) συμβάλλουν-συντελούν :
- η κοινωνική προέλευση, ο ταξικός (αυτο) ή και έτερο -προσδιορισμός, οι κοινωνικές ανισότητες (πβ. Bernstein, B.,1971).
- Ακούνε ή/και διαβάζουν τον εκπαιδευτικό « λόγο» που δεν τα εκφράζει και νιώθουν έντονο το στοιχείο της αλλοτρίωσης αισθάνονται αποξενωμένα από μέρος ή και ολόκληρη την εκπαιδευτική - μαθησιακή διαδικασία και άρα τα όποια κίνητρα θετικής ενίσχυσης πέφτουν στο κενό αφού δεν άξιο-ποιούνται. (Ο λόγος και η (αξιο)- λόγ-ηση θέτουν το παιδί λιγότερο ή περισσότερο συχνά σε μια διαδικασία απο- ξένωσης, αφού απουσιάζει ενδεχομένως ο δικός του συν-διαμορφωτικός ρόλος και η ανά-λογ-η, αντίστοιχη θέση του.

1.4 Ο «Λόγος στη Διδασκαλία» και η υπο-απο-δοχή του ή μη, ως αποτέλεσμα ελεύθερης ή (αναπόφευκτα) σχεδόν υποχρεωτικής και (κατ)αναγκαστικής «επιλογ-ής»...

Επιχειρώντας διαφοροποίηση της διδασκαλίας μας και εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας γενικά δε (και) διδακτικών πρακτικών (πβ. Φωτόπουλος Ν.,2023), στην πραγματικότητα - για να γίνει πιο ελκυστικός και πιο αποδεκτός και (για) να τον υπο-δεχθούν ανάλογα τα παιδιά, ο διδακτικός λόγος γίνεται πιο ελκυστικός, πιο επικοινωνιακός - κοινωνικός (πβ. Bernstein, 1961), και βέβαια με τις συνεχείς εναλλαγές και –όχι μόνο τυπικά επί του λεκτικού– γίνεται αναπόδραστα και μη προβλέψιμος, μη τυποποιημένος, ανοίγοντας», πέρα από τη δική μας και τον δικό μας «λόγο», και τον λόγο –λογική συγκρότηση ή αν θέλετε τον ενδιάθετο λόγο– των παιδιών. Έτσι

οδηγείται (και) το παιδί στην πιο καλλιεργημένη –επεξεργασμένη άρα και πιο ε αποτελεσματική έκφραση– πέραν του φωνούμενου φτερωτού και κατ' επέκταση του γραπτού λόγου του.

Όμως: Αυτός ο «Λόγος», όσο ποιοτικός κι αν είναι, όσο κι αν η διοχέτευσή του και η μετάβαση από τον δάσκαλο-εκπαιδευτικό, με όλες τις καλές προθέσεις, εισπράττεται συχνά και για (μια πιθανόν) μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού ως εκτός των δικών του ενδιαφερόντων και επιβαλλόμενος από το «σύστημα» και εν πάση περιπτώσει επέκεινα (και) της δικής του συν-δια-μορφωτικής συμμετοχής. Ακόμη περισσότερο «προσλαμβάνεται» ενδεχομένως ως από-καλούμενος πέρα των αναγκών του αφού δεν θεωρεί –ίσως– αφού δεν έχει πειστεί περί τούτου ότι έγινε πρώτα διάγνωσή τους, με 9και) κατόπιν δι-ερευνητική(ς) αντίστοιχα διαδικασία(ς).

1.5 Ο Λόγος ως Κείμενο: Κατανόηση αφενός του περιεχομένου και αφετέρου του λειτουργικού ρόλου της μορφής

Η Αξιο-λόγ-ηση της υπάρχουσας κατάστασης (σχετικά με τα ¨κείμενά» μας, προφορικά ή γραπτά, εκπεμπόμενα εντός ή/και εκτός της σχολικής τάξης, καθώς και η προκύψασα διάγνωση των αναγκών όσον αφορά τη διαδικασία εκπομπής του διδακτικού-αξιολογητικού και λοιπών εκπαιδευτικών «Λόγων» και ανάλογων μηνυμάτων προερχόμενων από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδήγησε στη διαμόρφωση πλαισίου ενεργειών που θα έκανε τον Λόγο πιο πειστικό και κατ' επέκταση αποτελεσματικό (τουλάχιστον αυτή ήταν η στόχευση):

Η *Κοινωνική Χαρτογράφηση* (πβ. Συμεού Σ., 2016). της σχολικής τάξης μέσω και δια των δεδομένων και «προτάσεων» της κοινωνιογλωσσολογίας, η προσπάθεια κατανόησης του γλωσσικού κώδικα των παιδιών (όπως και όσο αντέχουν τον ...κοινωνικό λόγο και τα εξ αυτού αιτούμενα της κυρίαρχης τάξης η/και των κοινωνικών στρωμάτων με υψηλές αμοιβές και ανάλογες -αντίστοιχες κοινωνικές απολαύσεις που απουσιάζουν ή είναι είδη προς εξαφάνιση από το δικό τους ατομικό και οικογενειακό πλαίσιο και την ανάλογη παρακαταθήκη που θα ήθελαν ασφαλώς να έχουν.

Επιπρόσθετα, στο οπλοστάσιο που αναλύθηκε ίσαμε τώρα και στην κατεύθυνση της «δημιουργικής άλωσης» της εικόνας μιας σχολικής τάξης που αντιδρά και δεν υπο-δέχεται αλλά και δεν από-δέχεται τον λόγο μας –ημών των εκπαιδευτικών– μπορούν να προστεθούν και τα ακόλουθα:

α. Δεξιότητες μαθητή (μεταγνώση - κριτική ικανότητα -σκέψη – η «αφ-αίρεση», ως αρετή (και που οδηγεί στην κριτική επιλογή). (πβ.Φωτόπουλος Ν. 2023)

β. Οι 8 ικανότητες του συμβ της Ευρώπης σε σχέση με τη γλώσσα και τον «Λόγο. (πβ.Φωτόπουλος Ν. 2023)

γ. Ο μαθητής -νέος δρών υποκείμενο για λεξι-πλούτο και ανάλογη -δημιουργική παραγωγή λόγου

δ. Αντί-δραση του μαθητή ως δρώντος υποκειμένου απέναντι στη λεξιπενία των ΜΜΕ και από εκεί στην ευρύτερη κοινωνία.

Τελική-καταληκτική πρόθεση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω όλων αυτών και προς θεραπεία του σχετικού «πονοκεφάλου» που τους ταλανίζει, είναι ένα καίριο χτύπημα-πλήγμα κατά του κοινωνικού απο-στήματος, το οποίο συνίσταται και συγκροτείται από:

α. τις Κοινωνικές ανισότητες, υποφώσκουσες και υποβόσκουσες ως "background" στην έκφραση λόγου και

β. την υπο-δοχή του (λόγου) και ως κοινωνικό σημαινόμενο στη σχολική τάξη και πρακτική/πρακτικές που ακολουθείται/ακολουθούνται (Mezirow, J.,2007).

1.6 Η του ΛΟΓΟΥ υπο-δοχή...

Η υποδοχή των μηνυμάτων - ο ρόλος της γλώσσας και ο κοινωνικός / κοινωνιο-λογικός χρωματισμός της, μέσω των ιδεολογημάτων και των μηνυμάτων που εκπέμπονται, μέσω αυτής και δι' αυτής, η πρόσληψή τους, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού και την κοινωνική του κατηγοριοποίηση, είναι μόνο μερικά από τα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση, καθώς και οι σχέσεις αλληλ-επί-δρασης και αλληλο-επηρεασμού που αναπτύσσονται μεταξύ τους (πβ.Μπίκος Κ.Γ., (2004).

Επιπρόσθετα, εξαιρετικό επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση επίδρασης επί του «Λόγου» που εκπέμπεται από το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, των ακόλουθων:

α. της "κοινωνικής βαλίτσας", πέρα της συνήθους σχολικής, κατά Bernestein, (πβ. Bernstein B. 1991) του γλωσσικού κώδικα, των κοινωνικών ανισοτήτων και της εξ αυτής και δι' αυτής προκύπτουσας ανάγκης παροχής ισότητας ευκαιριών σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, χωρίς αποκλεισμούς οποιασδήποτε μορφής, της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών,

β. της σχολικής τάξης, της κοινωνικής τάξης, ή και του ταξικού τους προσδιορισμού, της (αναγκαίας) κοινωνικής χαρτογράφησης, κ.τ.σ.

Τέλος, εξαιρετικά σημαντικά είναι: η αποδοχή του Λόγου», του διδακτικού και αξιο-λογ-ητικού «Λόγου» οι κοινωνιο-λογ-ικές εκδοχές του, η συνεκδοχή και τα συνεπαγόμενα ανάλογα της κοινωνικής προέλευσης και ενδεχομένως του ταξικού προσδιορισμού ή και αυτοκαθορισμού του/των παιδιού/παιδιών

Η κοινωνιογλωσσολογία εν προκειμένω έχει πλέον μια εξαιρετική θεωρητική και δι-ερευνητική (προ)-(παρα)-σκευή, ενδεικτικά και μόνο αναφέρονται ο Bernstein (Bernstein, B.,1971). και ο Bourdieu (Bourdieu P.1996, 2002), χωρίς να αγνοείται ή να παραγνωρίζεται η συμβολή και συνεισφορά πολλών άλλων σχετικών ερευνητών.

Για τη σχετική συζήτηση σημειώνονται εδώ ως υπό έμφαση θέματα, έστω και αν μεθοδολογικά η μελέτη τους τα θέτει ως επιμέρους:

α. Το πολιτισμικό κεφάλαιο και η γλώσσα ως σύστημα και όχι μόνο ως «εργαλείο» επι-κοινωνίας (π.β Bourdieu, P. Passeron Cl., 2014).

β. Τα κοινωνικά στρώματα και οι κοινωνικές τάξεις (-σε σχέση και με τις επιλογές- πβ.Gewirtz Sh. et al. 1995)

γ. Η κοινωνική κινητικότητα και η γλώσσα (social mobility, language, langue, parole (=ομιλία).

Και όλ' αυτά επί...Λόγου!

2. Σημεία για δι-ερεύνηση (συνεπαγόμενα από τις 120 κατ' έτος Παρατηρήσεις μαθήματος (από τη θέση του ΕΜΕ Φιλολογικών και κατά την επιτέλεση του Αξιολογητικού και Συμβουλευτικού ρόλου και έργου μου)

Πρό-«Λόγος»:

[Τα παρακάτω ζητήματα -ή/και εκπαιδευτικές (καλές) πρακτικές, επιχειρήθηκε να τεθούν ως ιδέες ή/και «εργαλεία» για αξιοποίηση σε 120 εκπαιδευτικούς -στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου μου ως ΕΜΕ ΜΓΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (Ρόλος Αξιολογητικός και – παράλληλα- παροχής Συμβουλευτικού – υποστηρικτικού έργου.

Η στόχευση αφορούσε την προσφορά διδακτικού/αξιολογητικού «Λόγου», μέσα από «κείμενα» και Ασκήσεις -για συντρέχουσα

-τελική διαμορφωτική και αυθεντική Αξιολόγηση), πιο ελκυστικού και άρα αποτελεσματικότερου]:

α**.** Ο «Λόγος» του δασκάλου-εκπαιδευτικού, κοινωνικά προσδιορισμένος, οριοθετημένος και ανάλογα «χρωματισμένος».

β. Επιχειρηματο-λογ-ία.

γ. Δράση ≤ Αντί-Δραση ≤ Αλληλ-επί-Δραση ≤ Διά-Δραση (interaction)

δ. Κριτική σκέψη-Μεταγνωστικές και άλλες δεξιότητες...

ε. Αξιο-λόγ-ηση...[συντρέχουσα-τελική-διαμορφωτική-αυθεντική]

στ. Σκηνική παρουσία-κίνηση-«ηθοποιία» εκπαιδευτικού και χρωματισμός φωνής με ανάλογη «επένδυση» της μαθησιακής διαδικασίας...

ζ. Διδακτική Πρόταση-Σχεδιασμός μαθήματος-Δ. Επιτυχίας και Επάρκειας-Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμογή-Υλοποίησή τους. Τα Πλαίσια Μάθησης και οι Προγραμματισμοί, βραχυπρόθεσμοι και μεσοπρόθεσμοι-μακροπρόθεσμοι.

η. Η ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος η ελκυστικότητα και η εξ αυτού του λόγου μεγαλύτερη διεισδυτικότητα και -επομένως- από-δοχή του διδακτικού -και όχι μόνο-σχολικού-εκπαιδευτικού «Λόγου». Ουσιαστικά η προσπάθεια και η στόχευση είναι η ευκολότερη εισχώρηση-μετάβαση του Λόγου του δασκάλου-εκπαιδευτικού στο θυμικό και από 'κεί στον Λόγο και κατ' επέκταση τη Λογ-ική του παιδιού...η γόνιμη και δημιουργική «άλωση» της λογ-ικής του συγκρότησης...

θ. Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν-ανάγνωσης (πβ. Σ. Συμεού, 2018)

ι. Ειδική Αγωγή-Συμπερίληψη-Ισότητα ευκαιριών και ισότιμη πρόσβαση στην παιδεία και τη γνώση σε όλους και όλες, χωρίς αποκλεισμούς (ή/και υποψία, έστω, περιθωριοποίησης).

3. Συμπέρασμα

Οι ενδείξεις -διαπιστώσεις μετά από συλλογή δεδομένων που προέκυψε από τις παρατηρήσεις μαθήματος σε 130 επιθεωρήσεις στην τάξη και στα μαθήματα ανάλογου αριθμού φιλολόγων-καθηγητών-καθηγητριών-σε μια σχολική χρονιά- διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο προβληματισμού, η ανάλυση του οποίου καθορίζει την ακόλουθη υπόθεση εργασίας -η οποία και προτείνεται να ελεγχθεί μέσα από συλλογή δεδομένων και ανάλυσή τους σε περαιτέρω επιστημονική έρευνα - (ενδεχομένως να τεθεί και το ερώτημα της βίας-παραβατικότητας (πβ. Συμεού Σ.,2020), ως αποτέλεσμα της «άρνησης υποδοχής» του λόγου διδασκαλίας -αξιολόγησης ή/και του λόγου «απαιτήσεων νομιμότητας συμπεριφοράς όπως το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει (π.β. Θάνος, Θ. (2011).

Ο μαθητικός πληθυσμός σε όχι μικρούς αριθμούς αρνείται ή/και αντιδρά ή/και δεν υποδέχεται θετικά τον «Λόγο» μας, διδακτικό-(αξιο)λογ-ητικό και αυτόν του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος (Κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων κ.τ.σ.). Η προσπάθεια προσφοράς καλύτερα και επιστημονικά άρτια ή και αισθητικά υπέρτερου του αντίστοιχου παραδοσιακού μοντέλου, άρα και πιο ελκυστικού, περιορίζει μεν μεν αλλά δεν αμβλύνει τόσο πολύ αισθητά-ως ανεμένετο- το πρόβλημα αποδοχής του «Λόγου» μας.

Οι κοινωνικές ανισότητες (πβ Σιάνου 1998, 2006 και Κυρίδης Α., [2]2011) και ο λόγος που τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα ενδεχομένως να αποστρέφονται και να μην υποδέχονται θετικά (=αποδέχονται) τον λόγο του εκπαιδευτικού ή/και του εκπαιδευτικού συστήματος κλπ ή/και καταλήγουν σε παραβατική συμπεριφορά (π.β.Θάνος, Θ., 2012). μη ανεχόμενοι αυτόν τον λόγο και μη αποδεχόμενοι τον κώδικα επικοινωνίας του (εκπαιδευτικού ή/και κοινωνικού) συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Θάνος, Θ. (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία.* Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ. (2011). Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Επιστήμες Αγωγής, 1, 89-102.

Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κουλαϊδής Β., Τσατσαρώνη Άννα (2010). Παιδαγωγικές Πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυρίδης, Α. (22011). Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισής τη.: Α/φοί Κυριακίδη

Μπίκος Κ.Γ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιάνου Ε. (1998) «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: Από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο συλλογικό τόμο Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα.

Σιάνου – Κύργιου Ε. (2010) Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας .Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σιάνου – Κύργιου Ε. (2006) Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004, Αθήνα: Μεταίχμιο

Συμεού Σ. (2015). Επιλογές Σπουδών και Επαγγέλματος από τελειόφοιτους μαθητές Ενιαίου Λυκείου στην Κύπρο: κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές (Διδακτορική Διατριβή). Γιάννινα.

Συμεού Σ.(2016). Η Διαχείριση της σχολικής τάξης και η κοινωνική της χαρτογράφηση. Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης .«Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης», σσ.81-90, Ρόδος

Συμεού Σ. (2018). Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν ανάγνωσης, στο: 3ο πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Δημόσια και ιδιωτική Εκπαίδευση», σσ. 419-425, Λευκωσια.

Συμεού Σ. (2020). Η ψυχοκοινωνιογραφία του Υποκειμένου της σχολικής βίας, στο: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση» [Τόμος Ι], σσ.37-48. Γιάννινα

Συμεού Σ.(2024). Η προβληματική της εκπαίδευσης μετά την πανδημία: Η κρίση, οι επι-κρίσεις και οι ενδεχόμενες απο-κρίσεις σε κρίσιμα ερωτήματα. Το εγχείρημα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, στο: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πρακτικά, Τόμος 2, σσ.224-231, Πάτρα.

Φωτόπουλος Ν. (2023). Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων». Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετανεωτερικότητα: Τάσεις και επαναπροσδιορισμοί, Αθήνα: Gutenberg

Ball S. J. (2003) Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage. London and New York: Roudledge Falmer

Bernstein, (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης Στο: Α. Φραγκουδάκη (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης , Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σσ.393- 431). Αθήνα: Παπαζήσης

Bernstein, B. (1971). Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο: Α. Φραγκουδάκη (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης , Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σσ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήσης .

Bernstein, B.(1991). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. Passeron Cl. (2 1996). Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. Passeron Cl. (2014). Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. (2002). Η Διάκριση. (Μτφρ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly, 35*, 128–152. Doi: 10.2307/2393553

Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Buck-ingham: Open University Press.

Eurostat (2015). *Classification for learning activities. Manual (update).* Luxembourg: Eurostat.

Gewirtz Sh., Ball S. J., Bowe R. (1995) Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham and Philadelphia : Open University Press.

Gewirtz Sh.,Alan Cribb (2011)-Ε. Πανάγου (2011). Κατανοώντας την εκπαίδεση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας, στάσεων ως προς τη συμπερίληψη και ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ευστάθιος Ξαφάκος,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, stathisxafakos@yahoo.com
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, την πιθανή σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, τις στάσεις ως προς τη συμπερίληψη και την ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν με δειγματοληψία ευκολίας 150 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Αξιοποιήθηκαν οι εξής κλίμακες: α) η Κλίμακα Στάσεων ως προς τη Συμπερίληψη (AIS), β) η κλίμακα Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), και η κλίμακα των Hurt, Joseph και Cook (1977). Τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω της ανάλυσης διαδρομών (path analysis), φανερώνουν τη σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών και τον διαμεσολαβητικό ρόλο των θετικών στάσεων ως προς τη συμπερίληψη ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπερίληψης και την ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα το οποίο δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπερίληψης και οι θετικές στάσεις αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την ατομική τους καινοτομικότητα και κατά συνέπεια την αναζήτηση νέων ιδεών και πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις–κλειδιά: *Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, στάσεις ως προς τη συμπερίληψη, ατομική καινοτομικότητα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναμφισβήτητα έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι πρακτικές τους αλλά και το αξιακό τους υπόβαθρο επηρεάζουν άμεσα τη σχολική πραγματικότητα (Ainscow & Sandill, 2010 Ως συνέπεια, οι «παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς» έχουν αποτελέσει αντικείμενο σημαντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος, με στόχο την κατανόηση του ρόλου τους στη διαμόρφωση ουσιαστικά συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων (Büssing, et al., 2019). Σε αυτό το ερευνητικό πεδίο, προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη είναι απαραίτητες για την επιτυχία όλων των μαθητών σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Avramidis & Norwich, 2002· Yada & Savolainen, 2017). Μέχρι σήμερα, η βιβλιογραφία είναι κατακερματισμένη. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι συνολικά θετικές (Avramidis & Norwich, 2002· Scruggs & Mastropieri, 1996· van Steen & Wilson, 2020 στο Guillemot et al., 2022). Από την άλλη, υπάρχει η έρευνα των De Boer et al. (2011), η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι είτε αρνητικές είτε ουδέτερες (Guillemot et al., 2022). Μία πιο πρόσφατη μελέτη των Lindner, Schwab, Emara & Avramidis (2023), στην οποία αναλύθηκαν 36 προηγούμενες σχετικές μελέτες, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Αποκλίνουσες διαπιστώσεις υπάρχουν και στην Ελλάδα. Η έρευνα των Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν γενικά θετικές στάσεις, ενώ τα αποτελέσματα των Avramidis et al. (2019) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν ουδέτερες στάσεις απέναντι στην ένταξη, ενώ οι συνάδελφοί τους ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά θετικότερες. Οι αποκλίσεις στα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να οφείλονται σε έναν συνδυασμό παραγόντων, όπως μεθοδολογικές διαφορές, πολιτισμικές επιρροές, προσωπικές πεποιθήσεις και συνθήκες εργασίας.

Μία ακόμη μεταβλητή που εντάσσεται στους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην κατανόηση των διδακτικών τους πρακτικών είναι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα. (Bandura, 1997). Η «αυτοαποτελεσματικότητα» νοείται ως η πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση ενός συγκεκριμένου διδακτικού έργου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και, ως εκ τούτου, είναι μια πεποίθηση που επηρεάζει τα κίνητρα, τις ενέργειες και τις διδακτικές αποφάσεις (Bandura, 1997· Woolfolk, 2007). Κατά συνέπεια, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Bandura, 1997). Στον πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έρευνες που διεξήχθησαν σε διάφορα πλαίσια δείχνουν ότι η «αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπερίληψη» αποτελείται από τρεις επιμέρους συνιστώσες, δηλαδή την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, τη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία με γονείς και συνεργάτες (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012· Sharma & Sokal, 2015). Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, ορισμένες έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διαχείριση συμπεριληπτικών τάξεων (Friesen et al., 2023) και έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να συνεργαστούν με συναδέλφους και εξειδικευμένους επαγγελματίες για να συμπεριλάβουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν πρόσφατες έρευνες, επηρεάζεται και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες, καθώς και από την εκπαίδευσή τους (Chow, 2024· Wray, Sharma & Suban, 2022).

Για την κατανόηση των βασικών αρχών των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές ένταξης, μελέτες έχουν δείξει μια θετική σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στη συ-

μπεριληπτική εκπαίδευση και των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sharma & Sokal, 2015· Savolainen, et al., 2022· San Martin et al., 2021). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές βαθμολογίες αυτοαποτελεσματικότητας που σχετίζονται με τη συμπερίληψη ανέφεραν πιο θετικές στάσεις (Savolainen, et al., 2012· Chow, 2024), ειδικά όταν εξετάζεται η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Hofman & Kilimo, 2014· Weisel & Dror, 2006 στο San Martin et al., 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, η ατομική καινοτομικότητα αναδεικνύεται ως μια ακόμη σημαντική μεταβλητή, καθώς η προώθηση της συμπερίληψης προϋποθέτει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές. Η ατομική καινοτομικότητα ορίζεται ως η χρήση νέων ιδεών, μεθόδων και πρακτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο (Tang, 2021 στο Xia & O'Shea, 2024) και βασίζεται στη θεωρία της ατομικής καινοτομικότητας, η οποία διατυπώθηκε από τον Rogers (1995). Πολλοί παράγοντες θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ρόλο στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η αυτοαποτελεσματικότητά τους (Xia & O'Shea, 2024). Σε αρκετές μελέτες, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί θετικά με την καινοτόμο συμπεριφορά (Janssen, 2000· Hsiao, et al., 2011· Gkontelos et al., 2023). Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερη αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο πιο καινοτόμα γίνεται η συμπεριφορά τους, καθώς αναζητούν νέες ιδέες και πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να αναζητούν διαφορετικά μέσα για να παρακινήσουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Paneque & Barbetta, 2006). Στο ελληνικό πλαίσιο, προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας (Xafakos et al., 2020).

Συνοπτικά, έρευνες έχουν δείξει στο ευρύτερο πλαίσιο ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (Savolainen, et al., 2012· Chow, 2024), καθώς και την αντιλαμβανόμενη καινοτομικότητά τους (Janssen, 2000· Hsiao, et al., 2011· Gkontelos et al., 2023). Ωστόσο, στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν έχουν καταγραφεί έως σήμερα ερευνητικά δεδομένα που να εξετάζουν ταυτόχρονα και τις τρεις αυτές μεταβλητές.

2. Σκοπός της έρευνας

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

α) Ποια είναι η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη;

β) Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών;

γ) Ποια είναι η αυτοαντίληψή τους για την καινοτομικότητά τους;

δ) Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών;

3. Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν με δειγματοληψία ευκολίας 150 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Οι 128 ήταν γυναίκες (ποσοστό 85,3%) και οι 22 ήταν άντρες (ποσοστό 14,7%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (84%) και το 16% ήταν εκπαιδευ-

τικοί ειδικής αγωγής. Οι 14 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών (9,3%), οι 55 (36,7%) ήταν 31-40 ετών, οι 38 (ποσοστό 25,3%) 41-50 ετών και οι 43 συμμετέχοντες (28,7%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Ποσοστό 23,3% έχει εργαστεί σε τμήμα ένταξης, ενώ ποσοστό 62,7% (94 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες) έχει παρακολουθήσει σεμινάριο/σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη.

3.2. Κλίμακες μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τρεις κλίμακες, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς ερευνητικές μελέτες και παρουσιάζουν αρκετά υψηλή εσωτερική συνοχή.

3.2.1. Κλίμακα στάσεων ως προς τη συμπερίληψη (Attitudes toward inclusion scale – AIS)

Η κλίμακα AIS αναπτύχθηκε από τους Sharma και Jacobs (2016) με σκοπό τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Αποτελείται από 10 δηλώσεις τύπου Likert, οι οποίες αποτιμούν τον βαθμό θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η κλίμακα έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία, με συντελεστή Cronbach's α=.815, γεγονός που υποδηλώνει υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων της.

3.2.2. Κλίμακα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη (Teacher Efficacy for Inclusive Practices – TEIP)

Η κλίμακα TEIP αναπτύχθηκε από τους Park, Dimitrov, Das και Gichuru (2016) και αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης. Η κλίμακα εξετάζει το επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη, να προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με συναδέλφους και γονείς. Η δομή της κλίμακας βασίζεται σε δηλώσεις τύπου Likert και παρουσιάζει πολύ υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's α=.897), γεγονός που αναδεικνύει την υποδειγματική σταθερότητα και εσωτερική της συνοχή.

3.2.3. Κλίμακα αυτοαντίληψης ατομικής καινοτομικότητας (Hurt, Joseph & Cook, 1977)

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί τον βαθμό ατομικής καινοτομικότητας, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τα ίδια τα άτομα. Αποτελείται από 20 στοιχεία που εξετάζουν την προδιάθεση του ατόμου να αναζητά, να υιοθετεί και να εφαρμόζει νέες ιδέες και πρακτικές στο επαγγελματικό του πλαίσιο. Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζοντας υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's α=.850).

4. Αποτελέσματα

Μέσες τιμές	**N**	**M.T.**	**T.A.**
Αυτοαποτελεσματικότητα	150	4.12	.51
Στάσεις	150	3.81	.60
Ατομική καινοτομικότητα	150	3.88	.46

Πίνακας 1. Μέσες τιμές των υπό διερεύνηση μεταβλητών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε την υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Τ.=4.12), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ικανό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της συμπεριληψης. Η σχετικά μικρή τυπική απόκλιση (Τ.Α.=.51) δείχνει χαμηλή διασπορά, υποδηλώνοντας ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι αρκετά ομοιογενείς. Οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παρουσιάζουν μέση τιμή (Μ.Τ.=3.81), ένδειξη γενικά θετικής στάσης. Ωστόσο, η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=.60) είναι η μεγαλύτερη μεταξύ των τριών μεταβλητών, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη ποικιλία στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη. Η ατομική καινοτομικότητα καταγράφει μέση τιμή (Μ.Τ.=3.88), τιμή που αντανακλά μια σχετικά θετική τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές. Η τυπική απόκλιση (Τ.Α.=.46) φανερώνει επίσης συγκριτικά μικρή διακύμανση, στοιχείο που υποδηλώνει ομοιογενέστερες αντιλήψεις ως προς τοΝ βαθμό καινοτομικότητας. Συνολικά, οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, μέτρια έως υψηλή ατομική καινοτομικότητα, καθώς και θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη.

Συσχετίσεις		**Αυτο**	**Στάσεις**	**Καινοτομ.**
1	Αυτοαποτελεσματικότητα	1.00		
5	Στάσεις	.406**	1.00	
7	Ατομική Καινοτομικότητα	.525**	.345**	1.00

Πίνακας 2. Συσχετίσεις

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι τρεις μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Α) Αυτοαποτελεσματικότητα & Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη: (r = .406, p < .01). Η συσχέτιση είναι μέτρια και θετική, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο θετικές στάσεις τείνουν να έχουν απέναντι στη συμπερίληψη. Αυτό υποδηλώνει ότι η εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες συνδέεται με μεγαλύτερη αποδοχή και υποστήριξη πρακτικών ένταξης. Β) Αυτοαποτελεσματικότητα & Ατομική Καινοτομικότητα: (r = .525, p < .01). Η συσχέτιση είναι σχετικά ισχυρή και θετική. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη προδιάθεση να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη έχουν στις ικανότητές τους, τόσο περισσότερο επιδιώκουν να εφαρμόσουν νέες ιδέες. Γ) Στάσεις & Ατομική Καινοτομικότητα: (r = .345, p < .01). Η συσχέτιση είναι θετική και μικρού μεγέθους, γεγονός που υποδηλώνει ότι πιο θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη συνοδεύονται από αυξημένες τάσεις για καινοτομία. Αν και η σχέση είναι ασθενέστερη σε σχέση με τις άλλες δύο, παραμένει στατιστικά σημαντική.

Διαδρομή (Path)	**Εκτίμηση (Estimate)**	**Τυπικό Σφάλμα (S.E.)**	**z-value**	**p-value**	**95% CI (Lower)**	**95% CI (Upper)**
ΣΤΑΣΕΙΣ > ΚΑΙΝΟΤΟΜ	0.122	0.058	2.102	**0.036**	0.008	0.235
ΑΥΤΟΑΠ > ΚΑΙΝΟΤΟΜ	0.419	0.068	6.157	**< .001**	0.286	0.553
ΑΥΤΟΑΠ > ΣΤΑΣΕΙΣ	0.478	0.088	5.441	**< .001**	0.306	0.650

Πίνακας 3. Ανάλυση διαδρομών

									95% Confidence Interval	
					Estimate	Std. Error	z-value	p	Lower	Upper
ΑΥΤΟΑΠ	→	ΣΤΑΣΕΙΣ	→	ΚΑΙΝΟΤ	0.058	0.030	1.961	0.049	1.783×10^{-5}	0.116

Πίνακας 4. Έμμεσες επιδράσεις

Η έμμεση επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (ΑΥΤΟΑΠ) στις καινοτομικές τάσεις (ΚΑΙΝΟΤ) μέσω της μεταβλητής Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (ΣΤΑΣΕΙΣ) βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, το εκτιμώμενο μέγεθος της έμμεσης επίδρασης ανέρχεται σε 0.058 (Estimate = 0.058) με τυπικό σφάλμα 0.030 (Std. Error = 0.030) και τιμή z = 1.961, η οποία αντιστοιχεί σε p = 0.049, τιμή οριακά μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας .05. Αυτό υποδηλώνει ότι η έμμεση σχέση είναι στατιστικά σημαντική.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ατομική τους καινοτομικότητα έμμεσα, μέσω των στάσεών τους απέναντι στη συμπερίληψη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πιο ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, τείνουν να αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι οποίες στη συνέχεια ενισχύουν την τάση τους να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές. Η σχέση αυτή αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο των στάσεων ως διαμεσολαβητικού μηχανισμού: οι θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη φαίνεται να αποτελούν γέφυρα μέσω της οποίας η αυτοαποτελεσματικότητα μεταφράζεται σε καινοτόμο συμπεριφορά.

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/μαθητριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Τούτο ευθυγραμμίζεται με προηγούμενες μελέτες που κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδέχονται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να τη θεωρούν σημαντική για την προώθηση της ισότητας και την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Avramidis & Norwich, 2002· Scruggs & Mastropieri, 1996· van Steen & Wilson, 2020 στο Guillemot et al., 2022). Επιπλέον, το δείγμα φάνηκε να παρουσιάζει θετικές αντιλήψεις αναφορικά με την ικανότητά του να εφαρμόζει πρακτικές συμπερίληψης, εύρημα που συνδέεται με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα στον τομέα αυτό (Friesen et al., 2023). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετική αυτοαντίληψη ως προς την ατομική τους καινοτομικότητα — δηλαδή την τάση να δοκιμάζουν νέες πρακτικές, να πειραματίζονται με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και να υιοθετούν δημιουργικές λύσεις στην καθημερινή τους πρακτική (Xafakos et al., 2020).

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά στη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας, στάσεων ως προς τη συμπερίληψη και ατομικής καινοτομικότητας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών συνδέεται θετικά με την ατομική τους καινοτομικότητα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται περισσότερο ικανοί να ενσωματώσουν μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες στην τάξη εμφανίζονται και πιο πρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες ιδέες και να εισαγάγουν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία τους. Το

αποτέλεσμα αυτό συνάδει με προηγούμενες μελέτες που αναδεικνύουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προγνωστικό παράγοντα εκπαιδευτικής καινοτομίας (Janssen, 2000· Hsiao et al., 2011· Gkontelos et al., 2023).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας διαμεσολαβείται από τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Δηλαδή, η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να ενισχύει τις θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη, οι οποίες με τη σειρά τους προάγουν την ανάπτυξη καινοτόμου συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον ρόλο των στάσεων ως μηχανισμό που επιτρέπει την αξιοποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών. Το αποτέλεσμα εναρμονίζεται με σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς στο να υποστηρίζουν μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες (Sharma & Sokal, 2015· San Martin et al., 2021).

Η διαμεσολάβηση των στάσεων υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της καινοτομικότητας, δεδομένου ότι δημιουργεί ένα πλαίσιο αξιοποίησης της αυτοαποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη αυτοαποτελεσματικότητας από μόνη της δεν αρκεί, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται από ένα θετικό αξιακό και ιδεολογικό υπόβαθρο υπέρ της συμπερίληψης, ώστε να οδηγήσει σε αλλαγές στην πράξη.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και υιοθετούν θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη φαίνεται να είναι περισσότερο διατεθειμένοι να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό, διαφοροποιούν τη διδασκαλία, κάνουν χρήση πολλαπλών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, συνεργάζονται με συναδέλφους, γονείς και ειδικούς, εφαρμόζουν νέα τεχνολογικά εργαλεία και ενσωματώνουν πειραματικές πρακτικές. Η καλλιέργεια θετικών στάσεων και η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να συμβάλουν τελικά στην ενίσχυση της καινοτομικής δράσης εντός της τάξης, προς όφελος όλων των μαθητών/τριών. Εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με αυτοπεποίθηση και ανοιχτότητα είναι πιο πιθανό να πειραματιστούν, να αναζητήσουν δημιουργικές λύσεις και να αναπτύξουν αποτελεσματικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης σχολικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελεί βασικό παράγοντα ενίσχυσης της καινοτομικότητας, με τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη να έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(S1), 49–59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and Beliefs as Predictors of Pre-service Teachers' Enjoyment of Teaching in Inclusive Settings. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 8–23. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474

Chow, W. S. E. (2024). Exploring in-service teachers attitudes, teacher self-efficacy, and influential factors for implementing inclusive practices in Hong Kong classroom. *Educational Psychology, 44*(4), 436-454. http://doi.org/10.1080/01443410.2024.2361280

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Friesen, D. C., Shory, U., & Lamoureux, C. (2023). The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), 100599. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100599

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Teachers' Innovative Work Behavior as a Function of Self-Efficacy, Burnout, and Irrational Beliefs: A Structural Equation Model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*, 403-418. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36826214/

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open, 3*, 100175. https://hal.science/hal-04231269/document

Hsiao, H.-C., Chang, J.-C., Tu, Y.-L., & Chen, S.-C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity, 1*(1), 31-36. https://www.ijssh.org/show-7-269-1.html

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research, 4*(1), 58–65. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x

Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions of Effort-Reward Fairness and Innovative Work Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 287-302. https://doi.org/10.1348/096317900167038

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(6), 766-787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894

Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities. *Bilingual Research Journal, 30*(1), 171–193. https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162871

Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*, 2–12. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047

Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications. In Stoetzer, M. W., & Mahler, A. (Eds.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (Vol. 17). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-79868-9_2

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive

Practices. *Sustainability, 13*, 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958-972. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55*, 13–23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education, 40*(1), 21-38. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), 208-218. https://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/index.html

Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology.* Boston: Pearson Education Inc.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors Influencing Teacher Self-Efficacy for Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *Teaching & Teacher Education, 117*, 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Xafakos, E., Kaldi, E., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Mastrothanasis, K. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovativeness. *European Journal of Education Studies, 7*(11), 203-221. https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3347

Xia, J., & O'Shea, C. (2024). What makes a difference in teacher innovativeness? Evidence from the TALIS 2018 US teacher data. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2023-0144

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese In-Service Teachers' Attitudes toward Inclusive Education and Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

«Είμαι άνδρας, αλλά θα είμαι και νηπιαγωγός»: Αντιλήψεις ανδρών φοιτητών του ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ για τον άνδρα νηπιαγωγό

Έμη Παπαναστασίου,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, epapana@psed.duth.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2021–22 οι άντρες νηπιαγωγοί στα Ελληνικά νηπιαγωγεία ήταν 1,4% του συνόλου του διδακτικού προσωπικού των νηπιαγωγείων, αν και έχει γίνει άρση των περιορισμών λόγω φύλου στις σπουδές προσχολικής εκπαίδευσης από το 1983. Σε μια ηλικία που τα παιδιά κατασκευάζουν τις ταυτότητες τους και εξερευνούν τους έμφυλους ρόλους και τα όρια, οι ευκαιρίες τους να έρθουν σε επαφή με ένα εύρος εμπειριών από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, είναι περιορισμένες. Στην παρούσα μελέτη σκοπός είναι να ερευνηθούν οι λόγοι που ώθησαν τους φοιτητές να βρεθούν σε ένα τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, πώς συγκροτούν τις ταυτότητες τους σπουδάζοντας σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα που κατά κύριο λόγο βρίσκονται γυναίκες και σπουδάζοντας ένα αντικείμενο που θεωρείται «γυναικείο». Παράλληλα, θα μελετηθούν οι προσδοκίες τους για το επαγγελματικό τους μέλλον και τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Γενικά, οι φοιτητές βλέπουν την ενασχόληση τους με την προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση σαν μια ευκαιρία για να υποστηρίξουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για να καταρρίψουν τα στερεότυπα που υπάρχουν για τους άνδρες στο χώρο αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: *Φύλο, προσχολική εκπαίδευση, ταυτότητες.*

1. Εισαγωγή

Το 1996 το European Commission Network on Childcare εισηγήθηκε ένα στόχο 20% ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση (EC Childcare Network, 1996). Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2021–22 οι άντρες νηπιαγωγοί στα Ελληνικά νηπιαγωγεία ήταν 1,4% του συνόλου του διδακτικού προσωπικού των νηπιαγωγείων. Σε παγκόσμιο επίπεδο η συμμετοχή των αντρών είναι επίσης πολύ χαμηλή και κυμαίνεται μεταξύ 2-6% των νηπιαγωγών με πολύ μικρές ανοδικές τάσεις όπως και στην Ελλάδα (Besnard & Diren, 2010; Brody, 2014; Rohrmann et al, 2021). Το υψηλότερο ποσοστό αντρών νηπιαγωγών είναι στη Νορβηγία με 9% (Rohrmann et al, 2021).

Η ηλικία που τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο είναι η ηλικία που αυτά κατασκευάζουν τις ταυτότητες τους και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο, και όμως η ευκαιρία τους να γνωρίσουν ένα υγιές εύρος έμφυλων ρόλων είναι περιορισμένες.

Η τάξη του νηπιαγωγείου μπορεί να ιδωθεί ως μία κοινότητα πρακτικής μέσα στην οποία τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο αλληλεπιδρώντας με ενήλικες και συνομήλικους σε μια συνεργατική συνεχόμενη διαμορφωτική διαδικασία μέσω ενός πολυδιάστατου συστήματος σχέσεων. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο αυτών των χωρών εκπαίδευσης.

Στην ανάλυση που ακολουθεί, θα ερευνηθούν οι σχέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών μεταξύ του πώς κατανοούν την ικανότητά τους να αποτελούν πόρους και καθοδηγητές για τα παιδιά, αλλά και το πώς κατανοούν, αντιλαμβάνονται και κατασκευάζουν την ταυτότητα τους ως άνδρες εκπαιδευτικοί.

1.1 Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιες φορές ενισχύουν και κάποιες άλλες αμφισβητούν τα έμφυλα στερεότυπα στην τάξη (Danby, 2003; Lowe, 2003). Η αύξηση της παρουσίας ανδρών στο διδακτικό προσωπικό, ανδρών που αυτοπροσδιορίζονται σε ένα ευρύ εύρος αρρενωποτήτων, θα ενισχύσει τις διαφορετικές φωνές μέσα στην τάξη και θα αμφισβητήσει τα στερεότυπα (Brownhill & Oates, 2016; Wood & Brownhill, 2016).

Σε πολλές έρευνες οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν περιγράψει σημαντικές διαφορές στο πώς κατασκευάζονται οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, φέρνοντας την τάξη μια έμφυλη παιδαγωγική σε σχέση με το παιχνίδι και την εξερεύνηση, την κοινωνική κινητικότητα αλλά και την επίλυση συγκρούσεων (Bosacki, Woods & Coplan, 2015; Huber & Taxl, 2017).

Στον Καναδά για παράδειγμα οι άνδρες είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν τα παιδιά σε «σκληρό» παιχνίδι μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν τα όρια τους και τις σχέσεις, μαθαίνουν την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση (Bosacki, Woods & Coplan, 2015)

Σε άλλη μελέτη που έγινε στην Αυστρία τα παιδιά φαίνεται ότι αναζητούσαν περισσότερη φυσική επαφή με τον άνδρα παρά με τη γυναίκα εκπαιδευτικό και είχαν μεγαλύτερη λεκτική επικοινωνία με άνδρες (Huber & Traxl, 2017).

Τέλος στην Ελβετία παρατηρήθηκαν διαφορές στην οργάνωση χώρου από τους άνδρες εκπαιδευτικούς και μεγαλύτερη έμφαση στο παιχνίδι στην αυλή αλλά και ευκαιρίες για εξερεύνηση. Αντίθετα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση με έμφαση στην φροντίδα και την προστασία (Tenhoff, Nentwich & Vogt, 2015).

Στην παρούσα μελέτη, οι ταυτότητες των φοιτητών θεωρούνται ως πολλαπλές, ρευστές και σε διαρκή αλλαγή. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέ-

χοντες μπορεί να χρειαστεί να υιοθετήσουν πολλαπλούς ρόλους και να κατασκευάσουν πολλαπλές έμφυλες ταυτότητες έτσι ώστε να διαπραγματευτούν νοήματα, κύρος, ασφάλεια και θέσης στην καθημερινή τους ζωή (Burr, 2003).

1.2 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα, στα πλαίσια μεταδιδακτορική έρευνας, είναι μια ποιοτική έρευνα. Η Mason (2003) χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα ως αυτή που είναι σχετικά ανεπίσημη, έχει κάποια θεματική, ακολουθεί μια βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση και κατά την οποία η επιστημολογική υπόθεση βασίζεται στο ότι τα δεδομένα συλλέγονται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μερών, του/της συνεντευκτή/τριας και του/της συνεντευξιαζόμενου/νης. Μέσω των αποτελεσμάτων, λοιπόν, της έρευνας θα παρουσιαστούν οι κατασκευές των νοημάτων (Bryson, 2005) σε σχέση με το φύλο και τις σπουδές νηπιαγωγών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις σε φοιτητές του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, μετά από άδεια της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας στην Έρευνα (ΕΠΗΔΕ) του ΤΕΕΠΗ. Ζητήθηκε από άνδρες φοιτητές, αλλά και όλους όσους αυτοπροσδιορίζονται ως άνδρες, να συμμετέχουν στις συνεντεύξεις. Τελικά συμμετείχαν 20 φοιτητές και παρουσιάζονται ευρήματα από αυτή την έρευνα. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης (ΘΑ). Η ΘΑ δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια «να αναγνωρίσει, να οργανώσει, να αναλύσει και τελικά να ανακοινώσει τα μοτίβα-τα θέματα που υπάρχουν στο σώμα των δεδομένων» (Braun and Clarke, 2006, σ. 4).

Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

- Η παρουσία ανδρών στην τάξη θα βοηθήσει στην εξάλειψη των στερεοτύπων.
- Αντιμετώπισαν καχυποψία και προκατάληψη κατά την πρακτική τους.
- Αρκετοί θεωρούν ότι οι άνδρες φέρουν μια διαφορετική παιδαγωγική οπτική.
- Θεωρούν ότι παρέχουν θετικό πρότυπο ρόλου το διάστημα που αρχίζει η αντίληψη φύλου και η κατασκευή ταυτοτήτων από τα παιδιά.
- Νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την τάξη άρα δεν τους ενδιαφέρουν οι προκαταλήψεις.

Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση και συζήτηση των παραπάνω ευρημάτων.

2. Ευρήματα-Συζήτηση

2.1 Η παρουσία ανδρών στην τάξη θα βοηθήσει στην εξάλειψη των στερεοτύπων.

Όταν επέλεξαν τις σπουδές στο ΤΕΕΠΗ οι άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα αντιμετώπισαν, και ως ένα βαθμό προσπάθησαν να ξεπεράσουν, μια ποικιλία εμποδίων και προκλήσεων, μεταξύ των οποίων και η ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι η δουλειά με μικρά παιδιά είναι επάγγελμα που ταιριάζει σε γυναίκες μόνο (Warin, 2023). Κάποιοι από τους συμμετέχοντες μίλησαν ξεκάθαρα για την επιθυμία τους να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα και να επεκτείνουν τους ορισμούς της αρρενωπότητας (Connel, 2006) επιλέγοντας τις σπουδές τους. Αναφέρθηκαν στους διάφορους ρόλους που θα αναλάβουν στην τάξη – θετικό πρότυπο ρόλου, πατρική φιγούρα, προστάτης – καθώς και στο ότι η παρουσία ενός άνδρα παρέχει μια εναλλακτική οπτική στην πειθαρχία, στο παιχνίδι και στην εξερεύνηση. Κάτι που αναφέρθηκε και σε άλλες έρευνες (π.χ. Bosacki, Woods & Coplan, 2015; Emilsen & Koch, 2017; Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005). Γενικά, οι περισσότεροι τόνισαν ότι το να υπάρχει άνδρας νηπιαγωγός είναι ένας καταλύτης για αλλαγή στην κουλτούρα που επικρατεί στην προσχολική εκπαίδευση.

Όταν μίλησαν για τις δικές τους ταυτότητες, κάποιοι ανέφεραν ότι μεγάλωσαν με το μήνυμα πως η αρρενωπότητα περιλαμβάνει σύγκρουση και φυσική δύναμη, το να είναι κάποιος προστάτης και το να έχει απολυταρχικό ρόλο στην οικογένεια. Ο Βασίλης, φοιτητής του 3ου έτους, ανέφερε ότι η ανδρική του ταυτότητα διαμορφώθηκε «μέσα από πολύ πόνο και από πολύ κόπο». Με πολλούς τρόπους οι άνδρες της έρευνας απέρριψαν αυτά τα στερεότυπα, και επέλεξαν να ταυτίζονται με μια πιο ευρεία οπτική της αρρενωπότητας, στην οποία ένας άνδρας μπορεί να είναι γλυκομίλητος, ευγενικός, συναισθηματικός και περιποιητικός. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Θανάση:

«Ένας άνδρας μπορεί να αντιληφθεί πώς να πρεμήσεις ένα 4χρονο που είναι αναστατωμένο, ή να του δώσει το χώρο και το χρόνο του, ή να το σεβαστεί....δεν είναι λιγότερο άνδρας, γιατί ο αληθινός πατέρας έτσι πρέπει να είναι, αλήθεια!... Οπότε, ναι, η αλλαγή στα πρότυπα του άνδρα είναι αυτό που θέλω να πετύχω» (Θανάσης, 4ο έτος)

Κάποιοι αναφέρθηκαν στο τι σημαίνει γι' αυτούς το να αποτελούν πρότυπο ρόλου για τα μικρά παιδιά (κάτι στο οποίο αναφέρθηκε και ο Brownhill, 2014). Για ένα φοιτητή αυτό σημαίνει:

«Νομίζω ότι είναι ο άντρας να μην δείχνει ότι είναι άντρακλας. Δεν είναι ανάγκη να είσαι σκληρός, να υποτιμάς τα κορίτσια, να παίζεις μόνο με αγόρια. Μπορείς να αγαπάς το μπαλέτο μαζί με το ποδόσφαιρο. Μπορείς να θες να παλεύεις αλλά και να φοράς ροζ. Νομίζω ότι μέσα στην τάξη θα δείχνω πως υπάρχουν άπειρες επιλογές στη ζωή μας και ότι όλες είναι αποδεκτές». (Ηλίας, 3ο έτος)

Κάποιοι επίσης περιέγραψαν τις θετικές σχέσεις που πιστεύουν ότι θα αναπτύξουν με τους γονείς και τα παιδιά, ξεπερνώντας σε κάποιες περιπτώσεις την πιθανή αρχική έκπληξη των γονέων, το σκεπτικισμό τους ή τις ανησυχίες τους (Sak et al, 2019; Rentzou, 2011; Skelton 2012; Shaaista et al, 2024). Ανέφεραν ότι το σημαντικό είναι να διατηρήσουν ανοιχτή την επικοινωνία με τους γονείς και να δείξουν την αξία τους με τη δουλειά τους και το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά. Ένας συμμετέχων ανέφερε:

«Νομίζω ότι σίγουρα θα με κοιτούν διαφορετικά. Ειδικά τον πρώτο καιρό. Αλλά, όπως ξέρω και από την πρακτική μου, θα δουλέψω πολύ σκληρά για να αποκτήσω σωστές σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Μου είναι πολύ σημαντικό. Είμαι άνδρας και είμαι νηπιαγωγός!» (Γιάννης, 4ο έτος)

Ένα κοινό στοιχείο αν όχι σε όλες, στις περισσότερες συνεντεύξεις ήταν η ιδέα ότι με το να γίνουν άνδρες νηπιαγωγοί αμφισβητούν τα υπάρχοντα στερεότυπα και συμβάλλουν στην αλλαγή των κοινωνικών νορμών, «διώχνοντας ένα στίγμα» (Warin, 2023). Κάποιοι που είχαν εμπειρία με εργασία με παιδιά ανέφεραν πως αυτή τους η εμπειρία σε κατασκηνώσεις ή ως baby sitters θα τους βοηθήσει να αποβάλλουν αυτό το στίγμα και να δουλέψουν τις σχέσεις τους με τους γονείς.

2.2 Καχυποψία και αμφιβολία: Ξεπερνώντας τις προκαταλήψεις

Ένα δεύτερο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις ήταν αυτό των συγκεκριμένων προκαταλήψεων εναντίον των ανδρών που βρίσκονται στην προσχολική εκπαίδευση και αναφέρθηκαν από τους φοιτητές.

Οι κοινωνικές κατασκευές για τους ρόλους που ταιριάζουν σε άνδρες και γυναίκες – ειδικά όσον αφορά τη φροντίδα και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών που θεωρείται ότι ταιριάζουν, σχεδόν αποκλειστικά, σε γυναίκες- συνεχίζουν να επηρεάζουν τους άνδρες που επιλέγουν να δουλέψουν στην προσχολική εκπαίδευση (Farquhar et al, 2006; Sargent, 2004). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, ειδικά όσοι φοιτούσαν στο 4ο έτος των σπουδών τους και είχαν πραγματοποιήσει τη δίμηνη πρακτική τους άσκηση στα νηπιαγωγεία, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν λανθασμένες

αντιλήψεις – και κάποιες φορές και καχυποψία – για τα κίνητρα που είχαν για να δουλέψουν με μικρά παιδιά. Κάτι που, από όπως φαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι Ελληνικό φαινόμενο, αλλά φαίνεται να συναντάται σε διάφορες χώρες (Sak et al, 2019; Rentzou, 2011; Skelton 2012; Shaaista et al, 2024).

2.3 Έμφυλη παιδαγωγική: Εξερεύνηση, πειθαρχία και προσδοκίες

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχουν διαφορές με τις συμφοιτήτριες τους στο τρόπο που προσεγγίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα (Tennhoff et al, 2015). Ανέφεραν ότι ενθάρρυναν τα παιδιά να εξερευνήσουν πιο ελεύθερα το χώρο και να ασχοληθούν με περισσότερες κινητικές δραστηριότητες και κινητικό παιχνίδι, και ακόμα ότι ενθάρρυναν την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών.

Εκφράστηκαν πολύ θετικά για την διερευνητική μάθηση (Pedaste et al, 2015) – «να πηγαίνουμε με το παιδί και όχι να καθοδηγούμε το παιδί» – και για τη σκαλωσιά σαν «ένα χορό ανάμεσα σε μένα και το παιδί όπου θέλω να δω που θα πάει το παιδί, αλλά πάντα θα με οδηγεί το παιδί. Πρέπει δηλαδή να συνεργαζόμαστε, αλλά το παιδί θα λέει προς τα που» (Γιάννης, 4ο έτος).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων θεωρούνται πιο αυστηροί όσον αφορά την πειθαρχία σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Bristol & Mentor, 2018). Στην έρευνα μου, όμως, οι άνδρες δεν θεωρούν ότι είναι τόσο αυστηροί, είναι πιο χαλαροί και μοιράζονται την εξουσία με τα παιδιά πιο εύκολα από ότι οι συμφοιτήτριες τους, και έτσι θεωρούν ότι θα είναι και αργότερα στην επαγγελματική τους ζωή. Ο Ηλίας (3ο έτος) ανέφερε «Νομίζω ότι θα συμπεριφέρομαι στα παιδιά μάλλον σαν να είναι ενήλικες, κατά κάποιον τρόπο....δεν θα είναι το αφεντικό και δεν θα με νοιάζει κιόλας, για να πω την αλήθεια». Οι φοιτητές μίλησαν για τάξεις όπου τα παιδιά πραγματικά θα έχουν επιλογές και θα συμμετέχουν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και «θα μπορούν να περνούν ωραία» (Θανάσης, 3ο έτος).

2.4 Κατασκευή έμφυλων ρόλων

«Μία τάξη πρέπει να είναι σαν το γιν και γιαν. Εξισορροπημένη... Ίσως οι γυναίκες να φέρνουν μόνο αυτό, ή και αυτό, το οποίο τις κάνει να νιώθουν άνετα, αυτό που είναι στη φύση τους (sic) ή αυτό που μάθανε μεγαλώνοντας. Έτσι, νομίζω ότι πρέπει να πούμε, για μισό λεπτό, είμαστε εδώ και για τα παιδιά. Πώς, λοιπόν, μπορούμε να δημιουργήσουμε, να προσφέρουμε, όλες τις εμπειρίες γι' αυτά; Και από την ανδρική, σε εισαγωγικά, και από τη γυναικεία, πάλι σε εισαγωγικά, οπτική. Έτσι, θα έχουμε τη γωνιά του οικοδομικού υλικού και τα ωθούμε τα κορίτσια να παίξουν εκεί. Ομοίως και τα αγόρια στο σπιτάκι.... και όλα τα παιδιά πρέπει να ασχολούνται με τα εικαστικά και με τα κινητικά παιχνίδια, και πρέπει να μαθαίνουν τα πάντα, να τα εκθέτουμε στα πάντα, όχι μόνο τα κατάλληλα για το φύλο τους» (Γιώργος, 3ο έτος)

Μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι φοιτητές θεωρούν τις τάξεις «γυναικο-κεντρικές», λόγω της κυριαρχίας των γυναικών στην προσχολική εκπαίδευση. Βέβαια, βλέπουμε και μια ουσιοκρατική αντίληψη για τα φύλα, αλλά και πολλές στερεοτυπικές απόψεις να κυριαρχούν, αλλά αυτό είναι αντικείμενο άλλης μελέτης. Πιστεύουν ότι μέσα στο ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι να φτιάξουν το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα, να συμβάλλουν ώστε να υπάρχει μια ισορροπία και μια ακόμα οπτική, διαφορετική από την υπάρχουσα (Huber & Traxl, 2017; Koch & Farquhar, 2015). Θεωρούν οι φοιτητές ότι είναι πολύ σημαντικό η εμπειρία των παιδιών στο σχολείο να περιέχει μια ποικιλία ρόλων, που δεν είναι παραδοσιακοί και στερεοτυπικοί για τους άνδρες και τις γυναίκες, για τα αγόρια και τα κορίτσια. Όπως ανέφερε ο Θανάσης, τεταρτοετής φοιτητής, «τα παιδιά έχουν εμπειρίες κυρίως από

γυναίκες, οι μαμάδες, οι νταντάδες, οι γιαγιάδες, και αυτό ενισχύει τους στερεοτυπικούς ρόλους, και αυτό είναι αδικία για τα παιδιά γιατί δεν βλέπουν και τα δύο, το ανδρικό και το γυναικείο... κάτι που το έχουμε όλοι μας μέσα μας, αλλά πρέπει να το δούμε για να το εκφράσουμε, για να βγάλουμε τον εαυτό μας στην ολότητα του» (Θανάσης, 4ο έτος)

2.5 Ένα διαφορετικό παράδειγμα: Η διδασκαλία ως ένα επάγγελμα δυναμικό που προσφέρει ικανοποίηση

Ο δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνδρες που επιλέγουν την προσχολική εκπαίδευση –αμφισβήτηση, χαμηλό κύρος, χαμηλές απολαβές σε κάποιες χώρες – έχουν καταγραφεί και παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία (Cameron, 2001; Rolf, 2006; Roseman, 1999). Όμως, υπάρχει και ένα διαφορετικό παράδειγμα που προέκυψε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας: Οι φοιτητές στη μεγάλη τους πλειοψηφία βλέπουν τη διδασκαλία ως ένα δυναμικό επάγγελμα που τους προσφέρει ευχαρίστηση, αναφέροντας συχνά την ηθική τους δέσμευση σε αυτό το επάγγελμα (Xu, 2019). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είπαν ότι θέλουν «να βοηθήσουν τα παιδιά», να βοηθήσουν στην καθοδήγηση τους «στις δύσκολες εποχές που ζούμε». Πολλοί μίλησαν για την επιθυμία τους να συμβάλλουν στην καταπολέμηση της φτώχειας και των ανισοτήτων, τουλάχιστον μεταξύ των παιδιών που θα έχουν στην τάξη τους. Ένας ανέφερε:

«Κάθε μέρα δοκιμάζονται οι δυνατότητες σου σε αυτό το επάγγελμα και οι αντοχές σου, και ξέρω ότι θα είναι δύσκολο. Αλλά κάτι με τραβάει να δουλέψω με τα παιδιά της περιοχής μου. Νομίζω ότι είναι κάτι που με γεμίζει και με κάνει χαρούμενο. Και ξέρω ότι θα κάνω κάτι καλό» (Θανάσης, 4ο έτος).

Ο Αντώνης που μπήκε με κατατακτήριες στη σχολή και τώρα βρίσκεται στο 3ο έτος, είπε για τον «ενθουσιασμό» και τον «ηλεκτρισμό» που ένιωσε όταν μπήκε στην τάξη για να κάνει την πρακτική του άσκηση: «Αυτό που αγαπώ είναι ότι αγαπώ να τα βλέπω να μαθαίνουν».

3. Συμπεράσματα

Οι φοιτητές που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, παρά τις όποιες προκλήσεις έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στα νηπιαγωγεία και παρά τις όποιες προκλήσεις πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίσουν όταν μπουν στην τάξη, προκλήσεις που βασίζονται σε βαθιά ριζωμένες κοινωνικο-πολιτισμικές δυναμικές που έχουν συμβάλει στην έμφυλη ανισότητα στο χώρο (Burn & Pratt-Adams, 2015), εξέφρασαν μια πολύ έντονη δέσμευση για τη δουλειά τους στην προσχολική εκπαίδευση, και ανέφεραν τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσα στην τάξη: Την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αρρενωποτήτων, την επέκταση των προσδοκιών για τα παιδιά, την καλλιέργεια των γνωστικών τους ικανοτήτων σε όλους τους τομείς και την παρότρυνση τους να ασχοληθούν να νοητικά προκλητικές δραστηριότητες, που δεν ταιριάζουν απαραίτητα με το φύλο τους. Και όπως είπε και ο Γιάννης «Είμαι άνδρας και είμαι νηπιαγωγός!»

Βιβλιογραφία

Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική πολιτική θεωρία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Connell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό φύλο.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Besnard, T. & Diren, A (2010). Perseverance of male students in early childhood educator training. *Procedia Social and Behavioural Sciences 2, 2(2),* 3206-3218

Bosacki, S., Woods, H., & Coplan, R. (2015). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care, 185(7),* 1134–1147.

Braun, G., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3, 77-101.

Bristol, T. J., & Mentor, M. (2018). Policing and teaching: The positioning of black male teachers as agents in the universal carceral apparatus. *The Urban Review,* 50(2), 218-234.

Brody, D. (2014). *Men who teach young children: An international perspective.* London: Institute of Education.

Brownhill, S. (2014). 'Build me a male role model!': A critical exploration of the perceived qualities/ characteristics of men in the early years (0-8) in England. *Gender and Education, 26(303),* 246–261.

Brownhill, S., & Oates, R. (2016). 'Who do you want me to be?': An exploration of female and male perceptions of 'imposed' gender roles in the early years. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 45(5),* 658–670.

Burn, E., & Pratt-Adams, S. (2015). *Men teaching children 3-11: Dismantling gender barriers.* London, UK: Bloomsbury Academic.

Burr, V. (2003). *The social constructionism.* Hove: Routledge.

Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work and Organisation, 8(4),* 430–453.

Danby, S. (2003). The serious and playful work of gender: Talk and social order in a preschool classroom. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood.* New York, NY: Routledge, 175–205.

EC Childcare Network (1996). *Quality targets in services for young children.* Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit. Από https://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf (10/10/2024)

Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006). *Men at work: Sexism in early childhood education.* Porirua, New Zealand: ChildForum Research Network.

Huber, J., & Traxl, B. (2017). Pedagogical differences and similarities between male and female educators, and their impact on boys' and girls' behavior in early childhood education and care institutions in Austria. *Research Papers in Education, 33(4),* 452–471.

Koch, B., & Farquhar, S. (2015). Breaking through the glass doors: Men working in early childhood education and care, with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal, 23(3),* 380–391.

Lowe, K. (2003). Gendermaps. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood.* New York, NY: Routledge, 206–222.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14,* 47-61.

Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years, 31(12),* 135-147.

Rohrmann, T., Brody, D., Plaisir, J.Y. (2021). A diversity of cultural and institutional contexts. In D.L., Brody, K., Emilsen, T., Rohrmann, & J., Warin, (Eds.), *Exploring career trajectories of men in the early childhood education and care workforce.* Abingdon, Oxon: New York, NY: Routledge, 28-40.

Rolf, H. (2006). Where are the men? Gender segregation in the childcare and early years sector. *National Institute Economic Review, 195(1),* 103–117.

Roseman, M. J. (1999). Quality child care: At whose expense? *Early Childhood Education Journal, 27(1),* 5–11.

Sak, R., Rohrman, T., Tuba, I. Sak, S., & Schauer, G. (2019). Parents' views on male ECE workers: A cross-country comparison. *European Childhood Education Research Journal, 27(1),* 65-80.

Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal,* 32(5), 297–305.

Sargent, P. (2004). Between a rock and a hard place: Men caught in the gender bind of early childhood education. *The Journal of Men's Studies, 12(3),* 173–192.

Shaaista, M., Bhana, D., & Govender, D. (2024). Parents' views on gay male teachers in early childhood education. *Cambridge Journal of Education, 54 (5),* 645-662.

Skelton, C. (2012). Men teachers and the "feminised" primary school: A Review of the literature. *Educational Review, 64 (1),* 1-19.

Tennhoff, W., Nentwich, J. C., & Vogt, F. (2015). Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 23(3),* 340–350.

Warin, J. (2023) *Gender in early childhood education: Implementing a gender flexible pedagogy.* London: SAGE

Wood, P., & Brownhill, S. (2018). 'Absent fathers,' and children's social and emotional learning: An exploration of the perceptions of 'positive male role models' in the primary school sector. *Gender and Education, 30(2),* 177–186.

Xu, T. (2019). Exploring the experiences of men in early childhood aspiring teachers. *Journal of Multicultural Affairs, 4 (1).*

«Και το βράδυ έχω σφυρί στην τσέπη»: Αποτυπώσεις της έμφυλης βίας στα φεμινιστικά περιοδικά της Μεταπολίτευσης (1974-1990)

Ελευθερία Παπαστεφανάκη,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, e.papastefanaki@uoc.gr

Περίληψη

Το άρθρο επιχειρεί να εξετάσει το ζήτημα της έμφυλης βίας μέσα από τον λόγο που παράγεται στα φεμινιστικά περιοδικά των αυτόνομων ομάδων της περιόδου 1974–1990. Τα υπό εξέταση φεμινιστικά περιοδικά (*Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, *Σφίγγα: Φεμινιστικά και άλλα*, *Κατίνα: Φεμινιστικό Περιοδικό*, *Δίνη: Φεμινιστικό Περιοδικό*, *Αμφί*, *Η Λάβρυς: Γυναικείος λόγος και αντίλογος*) εντάσσονται στην πρώτη περίοδο της Μεταπολίτευσης, την «ηρωική» εκείνη περίοδο, κατά την οποία διάφορες συλλογικότητες και ομάδες επιχείρησαν να αρθρώσουν τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με την έμφυλη βία και, ευρύτερα, το αίτημα για ίσα δικαιώματα και σεβασμό στο κάθε άτομο ανεξαρτήτως σεξουαλικής ταυτότητας. Τα έντυπα αυτά συμβάλλουν στην κατανόηση της βίας ως πράξης πολιτικής, επιδιώκοντας να αμφισβητήσουν κοινωνικές συμπεριφορές και παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από τη βία, καταρρίπτοντας μύθους, στερεότυπα και αφηγήσεις που διαιωνίζουν την κουλτούρα του βιασμού και της σιωπής και οδηγούν στη φίμωση και τον στιγματισμό των επιζώντων. Τόσο τα περιοδικά με περισσότερο ακαδημαϊκή κατεύθυνση όσο και εκείνα με κυρίως κινηματικό περιεχόμενο αποτελούν ιδιαίτερη τάση στο ευρύτερο ριζοσπαστικό πνεύμα της Μεταπολίτευσης, συμβάλλοντας στην αμφισβήτηση της πατριαρχίας στην ελληνική κοινωνία της εποχής και στην εδραίωση ενός ανανεωμένου πεδίου παρέμβασης και έρευνας που αφορά τις έμφυλες σχέσεις, τη σεξουαλική ταυτότητα και την έμφυλη βία.

Λέξεις-κλειδιά: *Έμφυλη βία, Μεταπολίτευση, φεμινιστικά περιοδικά.*

1. Εισαγωγή: Φεμινιστικός λόγος και έμφυλη βία στη Μεταπολίτευση

Η περίοδος της Μεταπολίτευσης αποτέλεσε σημείο καμπής για την ελληνική κοινωνία, σηματοδοτώντας το πέρασμα από ένα αυταρχικό, μετεμφυλιακό καθεστώς σε ένα νέο, δημοκρατικό πλαίσιο, με έντονη κινηματική και πολιτισμική δραστηριότητα (Βούλγαρης, 2003). Το 1974, η πτώση της δικτατορίας απελευθέρωσε πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις, επιτρέποντας την ανάδυση νέων μορφών δράσης και λόγου, καθώς μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας εμφανίζεται ένα νέο πλαίσιο για την άνθιση διεκδικητικών αγώνων και κινημάτων (Σακελλαρόπουλος, 2001· Σερντεδάκις, 2015). Το φεμινιστικό κίνημα της Μεταπολίτευσης εκκινεί με ριζοσπαστικές καταβολές, αρθρώνοντας λόγο κριτικό όχι μόνο απέναντι στον σεξισμό, αλλά και στις έμφυλες κανονικότητες που αναπαράγουν τόσο τα παραδοσιακά κόμματα όσο και η ίδια η Αριστερά (Ρεπούση, 2018). Οι πρώτες γυναικείες ομάδες της περιόδου, που εμφανίζονται ήδη από το 1974, επιχειρούν τη σύνδεση του γυναικείου ζητήματος με τα ευρύτερα πολιτικά διακυβεύματα της εποχής (Σκλαβενίτη, 2018). Η συγκρότηση αυτών των ομάδων αντανακλά την έντονη διαπραγμάτευση των έμφυλων ταυτοτήτων σε ένα πολιτικό περιβάλλον ρευστότητας, αναστοχασμού και αναζήτησης εναλλακτικών μορφών οργάνωσης (Τζιόβας, 2022). Ο αυτόνομος γυναικείος χώρος αναπτύσσεται με βασικό στόχο την απελευθέρωση της γυναίκας, στόχο που υλοποιείται μέσα από εσωτερικές διαδικασίες αυτογνωσίας, εξωστρεφείς παρεμβάσεις, συλλογικές εκδόσεις, δημόσιες δράσεις και ανοιχτούς κύκλους διαλόγου (Μιχοπούλου, 1996). Οι φεμινιστικές συλλογικότητες δρουν ενάντια στις πατριαρχικές δομές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν έναν ανεξάρτητο και συχνά αντιθεσμικό λόγο, ο οποίος βρήκε πεδίο έκφρασης και παρέμβασης μέσα από την έκδοση αυτόνομων εντύπων (Ντούσια, 2018· Τζιόβας, 2022).

Περιοδικά όπως τα *Σκούπα*, *Δίνη*, *Κατίνα*, *Σφίγγα*, *Αμφί* και *Λάβρυς* αποτέλεσαν όχι μόνο δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ φεμινιστικών ομάδων, αλλά και προνομιακό πεδίο άρθρωσης ενός εναλλακτικού δημόσιου λόγου γύρω από ζητήματα φύλου, σεξουαλικότητας, κοινωνικού αποκλεισμού και κυρίως, έμφυλης βίας. Τα έντυπα αυτά επεξεργάζονται κριτικά τα φαινόμενα της βίας κατά των γυναικών, είτε αυτή εκδηλώνεται ως φυσική, είτε ως ψυχολογική, συμβολική, θεσμική ή ακόμη και ως επιτελεστική πράξη αποκλεισμού από τον δημόσιο χώρο και τα δικαιώματα.

Η έμφυλη βία αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός της πατριαρχικής κοινωνικής δομής και καταλαμβάνει κεντρική θέση στον λόγο των περιοδικών. Το φαινόμενο του βιασμού, της ενδοοικογενειακής κακοποίησης, της σεξουαλικής παρενόχλησης, της πορνείας, της καταναγκαστικής μητρότητας, αλλά και της πολιτισμικής και θεσμικής απαξίωσης του γυναικείου σώματος, αποτυπώνονται μέσα από άρθρα, αφηγήσεις, πολιτικά κείμενα και μεταφράσεις διεθνών φεμινιστικών θεωρητικών κειμένων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα βιώματα, στην αναγνώριση της έμφυλης βίας ως συλλογικό και όχι ατομικό πρόβλημα, και στην ανάδειξη του φύλου ως δομική κατηγορία κοινωνικής καταπίεσης που διαπερνά τις κοινωνικές σχέσεις, την εργασία, την οικογένεια, την υγεία και την πολιτική εκπροσώπηση.

Το άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει το πώς τα περιοδικά των αυτόνομων ομάδων συγκροτούν έναν ιδιαίτερο φεμινιστικό λόγο για την έμφυλη βία κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες της Μεταπολίτευσης (1974-1990), όταν σημειώνεται η θεαματική εξάπλωση φεμινιστικών ομάδων και η εκρηκτική παρουσία εναλλακτικών μορφών δημόσιου λόγου. Μέσα από τη θεματική ανάλυση, εξετάζονται τόσο οι θεωρητικοί λόγοι όσο και οι μορφές πολιτικής και ακτιβιστικής παρέμβασης, οι οποίες διαπλέκονται με μια έντονη κοινωνική κριτική και καταγγελία. Η ανάλυση βασίζεται σε υλικό που συγκεντρώνεται από σημαντικά φεμινιστικά περιοδικά της εποχής (*Σκούπα*, *Δίνη*, *Κατίνα*, *Σφίγγα*, *Αμφί*, *Λάβρυς*), περιοδικά που εκφράζουν διαφορετικές φωνές εντός του κινήματος —από πιο θεωρητικά προσανατολισμένα έντυπα, μέχρι ριζοσπαστικές κινηματικές παρεμβάσεις.

Το ζήτημα της έμφυλης βίας δεν εξετάζεται στα περιοδικά μόνο σε επίπεδο περιγραφής περιστατικών, αλλά και ως πολιτική κατασκευή και κοινωνική πραγματικότητα που διέπει τη δομή των σχέσεων εξουσίας (Αβδελά, 2018· Hooks, 2015). Τα περιοδικά εστιάζουν στον ρόλο του κράτους, της δικαιοσύνης, της ιατρικής, αλλά και των ίδιων των κινημάτων στη συγκάλυψη ή στη νομιμοποίηση αυτών των μορφών βίας. Ερωτήματα όπως το πώς ορίζεται η έμφυλη βία, ποια γεγονότα καταγράφονται και ποια παραμένουν αόρατα, ποια είναι η θέση αυτού του φαινομένου στο περιεχόμενο των περιοδικών, και ποιοι είναι οι στόχοι της ανάδειξής της, τέθηκαν στο επίκεντρο της έρευνας.

Μέσα από τα περιοδικά αυτά διαμορφώνεται ένας λόγος που όχι μόνο αμφισβητεί την πατριαρχική ηγεμονία, αλλά και αρθρώνει προτάσεις για την ανατροπή της. Ο λόγος αυτός αναδεικνύει τις έννοιες της αυτοδιάθεσης, της σωματικής αυτοδιάθεσης, της συλλογικής δράσης και της γυναικείας αλληλεγγύης ως θεμελιακά εργαλεία κατανόησης και ανατροπής της βίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεματική της βίας αποκτά ριζοσπαστικό χαρακτήρα, αφού μετατοπίζεται από την ιδιωτική σφαίρα στο προσκήνιο του δημόσιου και πολιτικού λόγου.

Το άρθρο αυτό είναι αποτέλεσμα έρευνας στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Rereading gender studies and activisms in Greece: encounters on the issue of gender violence (GeStuRe)». Το ερευνητικό έργο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης του ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. «Χρηματοδότηση της Βασικής Έρευνας (Οριζόντια υποστήριξη όλων των Επιστημών)» του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας «Ελλάδα 2.0» με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης-NextGenerationEU (Αριθμός Έργου ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.: 15369).

2. Η έμφυλη βία ως θεωρητική κατηγορία και κοινωνικό γεγονός

Ο λόγος που διαμορφώνεται στα φεμινιστικά περιοδικά της Μεταπολίτευσης προσλαμβάνει την έμφυλη βία όχι ως αποσπασματική ή ιδιωτική πρακτική, αλλά ως σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο, το οποίο εδράζεται σε ιστορικές, θεσμικές και ιδεολογικές δομές. Η έμφυλη βία αναλύεται ως μια πολυεπίπεδη σχέση εξουσίας που διαπερνά θεσμούς, νόρμες, λόγους και υλικότητες, συνδέοντας το ατομικό βίωμα με ευρύτερους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου και πειθάρχησης.

Στο πλαίσιο αυτό, κεντρική θέση καταλαμβάνει η έννοια της αυτοδιάθεσης του σώματος, η οποία προσεγγίζεται ως βασικό πεδίο άσκησης και αμφισβήτησης πατριαρχικών επιταγών. Η συζήτηση για το δικαίωμα αυτοδιάθεσης στο ζήτημα της αναπαραγωγής, τη σεξουαλική παρενόχληση και τον θεσμικό και ιατρικό έλεγχο πάνω στο γυναικείο σώμα αναδεικνύει τη διασύνδεση ανάμεσα στη βία και στις μορφές θεσμικής και ιατρικής εξουσίας (Φλωρεντίν, 1979), ενώ παράλληλα εντάσσει το ζήτημα της γυναικείας αυτονομίας σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την κυκλοφορία της εξουσίας και τις τεχνολογίες ελέγχου του έμφυλου υποκειμένου (Παπαγιαννάκη, 1979).

Επιπλέον, ο φεμινιστικός λόγος της περιόδου επεξεργάζεται την έμφυλη βία ως μηχανισμό κοινωνικής ρύθμισης, ο οποίος οργανώνεται γύρω από τον φόβο, την πειθάρχηση και τον περιορισμό της κινητικότητας των γυναικών (Hanmer, 1979). Η αμφισβήτηση της «ουδετερότητας» του δικαίου, καθώς και η κριτική στις έμφυλες ασυμμετρίες που εντοπίζονται στο οικογενειακό και ποινικό δίκαιο, καταδεικνύουν ότι η βία δεν είναι μόνο εμπειρικό βίωμα, αλλά και αποτέλεσμα θεσμικών προσανατολισμών και πολιτισμικών προκαταλήψεων (Παπαγιαννάκη, 1979).

Μέσα από την κριτική των θεσμών της δικαιοσύνης και της κρατικής εξουσίας αναδεικνύεται η συστημική διάσταση της έμφυλης βίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η υπόθεση της Κάτιας Κολιτσοπούλου και η δημόσια στοχοποίηση της εισαγγελέως Σ. Γιαταγάνα (Γραικού,

1983b). Η Κολιτσοπούλου καταδικάστηκε ως ηθική αυτουργός στη δολοφονία του συζύγου της, την οποία διέπραξε ο εραστής της, Γιάννης Σγουρίδης, το 1982 στο Παγκράτι· και οι δύο καταδικάστηκαν σε ισόβια κάθειρξη, γεγονός που προκάλεσε έντονες κοινωνικές αντιδράσεις. Το περιοδικό *Κατίνα* παρουσίασε την υπόθεση ως χαρακτηριστικό παράδειγμα σεξισμού και προκατάληψης στο πεδίο της δικαιοσύνης, υπογραμμίζοντας τον προσχηματικό χαρακτήρα της δικαστικής ισότητας, καθώς η γυναίκα τιμωρήθηκε ισότιμα με τον φυσικό αυτουργό, υπό συνθήκες που καταγγέλλονται ως «μεσαιωνικές» (Γραικού, 1983a· Γραικού, 1988). Παράλληλα, η υπόθεση Γιαταγάνα αποκάλυψε τη διαρκή αναπαραγωγή έμφυλων προκαταλήψεων ακόμη και σε καίριους θεσμικούς ρόλους. Οι περιπτώσεις αυτές φωτίζουν τις σεξιστικές ιεραρχίες που εξακολουθούν να διέπουν το δικαστικό σώμα. Η έμφαση στις δικαστικές στρεβλώσεις, στις σεξιστικές προκαταλήψεις και στις επιτελέσεις εξουσίας που συντηρούνται ακόμη και εντός θεσμών που κατ' επίφαση εγγυώνται την ισότητα υπογραμμίζει ότι η έμφυλη βία δεν περιορίζεται στην ιδιωτική σφαίρα, αλλά συνιστά πλέγμα πρακτικών, λόγων και διαδικασιών που νομιμοποιούν και αναπαράγουν την ανδρική κυριαρχία.

Παράλληλα, η πατριαρχία προσδιορίζεται ως θεμελιώδης δομή εξουσίας που διαμορφώνει τις ιεραρχίες των φύλων στο πεδίο της εργασίας, της πολιτικής, της σεξουαλικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων (Η ισότητα της διαφοράς ή κάνε ό,τι σου λέω, μην κάνεις ό,τι κάνω, 1979). Η ανάλυση των αναπαραστάσεων της γυναίκας στη δημόσια σφαίρα—ιδίως στη διαφήμιση, στην πορνεία και στα μέσα ενημέρωσης—προβάλλει τη συμβολική διάσταση της βίας, μέσα από την οποία αναπαράγονται στερεότυπα, κανονικότητες και αναπαραστάσεις που υποσκάπτουν τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού των γυναικών (Ζιώζια & Αβδελά, 1980· Ψαρρά & Φλωρεντίν, 1980). Έτσι, η έμφυλη βία παρουσιάζεται ως διαθεσμική, πολυδιάστατη και βαθιά ριζωμένη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία απαιτεί θεωρητική κατανόηση και πολιτική δράση που υπερβαίνουν το επίπεδο των μεμονωμένων περιστατικών, φωτίζοντας τη δομική της ενσωμάτωση στην κοινωνική οργάνωση και τους μηχανισμούς εξουσίας.

3. Ρήγματα στον κυρίαρχο λόγο: Αντιστάσεις, μαρτυρίες, πολιτικές

Τα φεμινιστικά περιοδικά της Μεταπολίτευσης λειτουργούν ως πολιτισμικά εργαστήρια αντίστασης, παράγοντας εναλλακτικά παραδείγματα πολιτικής, λόγου και μνήμης. Ο λόγος που αναπτύσσεται σε αυτά δεν περιορίζεται σε αιτήματα ή καταγγελίες, αλλά επιδιώκει έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης και ανασύνθεσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ενδεικτικά, άρθρα που αναλύουν την πορεία του αιτήματος για την αναγνώριση του δικαιώματος στην έκτρωση συνδυάζουν ιστορική αναδρομή και πολιτική ερμηνεία, υπογραμμίζοντας ότι οι νομοθετικές αλλαγές δεν αποτελούν παραχωρήσεις από τα πάνω, αλλά προϊόντα συλλογικής πίεσης και κινηματικής δράσης των γυναικών (Εκτρωση 1976–1986: Το χρονικό μιας διεκδίκησης, 1986).

Παράλληλα, τα θέματα που καλύπτουν τα περιοδικά επεκτείνονται στη βία κατά των γυναικών και στους βιασμούς, παρουσιάζοντας στατιστικά δεδομένα, φεμινιστικές συζητήσεις και κινηματικές πρακτικές ως μέσα ανάλυσης και διεκδίκησης. Μέσα από τη διερεύνηση της πορνογραφίας και της διαφήμισης, αναδεικνύεται επίσης ο ιδεολογικός ρόλος τους ως μορφών έμφυλης βίας, οι οποίες αναπαράγουν στερεότυπα και κανονικότητες που περιορίζουν την αυτονομία των γυναικών και τη δημόσια παρουσία τους (Κατσαρού, 1990).

Τα περιοδικά ασκούν κριτική στη θεσμική και συμβολική βία μέσα από την ανάλυση μύθων, ιστορικών αφηγήσεων και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνουν και νομιμοποιούν έμφυλες ιεραρχίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άρθρο για το «Κυνήγι των Μαγισσών», όπου η Ιερά Εξέταση επανερμηνεύεται ως

ένας εκτεταμένος κατασταλτικός μηχανισμός που στόχευσε στη ρύθμιση και τον περιορισμό της γυναικείας χειραφέτησης (Αυτόνομη Ομάδα Γυναικών Φιλοσοφικής, 1983). Η ανάλυση αυτή δεν αντιμετωπίζει το ιστορικό γεγονός ως απομονωμένο επεισόδιο, αλλά ως έκφανση μιας μακράς παράδοσης πατριαρχικών μηχανισμών ελέγχου του γυναικείου σώματος, της γνώσης και της κοινωνικής δράσης. Με αυτό τον τρόπο, η επανερμηνεία ιστορικών γεγονότων καθίσταται πολιτικό εργαλείο: επιτρέπει τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, φωτίζοντας τη συνέχεια των δομών εξουσίας και αποκαλύπτοντας πώς μορφές καταστολής και συμβολικής βίας μετασχηματίζονται αλλά δεν εξαφανίζονται. Έτσι, η ιστορική μνήμη λειτουργεί ως αναλυτικό και πολιτικό πεδίο, μέσα από το οποίο οι φεμινιστικές ομάδες καθιστούν ορατές τις σύγχρονες εκφάνσεις της έμφυλης ανισότητας και διεκδικώντας την αποδόμησή της.

Παράλληλα, η γυναικεία σεξουαλικότητα και οι διαφορετικές σεξουαλικές ταυτότητες αναδεικνύονται σε πολιτικά πεδία αντίστασης ενάντια σε κυρίαρχους λόγους που τις εργαλειοποιούν ή τις στιγματίζουν. Το περιοδικό *Σφίγγα*, για παράδειγμα, παρουσιάζει την ιστορία και τη θεωρία των αυτόνομων φεμινιστικών ομάδων, υπογραμμίζοντας τη ρήξη με κομματικούς ελέγχους και την ανάγκη για πολιτική αυτονομία (Αυτόνομες γυναικείες ομάδες, 1980). Μέσα από αυτή τη θεώρηση, η γυναικεία σεξουαλικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως προσωπικό ή ιδιωτικό ζήτημα, αλλά ως πεδίο συλλογικής διεκδίκησης και αναδιαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, το περιοδικό *ΑΜΦΙ* ασκεί κριτική στον κυρίαρχο λόγο γύρω από τη σεξουαλικότητα, αποδομώντας στερεότυπα που στιγματίζουν ομοφυλόφιλους και λεσβίες ως φορείς «αφροδισίων νόσων» και καταγράφοντας εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού και δημόσιας διαπόμπευσης. Μέσα από άρθρα και πολιτικές παρεμβάσεις που προάγουν την ελευθερία του λόγου και τον σεξουαλικό αυτοπροσδιορισμό, το *ΑΜΦΙ* προβάλλει τη σεξουαλική διαφορά ως κεντρικό στοιχείο της πολιτικής αντίστασης και της κοινωνικής απελευθέρωσης (Το φράγμα αρχίζει να σπάει, 1979).

Ο βιωματικός λόγος συνυπάρχει με τις θεωρητικές αναλύσεις, αποδομώντας στερεότυπα και κανονικότητες που αναπαράγουν κοινωνικούς αποκλεισμούς. Μέσα από προσωπικές μαρτυρίες, κριτικές αναλύσεις και πολιτικές παρεμβάσεις, τα περιοδικά προβάλλουν τα έμφυλα υποκείμενα —γυναίκες, λεσβίες, ομοφυλόφιλους— ως φορείς γνώσης και ιστορικής εμπειρίας, θέτοντάς τα στο επίκεντρο του δημόσιου λόγου. Συνολικά, η συγκρότηση ενός εναλλακτικού δημόσιου λόγου στα φεμινιστικά περιοδικά αναδεικνύει την έμφυλη βία ως πολιτικό και κοινωνικό διακύβευμα, υπερβαίνοντας την προσέγγιση που την αντιμετωπίζει ως μεμονωμένη ή ιδιωτική υπόθεση, και θέτοντας στο επίκεντρο τη συλλογική δράση, την αντίσταση και τη δημόσια αναγνώριση των δικαιωμάτων και της αυτονομίας των υποκειμένων.

4. Από την καταγγελία στην ακαδημαϊκή θεωρητικοποίηση: Οι πρόδρομοι των Σπουδών Φύλου

Η αρθρογραφία στα φεμινιστικά περιοδικά της Μεταπολίτευσης δεν περιορίζεται στον πολιτικό ακτιβισμό, αλλά διαμορφώνει μια συστηματική θεωρητική θεμελίωση της σχέσης φύλου, εξουσίας και γνώσης. Πολλές από τις αρθρογράφους των περιοδικών αυτών αποτελούν τη γενιά των πρώτων ακαδημαϊκών που εισήγαγαν και εδραίωσαν τις Σπουδές Φύλου στην Ελλάδα, θέτοντας τα θεμέλια ενός νέου επιστημονικού πεδίου.

Η φεμινιστική θεωρητική προσέγγιση αναπτύσσεται μέσα από την ανασυγκρότηση της ιστορίας της γυναικείας υποταγής και την ανάλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών που τη συντηρούν. Οι έννοιες του δεύτερου κύματος φεμινισμού—όπως το φύλο ως κοινωνική κατασκευή, η πατριαρχία και η πολιτισμική βία—ενσωματώνονται στις αναλύσεις αυτές, δημιουργώντας ένα

διεπιστημονικό ερμηνευτικό πεδίο που συνδυάζει ιστορία, κοινωνιολογία και πολιτική θεωρία (Αβδελά, 1981). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η φεμινιστική αρθρογραφία μετασχηματίζει την εμπειρία σε γνώση, ενισχύοντας τη θεωρητική κατανόηση των μορφών καταπίεσης και των δυνατοτήτων αντίστασης.

Παράλληλα, η μετάβαση από τον φεμινιστικό ακτιβισμό στον θεσμικό διάλογο αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η φεμινιστική θεωρία συγκροτείται ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας, διατηρώντας παράλληλα τη σύνδεσή της με τις πολιτικές και κινηματικές της ρίζες. Σημαντικό παράδειγμα αποτελεί η παρέμβαση του περιοδικού *Δίνη* σε συναντήσεις και δημόσιες διαβουλεύσεις για τη θεσμοθέτηση των Σπουδών Φύλου στα ελληνικά πανεπιστήμια, γεγονός που καταδεικνύει τη μετάβαση από την κινηματική δράση σε θεσμικό επίπεδο (Θεσμοθέτηση των «γυναικείων σπουδών»;, 1993). Η συμμετοχή αυτή δεν αποσκοπεί σε αποπολιτικοποίηση της φεμινιστικής θεωρίας, αλλά υπογραμμίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός επιστημονικού πεδίου που ενσωματώνει την εμπειρική γνώση, την ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και την κριτική παρέμβαση στην εκπαιδευτική και θεσμική πολιτική.

Η παραγωγή φεμινιστικής γνώσης μέσα από αυτά τα έντυπα λειτουργεί ως πράξη από τα κάτω: η θεωρητική ανάλυση συνοδεύεται από πολιτική παρέμβαση και πολιτισμική δράση, ενισχύοντας τη διεπιστημονική προσέγγιση και την ικανότητα των Σπουδών Φύλου να συνδέουν την έρευνα με την κοινωνική πρακτική. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η φεμινιστική θεωρία καθίσταται εργαλείο κριτικής, παρέχοντας μεθοδολογικές και αναλυτικές κατευθύνσεις για την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και τη διεκδίκηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5. Επίλογος: Ένα σφυρί στην τσέπη, μια φωνή στον δημόσιο λόγο

Η περίοδος μετά τη Μεταπολίτευση και ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και ηρωική περίοδο για τον αγώνα διαφόρων συλλογικοτήτων και ομάδων να παρουσιάζουν τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με την έμφυλη βία και γενικότερα το αίτημα για ίσα δικαιώματα και σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα από τη σεξουαλική του ταυτότητα. Τα περιοδικά της εποχής μεταφέρουν στο εγχώριο κοινό νέους προβληματισμούς που αφορούν τις έμφυλες σχέσεις, την καταγγελία της έμφυλης βίας, τα δικαιώματα των ομοφυλοφίλων και την πατριαρχία. Τόσο τα περιοδικά με περισσότερο ακαδημαϊκή κατεύθυνση, όσο και αυτά που έχουν κυρίως κινηματικό περιεχόμενο, συνέβαλαν στην αμφισβήτηση της πατριαρχίας στην ελληνική κοινωνία της εποχής, η οποία παρουσιάζονταν σε μεγάλο βαθμό συντηρητική ως προς την αναγνώριση των έμφυλων ανισοτήτων. Παράλληλα, η θεωρητική παραγωγή αυτών των περιοδικών συνέβαλαν στην εδραίωση ενός ανανεωμένου πεδίου κοινωνικής παρέμβασης και έρευνας σχετικά με τις έμφυλες σχέσεις, τη σεξουαλική ταυτότητα και την έμφυλη βία.

Η θεματική της έμφυλης βίας αναδεικνύεται ως κομβικό σημείο λόγου και διεκδίκησης. Από τον βιασμό, την ενδοοικογενειακή βία και τη σεξουαλική παρενόχληση έως την κρατική αδιαφορία και τις θεσμικές ανισότητες, τα περιοδικά καταγράφουν, ερμηνεύουν και πολιτικοποιούν τις εμπειρίες των γυναικών. Αντλούν θεωρητικά εργαλεία από τη διεθνή φεμινιστική σκέψη, ενσωματώνοντας αναλύσεις που αναδεικνύουν τη βία όχι ως μεμονωμένα περιστατικά, αλλά ως δομικό χαρακτηριστικό των σχέσεων εξουσίας που καθορίζουν τις έμφυλες διαστάσεις της κοινωνίας.

Η φράση «Και το βράδυ έχω σφυρί στην τσέπη» (Μ. Κ., 1988) δεν αποτελεί απλώς μια εικόνα αυτοάμυνας, αλλά μια πολιτική δήλωση ύπαρξης και αντίστασης, η οποία συνοψίζει την εμπειρία του φόβου και την απόφαση να μην υποταχθεί η γυναίκα σε ένα καταπιεστικό σύστημα. Μέσα από τα έντυπα αυτά, η φεμινιστική αρθρογραφία δεν περιορίζεται στην καταγγελία της βίας· επανα-

νοηματοδοτεί το κοινωνικό φαντασιακό (Castoriadis, 1987) γύρω από το φύλο, την εξουσία και τη δικαιοσύνη, δημιουργώντας ένα πολιτικό και θεωρητικό λόγο που καθιστά ορατές τις έμφυλες διαστάσεις της βίας και υπογραμμίζει την ανάγκη συλλογικής αντίστασης και ριζικής κοινωνικής αλλαγής. Έτσι, τα περιοδικά αυτά δεν αποτελούν απλώς ιστορικά τεκμήρια, αλλά διατηρούν μια διαχρονική αξία ως ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση της γυναικείας εμπειρίας, τη διερεύνηση των μορφών έμφυλης διεκδίκησης και τη θεωρητική συγκρότηση των Σπουδών Φύλου στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (1981). Το κυνήγι των μαγισσών (16ος–17ος αιώνας). *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 5, 5–11.

Αβδελά, Έ. (2018). Ο φεμινισμός ως κριτική της εξουσίας. Στο *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευση και μετά* (σσ. 13–18). Αθήνα: Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.

Αυτόνομη ομάδα γυναικών Φιλοσοφικής. (1983). Οι μάγισσες (14ος–17ος αι.) στη Δυτική Ευρώπη: Οι φεμινίστριες μιας άλλης εποχής; *Κατίνα: Φεμινιστικό περιοδικό*, 1, 7–13.

Αυτόνομες γυναικείες ομάδες. (1980). *Σφίγγα: Φεμινιστικά και άλλα*, 1, 21–30.

Βούλγαρης, Γ. (2003). Η δημοκρατική Ελλάδα, 1974–2004. Στο Β. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ιστορία του νέου ελληνισμού: Τόμος 10ος. Η Ελλάδα της ομαλότητας. Δημοκρατικές κατακτήσεις, οικονομική ανάπτυξη και πολιτική σταθερότητα, 1974–2000* (σσ. 9–50). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραικού, Ε. Κ. (1983a). Κάτια Κολιτσοπούλου: Το κυνήγι των «μαγισσών» συνεχίζεται... *Κατίνα: Φεμινιστικό περιοδικό*, 1, 2–3.

Γραικού, Ε. Κ. (1983b). Υπόθεση Γιαταγάνα. *Κατίνα: Φεμινιστικό περιοδικό*, 1, 4.

Γραικού, Ε. Κ. (1988). Κάτια Κολιτσοπούλου: Η καταδίκη της στιγματίζει την ελληνική κοινωνία. *Κατίνα: Φεμινιστικό περιοδικό*, 3, 4–7.

Έκτρωση 1976–1986: Το χρονικό μιας διεκδίκησης. (1986). *Δίνη: Φεμινιστικό περιοδικό*, 1, 8–28.

Ζιώζια, Φ., & Αβδελά, Έ. (1980). Διαφήμιση και κοινωνική συμπεριφορά: Η αναγωγή της γυναικείας υποταγής σε τελετουργία. *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 4, 8–12.

Η ισότητα της διαφοράς ή κάνε ό,τι σου λέω, μην κάνεις ό,τι κάνω. (1979). *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 3, 17–23.

Θεσμοθέτηση των «γυναικείων σπουδών»; (1993). *Δίνη: Φεμινιστικό περιοδικό*, 6, 302–306.

Κατσαρού, Β. (1990). Περί σεξισμού και τύπου. *Δίνη: Φεμινιστικό περιοδικό*, 5, 42–43.

Μ. Κ. (1988). Και το βράδυ έχω σφυρί στην τσέπη. *Κατίνα: Φεμινιστικό περιοδικό*, 3, 2.

Μιχοπούλου, Α. (1996). Τα πρώτα βήματα της φεμινιστικής θεωρίας στην Ελλάδα και το περιοδικό *Σκούπα για το γυναικείο ζήτημα* (1979–81). *Δίνη: Φεμινιστικό περιοδικό*, 8, 30–72.

Ντούσια, Γ. (2018). Η αμφισβήτηση της πατριαρχίας και η απελευθέρωση των γυναικών: Προτάγματα του αυτόνομου φεμινιστικού κινήματος. Στο Ντ. Βαΐου & Α. Ψαρρά (Επιμ.), *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευση και μετά* (σσ. 33–38). Αθήνα: Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.

Παπαγιαννάκη, Μ. (1979). Ισονομία: Μια ψευδαίσθηση. *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 2, 94–96.

Ρεπούση, Μ. (2018). Φεμινισμοί της Μεταπολίτευσης: Αφηγηματικά πλαίσια και αναθεωρήσεις. Στο Ντ. Βαΐου & Α. Ψαρρά (Επιμ.), *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευ-*

ση και μετά (σσ. 1–12). Αθήνα: Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001). *Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση: Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, 1974–1988*. Αθήνα: Λιβάνης.

Σερντεδάκις, Ν. (2015). Συνέχειες και ασυνέχειες της συλλογικής δράσης κατά τη μετάβαση από την «καχεκτική δημοκρατία» στη «Μεταπολίτευση». Στο Μ. Αυγερίδης, Ε. Γαζή & Κ. Κορνέτης (Επιμ.), *Μεταπολίτευση: Η Ελλάδα στο μεταίχμιο δύο αιώνων* (σσ. 99–115). Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκλαβενίτη, Κ. (2018). Αυτόνομες φεμινιστικές ομάδες της Μεταπολίτευσης: Δυο τρία πράγματα που ξέρω γι' αυτές. Στο *Εννοιολογήσεις και πρακτικές του φεμινισμού: Μεταπολίτευση και μετά* (σσ. 73–80). Αθήνα: Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.

Τζιόβας, Δ. (2022). *Η Ελλάδα από τη χούντα στην κρίση: Η κουλτούρα της μεταπολίτευσης* (Ζ. Μπέλλα-Αρμάου & Γ. Στάμος, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Το φράγμα αρχίζει να σπάει. (1979). *Αμφί: Για την απελευθέρωση των ομοφυλοφίλων*, 3–4, 4–5.

Φλωρεντίν, Ί. (1979). Ο δρόμος. *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 1, 84–85.

Ψαρρά, Α., & Φλωρεντίν, Ί. (1980). Πορνεία: Συστήματα ρύθμισης και καταστολής. *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 4, 17–26.

Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hanmer, J. (1979). Βία και κοινωνικός έλεγχος των γυναικών. *Σκούπα: Για το γυναικείο ζήτημα*, 2, 80–93.

Hooks, B. (2015). *Feminist theory: From margin to center*. New York: Routledge.

Ισότιμη αξιολόγηση: Αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω δίκαιων και συμμετοχικών πρακτικών αξιολόγησης

Ιωάννα Χριστολουκά,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ichristolouka@gmail.com

Περίληψη

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενες κοινωνικές ανισότητες, ο ρόλος της εκπαίδευσης ως κοινού αγαθού καθίσταται όλο και πιο καθοριστικός. Οι πρακτικές αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεωρούνται συχνά ως ουδέτερα, αντικειμενικά μέτρα των επιδόσεων των μαθητών. Ωστόσο, μπορούν να διαιωνίσουν τις υπάρχουσες ανισότητες, ευνοώντας ορισμένες ομάδες έναντι άλλων. Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις μπορούν να γίνουν πιο δίκαιες και χωρίς αποκλεισμούς, αντιμετωπίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες κατά τη διαδικασία υλοποίησής τους. Εξετάζει τις προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στις παραδοσιακές τυποποιημένες εξετάσεις, τον αντίκτυπο των πολιτισμικών, κοινωνικοοικονομικών και φυλετικών παραγόντων στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις δυνατότητες των εναλλακτικών, δημοκρατικών και συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης για την προώθηση της δικαιοσύνης. Επιπλέον, διερευνάται ο ρόλος της τεχνολογίας στην αξιολόγηση, ιδίως οι προκλήσεις του ψηφιακού χάσματος, και προτείνονται πλαίσια για πρακτικές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται πολιτισμικά και είναι κοινωνικά υπεύθυνες. Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να επανεξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές για να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατία και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε ποικιλόμορφες κοινωνίες.

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαιδευτική αξιολόγηση, κοινωνικές ανισότητες, δικαιοσύνη, πρακτικές.*

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν περιορίζεται στη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά επηρεάζει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία αντιλαμβάνονται τη γνώση, την επιτυχία και την αξία της προσπάθειας. Μέσα από τις πρακτικές αξιολόγησης αναπαράγονται συχνά κοινωνικές προσδοκίες, ιεραρχίες και ανισότητες (Bourdieu, 1990, Φραγκουδάκη, 2018). Παράλληλα, η αξιολόγηση δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, αναστοχασμού και συμμετοχής, εφόσον σχεδιάζεται με όρους δικαιοσύνης και ένταξης (Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2021).

Στον 21ο αιώνα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει έντονες προκλήσεις που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και το ψηφιακό χάσμα. Οι μαθητές δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, φέρουν διαφορετικές εμπειρίες, γλωσσικά υπόβαθρα, γνωστικές μεθόδους και πολιτισμικά κεφάλαια. Ωστόσο, τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης, κυρίως οι τυποποιημένες γραπτές εξετάσεις, συχνά αγνοούν αυτή τη διαφοροποίηση και προϋποθέτουν έναν «μέσο» μαθητή (Darling-Hammond & Adamson, 2014). Το αποτέλεσμα είναι η διαιώνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ιδιαίτερα εις βάρος μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (OECD, 2023, UNESCO, 2023).

Η έννοια της ισότιμης αξιολόγησης έρχεται να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις, προτείνοντας ένα πλαίσιο παιδαγωγικά δίκαιο και κοινωνικά ευαίσθητο. Η δίκαιη αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με την ίση μεταχείριση, αλλά με την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την προσαρμογή των διαδικασιών στα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Η συμμετοχή, ο διάλογος, η ανατροφοδότηση και η ποικιλία εργαλείων αποτελούν κεντρικά στοιχεία μιας παιδαγωγικής της ισότητας (Brookhart, 2023, Freire, 1996).

Η παρούσα εργασία, ως θεωρητική και βιβλιογραφική μελέτη, διερευνά τον ρόλο της αξιολόγησης ως μηχανισμού κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Επιδιώκει να αναδείξει πώς οι δίκαιες και συμμετοχικές πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διαμόρφωση ενός σχολείου που «βλέπει» κάθε μαθητή, προάγοντας τη δημοκρατία, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συνοχή.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της μελέτης επικεντρώνονται στην ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με έμφαση στον τρόπο που αυτή επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Παράλληλα, επιδιώκεται η θεωρητική διερεύνηση των αρχών που διέπουν μια δίκαιη και ισότιμη αξιολόγηση, η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης όλων των μαθητών. Τέλος, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην παρουσίαση σύγχρονων συμμετοχικών πρακτικών αξιολόγησης που συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και στην καλλιέργεια μιας δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί ουδέτερη ή αποκλειστικά τεχνική διαδικασία. Αντιθέτως, εμπεριέχει κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις, καθώς συνδέεται με την έννοια της εξουσίας και της κοινωνικής αναπαραγωγής (Bernstein, 2000, Bourdieu, 1990). Η επιλογή των κριτηρίων, των μεθόδων και των μορφών αξιολόγησης αντανακλά αξίες, ιδεολογίες και αντιλήψεις για το τι θεωρείται «γνώση» και ποιος τη διαθέτει (Φραγκουδάκη, 2018). Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο εργαλείο μέτρησης, αλλά και μηχανισμός κοινωνικής νομιμοποίησης ή αποκλεισμού.

1.1.1 Από την «ουδέτερη» στην κοινωνικά ευαίσθητη αξιολόγηση

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, κυρίως οι γραπτές, τυποποιημένες εξετάσεις, στηρίχθηκαν σε μια λογική αντικειμενικότητας και μετρησιμότητας (Gipps, 1999). Ωστόσο, η «ουδέτερη» αυτή θεώρηση έχει δεχθεί ισχυρή κριτική, καθώς αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών (Darling-Hammond & Adamson, 2014). Η επίδοση δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τους κοινωνικούς πόρους, το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις μαθησιακές ευκαιρίες κάθε μαθητή. Έτσι, μια τυποποιημένη αξιολόγηση ενδέχεται να ενισχύει τις ανισότητες αντί να τις μειώνει (OECD, 2023).

Η μετάβαση σε μια κοινωνικά ευαίσθητη αξιολόγηση προϋποθέτει αναστοχασμό πάνω στις ίδιες τις αρχές της. Όπως υποστηρίζουν οι Black & Wiliam (2018), η αξιολόγηση πρέπει να είναι «διαμορφωτική», να υποστηρίζει τη μάθηση, όχι απλώς να την καταγράφει. Παράλληλα, η Brookhart (2023) τονίζει ότι η δικαιοσύνη στην αξιολόγηση επιτυγχάνεται, όταν τα εργαλεία είναι πολυτροπικά, προσαρμόσιμα και πολιτισμικά ευαίσθητα.

1.1.2 Η έννοια της δίκαιης και ισότιμης αξιολόγησης

Η έννοια της δίκαιης αξιολόγησης συνδέεται στενά με τις θεωρίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας. Όπως σημειώνει η Rawls (1999), η δικαιοσύνη δεν ταυτίζεται με την απόλυτη ισότητα, αλλά με τη δίκαιη κατανομή ευκαιριών και την αντιστάθμιση μειονεκτημάτων. Εφαρμοζόμενη στην εκπαίδευση, αυτή η αρχή σημαίνει ότι δεν αξιολογούμε όλους τους μαθητές με τα ίδια κριτήρια, αλλά σύμφωνα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και το πλαίσιο τους (Tomlinson, 2017).

Η ισότιμη αξιολόγηση διαφοροποιείται από την ίση: η πρώτη αναγνωρίζει και προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα, ενώ η δεύτερη την αγνοεί στο όνομα της ομοιομορφίας (UNESCO, 2023). Ένα δίκαιο σύστημα αξιολόγησης είναι εκείνο που «βλέπει» όλους τους μαθητές, εξασφαλίζει προσβασιμότητα, αποφεύγει τον στιγματισμό και επιτρέπει τη συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση.

1.1.3 Συμμετοχικές και δημοκρατικές προσεγγίσεις

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κριτικής παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο Freire (1996) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι πράξη ελευθερίας και ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης. Η συμμετοχική αξιολόγηση (participatory assessment) συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση και τον διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, διαδικασίες που ενισχύουν την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση και την αίσθηση κοινότητας (Leahy & Wiliam, 2020).

Επιπλέον, η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της μάθησης και αυξημένη αυτορρύθμιση (Panadero et al., 2018). Η αξιολόγηση μετατρέπεται, έτσι, σε παιδαγωγική πράξη διαλόγου, προσανατολισμένη στη βελτίωση και όχι στην κατάταξη.

1.1.4 Η τεχνολογία και το ψηφιακό χάσμα

Η ψηφιακή τεχνολογία έχει αναδιαμορφώσει τις πρακτικές αξιολόγησης, εισάγοντας νέες δυνατότητες αλλά και κινδύνους. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και την ανατροφοδότηση, αλλά ενέχει τον κίνδυνο του ψηφιακού αποκλεισμού, ιδίως για μαθητές

από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (UNESCO, 2023). Η δίκαιη αξιολόγηση στο ψηφιακό περιβάλλον απαιτεί κριτική παιδαγωγική του ψηφιακού, όπου οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με γνώμονα τη συμπερίληψη και όχι την αποδοτικότητα (Selwyn, 2022).

2. Παιδαγωγική και Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στις θεωρητικές και βιβλιογραφικές μελέτες της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Στόχος της δεν είναι η συλλογή πρωτογενών δεδομένων, αλλά η κριτική ανάλυση και ερμηνευτική σύνθεση υπαρχουσών θεωριών και ερευνών γύρω από την έννοια της δίκαιης και ισότιμης αξιολόγησης. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης προκύπτει από την ανάγκη να αναδειχθεί το πώς οι παιδαγωγικές θεωρήσεις και τα κοινωνιολογικά παραδείγματα «φωτίζουν» τον ρόλο της αξιολόγησης ως μηχανισμού κοινωνικής δικαιοσύνης και ένταξης.

2.1 Θεωρητικός προσανατολισμός

Η μελέτη αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από τα κριτικά και κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικά ρεύματα της εκπαίδευσης. Η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1996, Giroux, 2011) αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πράξη απελευθέρωσης και συμμετοχής, απορρίπτοντας την «επιχειρησιακή» λογική της μετάδοσης γνώσης και υποστηρίζοντας τη μάθηση ως διαλογική και κοινωνικά ενσυνείδητη διαδικασία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση θεωρείται πολιτική πράξη, ικανή να ενισχύσει ή να περιορίσει τη δημοκρατία στο σχολείο (Apple, 2018).

Παράλληλα, η κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική θεώρηση (Bruner, 1996, Vygotsky, 1978) τονίζει ότι η μάθηση είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση και την υποστήριξη. Κατά συνέπεια, μια αξιολόγηση που ενσωματώνει τον διάλογο, την ανατροφοδότηση και τη συνεργασία εναρμονίζεται με αυτή τη θεώρηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Panadero et al., 2018).

Η παρούσα εργασία τοποθετείται, επομένως, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της δικαιοσύνης (Brookhart, 2023, Fielding, 2019), η οποία αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως πεδίο άσκησης ενσυναίσθησης, ευελιξίας και κοινωνικής ευθύνης.

2.2 Μεθοδολογική επιλογή και διαδικασία

Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι ερμηνευτική–βιβλιογραφική. Ακολουθήθηκε συστηματική ανασκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας της τελευταίας δεκαετίας (2014–2024), με έμφαση σε έγκυρες ακαδημαϊκές πηγές (βιβλία, επιστημονικά άρθρα, αναφορές οργανισμών, όπως UNESCO και OECD). Η αναζήτηση επικεντρώθηκε σε έννοιες όπως *educational equity, fair assessment, inclusive education* και *participatory evaluation*.

Η επιλογή των πηγών έγινε με βάση:

- τη θεωρητική τους συνάφεια με την ισότιμη αξιολόγηση,
- τη συμβολή τους στη διαμόρφωση παιδαγωγικών και πολιτικών προτάσεων,
- και τη χρονική επικαιρότητα, ώστε να αποτυπωθεί ο σύγχρονος προβληματισμός για τη σχέση αξιολόγησης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η μελέτη ακολουθεί αναλυτικό-συνθετική προσέγγιση, όπου οι διαφορετικές θεωρητικές οπτικές συγκρίνονται και ερμηνεύονται με στόχο τη διαμόρφωση ενός ενιαίου εννοιολογικού πλαισίου για τη δίκαιη και συμμετοχική αξιολόγηση.

2.3 Παιδαγωγικές αρχές και αξιακό πλαίσιο

Η ερμηνευτική ανάγνωση της βιβλιογραφίας βασίστηκε σε τρεις (3) παιδαγωγικές αρχές:

1. Δικαιοσύνη και ισότητα: κάθε μαθητής έχει δικαίωμα σε αξιολόγηση που αναγνωρίζει το υπόβαθρό του και του προσφέρει ουσιαστικές ευκαιρίες προόδου (Rawls, 1999, Tomlinson, 2017).
2. Συμμετοχή και διάλογος: οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, συνδιαμορφώνοντας τα κριτήρια αξιολόγησης (Leahy & Wiliam, 2020).
3. Αναστοχασμός και ενδυνάμωση: η αξιολόγηση λειτουργεί ως διαδικασία κατανόησης και βελτίωσης, όχι τιμωρίας ή ταξινόμησης (Black & Wiliam, 2018, Brookhart, 2021).

Οι αρχές αυτές διατρέχουν τη συνολική ανάλυση και λειτουργούν ως μεταθεωρητικό πρίσμα ερμηνείας των πρακτικών που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια.

3. Ανάλυση και Παραδείγματα Καλών Πρακτικών

Η μετάβαση από μια αξιολόγηση που εστιάζει στη μέτρηση προς μια δίκαιη και συμμετοχική αξιολόγηση απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας, παιδαγωγικής κουλτούρας και συστημικού σχεδιασμού. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση που ακολουθεί αναδεικνύει βασικές κατευθύνσεις εφαρμογής και παραδείγματα καλών πρακτικών, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και από σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές.

3.1. Από τη βαθμολογία στην ανατροφοδότηση

Ένα πρώτο βήμα προς τη δίκαιη αξιολόγηση είναι η μετατόπιση από την αριθμητική βαθμολογία στην περιγραφική ανατροφοδότηση. Όπως υποστηρίζουν οι Black και Wiliam (2018), η ποιοτική ανατροφοδότηση συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση, καθώς επισημαίνει σημεία βελτίωσης και ενισχύει την αυτογνωσία του μαθητή.

Η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται πλέον ευρέως σε πρωτοβάθμιες βαθμίδες εκπαίδευσης διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα (ΙΕΠ, 2022), καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εστιάσει στην πρόοδο και στις στρατηγικές μάθησης, όχι στη σύγκριση μεταξύ μαθητών.

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που λαμβάνουν συνεχή, στοχευμένη ανατροφοδότηση αναπτύσσουν υψηλότερο βαθμό εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους και παρουσιάζουν μεγαλύτερη εσωτερική κινητοποίηση (Brookhart, 2021). Η πρακτική αυτή συνδέεται με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment), η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά και όχι επιβλητικά (Leahy & Wiliam, 2020).

3.2 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση απαιτεί πολυτροπικές μορφές αξιολόγησης. Αντί μιας ενιαίας εξέτασης, ο μαθητής μπορεί να επιδεικνύει τη μάθησή του μέσα από ποικιλία εργαλείων: portfolios, projects, παρουσιάσεις, καλλιτεχνικές ή κοινωνικές δράσεις, ψηφιακά ημερολόγια μάθησης κ.ά. (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

Τα portfolios λειτουργούν ως δυναμικά εργαλεία αναστοχασμού, καθώς συγκεντρώνουν δείγματα εργασιών και επιτρέπουν στον μαθητή να παρακολουθεί την εξέλιξή του. Η αυτοαξιολόγηση εντός των portfolios ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση και τη δέσμευση στη μάθηση (Panadero et al., 2018).

Αντίστοιχα, τα ομαδικά projects και οι διαβαθμισμένοι πίνακες κριτηρίων (rubrics) ενισχύουν τη διαφάνεια και μειώνουν την υποκειμενικότητα, καθώς καθορίζουν εκ των προτέρων τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης (Brookhart, 2023).

3.3 Η συμμετοχή ως δημοκρατική πράξη

Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της δίκαιης παιδαγωγικής. Μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα (Leahy & Wiliam, 2020).

Η συμμετοχική αξιολόγηση ενισχύει την αυτορρύθμιση και την κοινωνική μάθηση, μετατρέποντας την τάξη σε κοινότητα πρακτικής (Wenger, 1998). Στην ελληνική πραγματικότητα, πρακτικές όπως τα μαθητικά συμβούλια αξιολόγησης ή οι διάλογοι προόδου μεταξύ μαθητή–εκπαιδευτικού έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση του κλίματος εμπιστοσύνης και στην καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας (Πετράκη, 2020).

3.4 Ενσωμάτωση της οικογένειας και της κοινότητας

Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στο σχολείο. Η εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να προσδώσει πολιτισμική εγκυρότητα και κοινωνική στήριξη στις πρακτικές αξιολόγησης (Epstein, 2018). Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκουν γονείς και τοπικούς φορείς σε διαδικασίες ανατροφοδότησης δημιουργούν περιβάλλοντα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνευθύνης.

Διεθνή προγράμματα, όπως το *Learning Together Framework* (UNESCO, 2023), δείχνουν ότι η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου–οικογένειας μειώνει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών από ευάλωτες ομάδες.

3.5 Τεχνολογικά εργαλεία και ψηφιακή ισότητα

Η χρήση ψηφιακών μέσων στην αξιολόγηση προσφέρει ευκαιρίες για άμεση ανατροφοδότηση, διαφοροποιημένες μορφές έκφρασης και συνεχή παρακολούθηση προόδου. Ωστόσο, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, ώστε να μην ενισχυθεί το ψηφιακό χάσμα.

Πλατφόρμες, όπως το *Google Classroom* ή το *ePortfolio,* μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα συμμετοχικής αξιολόγησης, υπό την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές έχουν ισότιμη πρόσβαση (Selwyn, 2022).

Στο ελληνικό πλαίσιο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023) έχει προτείνει κατευθύνσεις για ψηφιακή διαμορφωτική αξιολόγηση, προωθώντας εργαλεία όπως διαδικτυακά κουίζ, δημιουργικές εργασίες και συνεργατικά ψηφιακά περιβάλλοντα. Η ουσία, ωστόσο, παραμένει η ίδια: η τεχνολογία να υπηρετεί τη μάθηση και την ένταξη, όχι την κατηγοριοποίηση.

4. Προτάσεις Πολιτικής και Πρακτικής

Η δίκαιη και ισότιμη αξιολόγηση δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μεμονωμένα από τον εκπαιδευτικό, αλλά απαιτείται συστημική προσέγγιση και πολιτική βούληση. Η υλοποίηση συμμετοχικών και συμπεριληπτικών πρακτικών αξιολόγησης προϋποθέτει μετασχηματισμό τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας. Οι προτάσεις που ακολουθούν κινούνται σε τρεις αλληλοσυνδεόμενους άξονες: εκπαιδευτικοί – σχολείο – πολιτεία.

4.1 Επιμόρφωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικό φορέα υλοποίησης μιας δίκαιης αξιολόγησης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενταξιακής παιδαγωγικής και ανατροφοδότησης είναι κρίσιμη (Brookhart, 2023, Tomlinson, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται:

Η θεσμοθέτηση *τακτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης* με πρακτικά παραδείγματα και βιωματικές μεθόδους.

Η ανάπτυξη *κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών* (professional learning communities) που θα ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την ανταλλαγή εμπειριών (Fielding, 2019).

Η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως *κριτικού διανοούμενου* και όχι απλού εκτελεστή οδηγιών, σύμφωνα με τη φρεϊριανή λογική της παιδαγωγικής ελευθερίας (Freire, 1996).

4.2 Δημιουργία κουλτούρας συμμετοχής στο σχολείο

Η αξιολόγηση πρέπει να νοηθεί ως κοινή ευθύνη και όχι ως ατομική πράξη του εκπαιδευτικού. Προτείνεται η ανάπτυξη μιας δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας, όπου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των διαδικασιών αξιολόγησης.

Πρακτικές, όπως οι διάλογοι αναστοχασμού μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, τα μαθητικά συμβούλια αξιολόγησης και οι ομαδικές ανατροφοδοτήσεις (feedback circles), έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαία κατανόηση και την ενσυναίσθηση. Μέσα από αυτές τις συμμετοχικές διαδικασίες ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή ως ενεργού συντελεστή της μαθησιακής του πορείας, ενώ παράλληλα προάγεται μια κουλτούρα συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Leahy & Wiliam, 2020, Πετράκη, 2020).

Η δημοκρατική συμμετοχή στην αξιολόγηση ενισχύει την αυτορρύθμιση, μειώνει το άγχος της επίδοσης και προάγει τη σχέση εμπιστοσύνης που αποτελεί θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας (OECD, 2023).

4.3 Ενσωμάτωση της ισότητας στα συστήματα αξιολόγησης

Η ισότιμη αξιολόγηση απαιτεί πολιτικές που διασφαλίζουν πρόσβαση και προσαρμοστικότητα. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης προτείνονται παρεμβάσεις που στοχεύουν στη θεσμική ενίσχυση της δίκαιης και συμπεριληπτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η αναθεώρηση των πλαισίων αξιολόγησης των μαθητών, ώστε να ενσωματώνουν διαφοροποιημένες μορφές τεκμηρίωσης της μάθησης, όπως projects, portfolios και αναστοχαστικά ημερολόγια. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση κριτηρίων ισότητας και συμπερίληψης σε όλα τα επίσημα έγγραφα αξιολόγησης, όπως οι υπουργικές αποφάσεις και τα προγράμματα σπουδών. Τέλος, προτείνεται η ανάπτυξη μηχανισμών υποστήριξης για μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μέσω της πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα, της παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης και της καθιέρωσης προγραμμάτων καθοδήγησης-mentoring.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, προτείνεται η εφαρμογή ολιστικής προσέγγισης αξιολόγησης που συνδέει τη μαθησιακή πρόοδο με κοινωνικές, συναισθηματικές και ηθικές δεξιότητες (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

4.4 Ψηφιακή δικαιοσύνη και τεχνολογική πρόσβαση

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική καινοτομία, ωστόσο πρέπει να συνοδεύεται από πολιτικές που διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών και την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού. Η τεχνολογία, αν και προσφέρει νέες δυνατότητες μάθησης και ανατροφοδότησης, μπορεί να εντείνει τις ανισότητες, εάν δεν εφαρμοστεί με κοινωνικά ευαίσθητο και συμπεριληπτικό τρόπο.

Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, με έμφαση στη χρήση τους ως μέσο ένταξης, συνεργασίας και ενδυνάμωσης των μαθητών, και όχι ως εργαλείο ελέγχου ή επιτήρησης.

Επιπλέον, η αξιοποίηση εργαλείων *learning analytics* πρέπει να γίνεται με παιδαγωγική ηθική, αποφεύγοντας πρακτικές που οδηγούν σε υπερβολική παρακολούθηση ή τυποποίηση της μάθησης (Selwyn, 2022). Μια πολιτικά δίκαιη αξιολόγηση, επομένως, οφείλει να εξασφαλίζει την ψηφιακή ισότητα ως θεμελιώδη προϋπόθεση για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας και δημοκρατικής συμμετοχής στην εκπαίδευση.

4.5 Συνεργασία θεσμών και πολιτική βούληση

Τέλος, η θεσμική καθιέρωση μιας κουλτούρας ισότιμης αξιολόγησης απαιτεί συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων: Υπουργείου Παιδείας, Ι.Ε.Π., Πανεπιστημίων, Εκπαιδευτικών Ενώσεων και Κοινωνίας των Πολιτών.

Η δίκαιη αξιολόγηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δημόσιο και συλλογικό ζήτημα, συνδεδεμένο με τις ευρύτερες πολιτικές κοινωνικής ένταξης και δικαιοσύνης (UNESCO, 2023). Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να βλέπει την αξιολόγηση όχι ως μηχανισμό ταξινόμησης, αλλά ως μέσο δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής συνοχής, εναρμονισμένο με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG 4 – Ποιοτική Εκπαίδευση).

5. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση, παρά τη φαινομενική της ουδετερότητα, συνιστά βαθιά πολιτική και κοινωνική πράξη, καθώς ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούνται δεν καθορίζει μόνο τη μαθησιακή τους πορεία, αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στην κοινωνία. Μια αξιολόγηση που αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Αντίθετα, μια αξιολόγηση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, ενισχύει τη συμμετοχή και προάγει τον διάλογο μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης (Bourdieu, 1990, Freire, 1996).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι μια ισότιμη και δίκαιη αξιολόγηση προϋποθέτει την αναθεώρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων περί αντικειμενικότητας και μέτρησης, καθώς και την υιοθέτηση μιας πολυμορφίας εργαλείων που αποτυπώνουν τη μάθηση στο πλήρες εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Παράλληλα, απαιτεί συμμετοχικές διαδικασίες, όπου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η ευρύτερη κοινότητα λειτουργούν ως εταίροι στη γνώση, συμβάλλοντας συλλογικά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Πάνω απ' όλα, η δίκαιη αξιολόγηση θεμελιώνεται σε μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, που στηρίζεται στον διάλογο, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευθύνη.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μέσο καταγραφής επιδόσεων, αλλά καθρέφτη του εκπαιδευτικού ήθους μιας κοινωνίας. Όταν σχεδιάζεται με σεβασμό, δικαιοσύνη και φροντίδα, μπορεί να μετατραπεί σε πράξη απελευθέρωσης, αναδεικνύοντας δυνατότητες, αποκαθιστώντας ανισότητες και συμβάλλοντας στη δημοκρατική ανασυγκρότηση του σχολείου (Brookhart, 2023, OECD, 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, η ισότιμη αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική καινοτομία, αλλά ηθική και κοινωνική αναγκαιότητα. Καλεί το εκπαιδευτικό σύστημα να μετακινηθεί από τη λογική της κατάταξης προς μια λογική συμπερίληψης και ενδυνάμωσης. Η πραγματικά δίκαιη αξιολόγηση δεν αναζητά να απαντήσει στο ερώτημα «ποιος πέτυχε;», αλλά διερευνά πώς μπορούν *όλοι* να πετύχουν.

Βιβλιογραφία

ΙΕΠ. (2022). *Οδηγός περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΙΕΠ. (2023). *Ψηφιακή διαμορφωτική αξιολόγηση: Πλαίσιο και προτάσεις εφαρμογής*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πετράκη, Δ. (2020). *Δημοκρατικές πρακτικές αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο*. Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (2018). *Η εκπαίδευση και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας*. Αλεξάνδρεια.

Apple, M. W. (2018). *Can education change society?* Routledge.

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

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Assessment for learning in the classroom* (2nd ed.). GL Assessment.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.

Brookhart, S. M. (2021). *How to give effective feedback to your students* (3rd ed.). ASCD.

Brookhart, S. M. (2023). *Fairness in classroom assessment*. Routledge.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (Eds.). (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st-century learning*. Jossey-Bass.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

Fielding, M. (2019). *Education for social justice: The pedagogy of voice and dialogue*. Bloomsbury Academic.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). Penguin.* (Original work published 1970)

Gipps, C. (1999). *Socio-cultural aspects of assessment.* In P. Murphy (Ed.), *Learners, learning and assessment* (pp. 35-50). Paul Chapman.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Leahy, S., & Wiliam, D. (2020). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms* (2nd ed.). Solution Tree Press.

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Strengthening policy and practice*. OECD Publishing.

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2018). Using formative assessment to support self-regulated learning: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(6), 962–977. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1427698

Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised ed.). Harvard University Press.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

UNESCO. (2023). *Reimagining education for inclusion and equity*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978*). Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Φοιτήτριες Ρομά: Η συμβολή της οικογένειας στην εκπαιδευτική τους πορεία

Χαρά Σκούρτη,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, skourtihara@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής και εξετάζει τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία φοιτητριών Ρομά στην Ελλάδα. Η οικογενειακή στήριξη, οικονομική, συναισθηματική ή πρακτική, αναδεικνύεται καθοριστική για τη συνέχιση των σπουδών, ενώ τα έμφυλα στερεότυπα και η πίεση για πρώιμο γάμο λειτουργούν ανασταλτικά. Παράλληλα, στρατηγικές όπως η επιλογή κατάλληλου σχολείου, η θετική σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς και η αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων ενισχύουν την κοινωνική κινητικότητα και διευκολύνουν την ολοκλήρωση των σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: *Φοιτήτριες Ρομά, οικογένεια, έμφυλα στερεότυπα, εκπαιδευτική υποστήριξη.*

1. Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη εθνοτική μειονότητα της Ευρώπης και μία από τις πλέον περιθωριοποιημένες ομάδες. Ήδη από τον 14ο αιώνα (Council of Europe, 2006) έως σήμερα, βιώνουν διακρίσεις, στερεότυπα και κοινωνικούς αποκλεισμούς (Gkofa, 2016a, 2016b, Παπακωνσταντίνου & Παπαντωνίου, 2000). Στην Ελλάδα ο πληθυσμός τους υπολογίζεται περίπου στις 265.000, με σημαντικές εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς τη θρησκεία, τη γλώσσα, την επαγγελματική απασχόληση και τον βαθμό κοινωνικής ένταξης (JustROM 2, 2018, Parthenis & Fragoulis, 2016). Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές, η χαμηλή πρόσβαση στην εκπαίδευση και η περιορισμένη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή αποτελούν κοινό χαρακτηριστικό (European Commission, 2020a, 2020b, Pappa et al., 2015). Μέχρι το 1955 οι Ρομά δεν διέθεταν υπηκοότητα και αντιμετωπίζονταν νομικά ως αλλοδαποί (Ηλιάδης, 2020). Αν και η ελληνική ιθαγένεια αποδόθηκε μαζικά στα τέλη της δεκαετίας του 1970, οι γραφειοκρατικές και οικονομικές δυσκολίες οδήγησαν σημαντικό αριθμό Ρομά σε καθεστώς ανιθαγένειας (Abdikeeva & MRG Partners, 2005, Ηλιάδης, 2020).

Η εκπαίδευση των κοριτσιών Ρομά παραμένει ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα. Τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέονται τόσο με τις δυσχερείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όσο και με τις έμφυλες προσδοκίες της κοινότητας και της οικογένειας, όπως ο πρώιμος γάμος και η ανάληψη οικιακών ρόλων. Παράλληλα, η οικογένεια αναδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας, καθώς οι στάσεις των γονέων απέναντι στη μόρφωση, το μορφωτικό τους επίπεδο και οι πρακτικές στήριξης ή αποτροπής επηρεάζουν άμεσα τις εκπαιδευτικές διαδρομές των κοριτσιών.

Το παρόν κείμενο εστιάζει στις φοιτήτριες Ρομά και στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές τους πορείες. Μέσα από τις προσωπικές μαρτυρίες 21 φοιτητριών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αναδεικνύονται οι δυσκολίες και οι συγκρούσεις που αντιμετώπισαν, καθώς και οι στρατηγικές που υιοθέτησαν προκειμένου να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Για τις ίδιες, η εκπαίδευση δεν συνιστά μόνο μέσο κοινωνικής κινητικότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης, αυτονομίας και επαναδιαπραγμάτευσης των έμφυλων ρόλων εντός της κοινότητάς τους.

1.1 Θεωρητική ανασκόπηση: Σχέση σχολείου – οικογένειας

Οι εμπειρίες και το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους (Hoff et al., 2002, Farkas, 2003). Οι γονείς επηρεάζουν ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές διαδρομές, είτε μέσω της άμεσης μετάδοσης αξιών, αντιλήψεων και προτύπων συμπεριφοράς, είτε έμμεσα μέσω των κοινωνικών τους δικτύων και της σχέσης τους με την ευρύτερη κοινωνία (Sherman & Harris, 2012, Penderi & Petrogiannis, 2011). Η θετική στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση μπορεί να αντισταθμίσει αρνητικές περιβαλλοντικές πιέσεις, με τις γονεϊκές πρακτικές να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Potter & Roska, 2013). Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σχολική πρόοδο, επιβλέποντας τις εργασίες των παιδιών, ενισχύοντας μαθησιακές δεξιότητες και καλλιεργώντας συνεργατικές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς (Sherman & Harris, 2012, Lareau, 2002).

Στις οικογένειες Ρομά, συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι το σχολείο έχει συμπληρωματικό ρόλο, καθώς τα παιδιά μαθητεύουν από μικρή ηλικία κοντά σε τεχνίτες, ενώ παράλληλα εκφράζονται επιφυλάξεις για την επαγγελματική απόδοση της εκπαίδευσης λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων. Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι οι νεότερες γενιές Ρομά αποδίδουν αυξανόμενη σημασία

στη μόρφωση, την οποία αντιλαμβάνονται ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας (Τρουμπέτα, 2008). Αντίστοιχα, οι Penderi et al. (2009) καταγράφουν ότι οι μητέρες Ρομά επιθυμούν την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των παιδιών τους, τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και την αναβολή του γάμου σε μεγαλύτερη ηλικία. Παρόμοια, η μελέτη της Λελούδα (2014) αναδεικνύει ότι γονείς με προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία ενθαρρύνουν περισσότερο τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους.

Ειδικά για τα κορίτσια Ρομά, η ανάληψη προκαθορισμένων έμφυλων ρόλων και οικιακών ευθυνών από νεαρή ηλικία δυσχεραίνει τη συνέχιση της εκπαίδευσης (Alvarez-Roldan et al., 2018, Banks, 2019). Η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη συνδέεται με την υποτίμηση της εκπαίδευσης από τους γονείς (Alvarez-Roldan et al., 2018), τον φόβο έκθεσης σε «ξένες» αξίες (Zahova, 2016), καθώς και με πρακτικά εμπόδια, όπως η μετακίνηση σε απομακρυσμένα και αντιλαμβανόμενα ως λιγότερο ασφαλή σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία, με συνδυασμό ομοιογενούς δείγματος και χιονοστιβάδας. Το δείγμα περιλάμβανε γυναίκες φοιτήτριες ρόμικης καταγωγής, ενώ η επιλογή της χιονοστιβάδας κρίθηκε αναγκαία λόγω της δυσκολίας πρόσβασης στον πληθυσμό στόχο. Καθοριστικό κριτήριο για την οριστικοποίηση του δείγματος αποτέλεσε ο πληροφοριακός κορεσμός.

Η ανεύρεση των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε αρχικά μέσω Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΕΛΛΑΝ ΠΑΣΣΕ, Ένωση Διαμεσολαβητών Ρομά, ΑΜΚΕ REVMA) και ατόμων που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση της ρόμικης κοινότητας (πανεπιστημιακοί, δημοσιογράφοι, εργαζόμενοι σε κέντρα κοινότητας). Οι ΜΚΟ διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο, καθώς άτομα-κλειδιά, κυρίως άνδρες με υψηλό κύρος στις κοινότητες, παρείχαν έγκριση και διαμεσολάβηση, διευκολύνοντας την πρόσβαση στις φοιτήτριες. Συμπληρωματικά, μία συμμετέχουσα εντοπίστηκε μέσω δημόσιας συνέντευξης και επικοινωνίας στα κοινωνικά δίκτυα (Facebook), ενώ μία ακόμη προσκλήθηκε κατόπιν προσωπικής γνωριμίας κατά επίσκεψη στη Θράκη.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρους επιλογής των πληροφορητριών, ώστε να διασφαλιστεί οικείο περιβάλλον. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 20 έως 90 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως τον Μάρτιο του 2022, με μία επιπλέον συνέντευξη τον Μάρτιο του 2024.

Συνολικά, 21 γυναίκες Ρομά ηλικίας 18–47 ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Επτά προέρχονταν από την Αττική, έντεκα από τη Μακεδονία (εκ των οποίων τέσσερις από τη Θεσσαλονίκη) και από μία από τη Θεσσαλία, τη Δυτική Ελλάδα, την Πελοπόννησο και τη Θράκη. Από αυτές, δεκατέσσερις ήταν φοιτήτριες και επτά απόφοιτες ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ τέσσερις είχαν ολοκληρώσει ή παρακολουθούσαν μεταπτυχιακές σπουδές, δύο εκ των οποίων μέσω του ειδικού προγράμματος υποτροφιών του ΕΑΠ για ειδικές κοινωνικές ομάδες.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, μία συμμετέχουσα ήταν αρραβωνιασμένη, και οκτώ παντρεμένες, ενώ έξι είχαν αποκτήσει παιδιά, με μέση ηλικία γέννησης του πρώτου παιδιού τα 22 έτη. Σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των οικογενειών τους, καταγράφηκε έντονη έμφυλη διαφοροποίηση: η πλειονότητα των μητέρων δεν είχε φοιτήσει στο σχολείο, ενώ οι περισσότεροι πατέρες είχαν ολοκληρώσει τουλάχιστον τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Παρότι αρκετές μητέρες εντάχθηκαν αργότερα σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μόνο ένας πατέρας και μία μητέρα είχαν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση, ακολουθώντας διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδρομές.

3. Ανάλυση

Για τις ανάγκες της ανάλυσης, οι συμμετέχουσες χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες: τη νεότερη (18–29 ετών) και τη μεγαλύτερη (30–47 ετών). Στη δεύτερη ομάδα, όλες, με εξαίρεση την Ευτυχία, της οποίας η οικογένεια υπήρξε υποστηρικτική, στερήθηκαν επαρκούς οικογενειακής στήριξης, γεγονός που οδήγησε είτε σε διακοπή της εκπαίδευσης κατά την εφηβεία και επιστροφή σε μεγαλύτερη ηλικία είτε σε καθυστερημένη έναρξη της σχολικής φοίτησης υπό δυσμενείς συνθήκες.

Η πολυπλοκότητα των διακεκομμένων αυτών διαδρομών αποτυπώνεται, μεταξύ άλλων, στις περιπτώσεις της Βιβής και της Ελένης, οι οποίες, μη καταφέρνοντας την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, φοιτούν τελικά στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο μέσω υποτροφίας. Οι πορείες τους χαρακτηρίστηκαν από συγκρούσεις με την οικογένεια, με τις έμφυλες προσδοκίες να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Όπως προκύπτει από μαρτυρίες, η εκπαίδευση συχνά θεωρούνταν άνευ αξίας για τα κορίτσια, καθώς ο γάμος προβαλλόταν ως πρωταρχική προτεραιότητα.

Η αρνητική στάση απέναντι στη μόρφωση οδήγησε συχνά σε ρήξεις στις οικογενειακές σχέσεις, οι οποίες, ωστόσο, φαίνεται να εξομαλύνθηκαν όταν οι ακαδημαϊκές επιτυχίες προσέδωσαν κύρος στην οικογένεια εντός της κοινότητας. Παρά ταύτα, η αποκατάσταση των δεσμών δεν συνδέεται αποκλειστικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, καθώς η βασική πηγή έντασης φαίνεται να σχετιζόταν με την απειλή προς την οικογενειακή «τιμή». Υπό αυτό το πρίσμα, ο γάμος που ακολούθησε ενδέχεται να συνέβαλε εξίσου στην εξομάλυνση των σχέσεων.

Αντίθετα, οι συμμετέχουσες της νεότερης ηλικιακής ομάδας ακολούθησαν σχεδόν όλες (με εξαίρεση την Αγγελική) μια γραμμική εκπαιδευτική πορεία, έχοντας σταθερή οικογενειακή στήριξη. Ανεξαρτήτως μορφωτικού υποβάθρου, οι γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν τα οφέλη της εκπαίδευσης και να ενθαρρύνουν τη συνέχιση των σπουδών των θυγατέρων τους.

3.1 Ο ρόλος του πατέρα

Ο πατρικός ρόλος στην εκπαιδευτική πορεία των συνομιλητριών διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων. Εκείνοι που είχαν ολοκληρώσει ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (π.χ. ΕΠΑΛ, ΑΕΙ) ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη στήριξη των θυγατέρων τους, ενθαρρύνοντάς τες να συνεχίσουν τη φοίτησή τους. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του πατέρα της Αϊσέ, ο οποίος, έχοντας πανεπιστημιακή εκπαίδευση, λειτούργησε ως σταθερή υποστηρικτική και καθοδηγητική φιγούρα, παρέχοντας βοήθεια στη μελέτη, συμβουλές και πρακτικές λύσεις, ενώ παράλληλα την εξοικείωσε με το επάγγελμά του μέσω πρόωρης ένταξής της στον εργασιακό του χώρο.

Στο δείγμα καταγράφονται επίσης πατέρες με ολοκληρωμένη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι, παρότι δεν συνέχισαν τις σπουδές τους, μετέτρεψαν τη δική τους ματαίωση σε κίνητρο για τις κόρες τους. Οι πατέρες αυτοί επένδυσαν χρόνο και οικονομικούς πόρους, διατηρώντας σταθερά υποστηρικτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών τους.

Αντίθετα, τέσσερις συνομιλήτριες ανέφεραν ότι οι πατέρες τους, χωρίς βασική εκπαίδευση, στάθηκαν αρνητικοί απέναντι στη συνέχιση των σπουδών, επικαλούμενοι έμφυλα πρότυπα που περιόριζαν τον ρόλο των κοριτσιών στον γάμο και την οικογένεια. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η επιβολή αυτών των αντιλήψεων συνοδεύτηκε ακόμη και από σωματική βία.

3.2 Ο ρόλος της μητέρας

Ο ρόλος των μητέρων αναδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστικός στην εκπαιδευτική πορεία των θυγατέρων τους, καθώς επωμίζονται το μεγαλύτερο μέρος του «εκπαιδευτικού φορτίου», όπως την επίβλεψη της μελέτης και την παρακολούθηση των σχολικών υποχρεώσεων, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για κρίσιμα ζητήματα, όπως η επιλογή μεταξύ γάμου και συνέχισης της εκπαίδευσης. Το μορφωτικό τους επίπεδο, σε συνδυασμό με την αξία που αποδίδουν στη μόρφωση και στα μελλοντικά της οφέλη, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την εκπαίδευση των κοριτσιών τους. Ωστόσο, καταγράφονται και μητέρες με ουδέτερη ή αρνητική στάση, συχνά επηρεασμένες από τα κυρίαρχα στερεότυπα της κοινότητας.

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ιδίως στις μητέρες με στοιχειώδη εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, εννέα εξ αυτών στήριξαν ενεργά την εκπαιδευτική πορεία των θυγατέρων τους, θέτοντάς την σε προτεραιότητα ακόμη και με προσωπικό κόστος, αντιλαμβανόμενες την εκπαίδευση ως εργαλείο ανεξαρτησίας και ενδυνάμωσης. Από την άλλη, πέντε μητέρες υιοθέτησαν ουδέτερη στάση, συντασσόμενες με τις απόψεις των πατέρων, θετικές ή αρνητικές. Στις περιπτώσεις αυτές, η εσωτερίκευση πατριαρχικών αντιλήψεων και πολιτισμικών παραδόσεων οδήγησε σε de facto αποκλεισμό των κοριτσιών από τη συνέχιση των σπουδών, καθώς οι μητέρες εξέφραζαν αμφιβολίες για τη δυνατότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας και προέκριναν μια λιγότερο απαιτητική ζωή, απαλλαγμένη από τις πιέσεις του σχολείου. Παρόμοια ευρήματα καταγράφει και ο Macleod (2008), ο οποίος επισημαίνει ότι γονείς από εργατικά στρώματα συχνά αποθαρρύνουν «ανέφικτους» στόχους, επιδιώκοντας να προστατεύσουν τα παιδιά τους από μελλοντικές απογοητεύσεις.

3.3 Γονεϊκές πρακτικές υποστήριξης της εκπαίδευσης

3.3.1 Οικονομική στήριξη

Όπως προκύπτει και από προηγούμενες αναφορές, η πλειονότητα των γονέων αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση των θυγατέρων τους ως επένδυση υψηλής αξίας, γεγονός που τους καθιστά πρόθυμους να αφιερώσουν σημαντικούς οικονομικούς πόρους και χρόνο, παρά τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια απόφαση. Η οικονομική στήριξη αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στις περιπτώσεις οικογενειών που δραστηριοποιούνται κυρίως στον χώρο του εμπορίου ή διατηρούν μικρές επιχειρήσεις. Οι γονείς αυτοί εμφανίζονται διατεθειμένοι να κατευθύνουν μέρος των κερδών τους στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ανέλιξη των θυγατέρων τους, θεωρώντας ότι η επένδυση αυτή θα αποδώσει πολλαπλά οφέλη στο μέλλον.

3.3.2 Αξιοποίηση των διαθέσιμων κοινωνικών και πολιτισμικών πόρων

Πέραν της οικονομικής στήριξης, οι γονείς των συνομιλητριών αξιοποίησαν κοινωνικά και πολιτισμικά δίκτυα για την άντληση πληροφοριών σχετικά με επαγγελματικές ειδικεύσεις και πιστοποιήσεις που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επαγγελματική αποκατάσταση των θυγατέρων τους. Αν και δεν διέθεταν το «γονεϊκό πολιτισμικό κεφάλαιο» όπως ορίζεται από τους Lareau και Weininger (2003), ανέπτυξαν πρακτικές με ενισχυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της μητέρας της Ευτυχίας και της Ιωάννας, η οποία, μέσω τακτικών επισκέψεων σε βιβλιοπωλεία, καλλιέργησε τη φιλαναγνωσία και μετέδωσε την αντίληψη της γνώσης ως πολύτιμου αγαθού. Μέσα από αυτή τη στρατηγική, ενισχύθηκαν τα κίνητρα των κοριτσιών και διευρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί τους ορίζοντες, οδηγώντας τες σε εκπαιδευτικές διαδρομές που αποκλίνουν από τις παραδοσιακές και κοινωνικά αναμενόμενες.

3.3.3 Συμμετοχή στην εκπαίδευση

Οι αλληλεπιδράσεις γονέων και σχολείου, ιδίως στις περιπτώσεις των νεότερων συνομιλητριών, καταγράφονται ως ιδιαίτερα θετικές, με συχνή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και συστηματική ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Αϊσέ, όπου ο πατέρας της, εκπαιδευτικός ο ίδιος, διαδραμάτισε ενεργό ρόλο, παρέχοντας συμβουλές για τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος και διατηρώντας τακτική, φιλική επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό. Η πρακτική αυτή συνέβαλε θετικά στην ακαδημαϊκή της εξέλιξη, επιβεβαιώνοντας διεθνή ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο αξιοποιούν τη συνεργασία με το σχολείο για την ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας (Lareau & Weininger, 2003, Sherman & Harris, 2012, Φάκου, 2014).

Σε ό,τι αφορά τη μελέτη στο σπίτι, οι περισσότερες συνομιλήτριες περιέγραψαν μια χαλαρή γονεϊκή στάση, χωρίς αυστηρή καθημερινή επίβλεψη, η οποία αποδίδεται στην εμπιστοσύνη των γονέων στην αυτονομία και την αφοσίωση των θυγατέρων τους. Ωστόσο, η εποπτεία εντεινόταν όταν παρατηρούνταν χαλαρή αντιμετώπιση των σχολικών υποχρεώσεων, υποδηλώνοντας ένα επιλεκτικό μοντέλο γονεϊκού ελέγχου.

3.3.4 Στρατηγική επιλογή σχολείου

Ακόμη, η στρατηγική επιλογή σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας για την ομαλή και επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχουσών. Πέντε φοιτήτριες ανέφεραν ότι οι γονείς τους, με στόχο να εξασφαλίσουν ποιοτικότερες μαθησιακές συνθήκες για τα παιδιά τους, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή κατάλληλου δημόσιου σχολείου. Η απόφαση αυτή φαινόταν να επηρεάζεται τόσο από το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων των γονέων, όσο και από την κοινωνική τους κατάσταση, η οποία καθόριζε την πρόσβασή τους σε σχετική πληροφόρηση για τα σχολεία της περιοχής.

3.3.5 Υποστήριξη κατά την τριτοβάθμια

Η οικογενειακή στήριξη κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται ως καίριος παράγοντας για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών των συμμετεχουσών. Οι γονείς που εξαρχής ενθάρρυναν τη συνέχιση της εκπαίδευσης εξακολουθούν να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο, παρέχοντας οικονομική, συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη. Η συμβολή αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στις περιπτώσεις παντρεμένων φοιτητριών και μητέρων, οι οποίες καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και οικογενειακή φροντίδα.

Όσες σπουδάζουν στον τόπο καταγωγής τους επωμίζονται σε μεγάλο βαθμό τις οικιακές εργασίες και τη φροντίδα των παιδιών, ενώ όσες διαμένουν μακριά από την οικογένεια βιώνουν έντονη ψυχολογική πίεση λόγω της απουσίας τους από τη διαδικασία ανατροφής, η οποία ανατίθεται σε τρίτα πρόσωπα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι επανενεργοποιούνται, καθώς μητέρες και πεθερές συχνά αναλαμβάνουν τη φροντίδα των εγγονιών, επιτρέποντας στις φοιτήτριες-μητέρες να επικεντρωθούν στις σπουδές τους.

4. Συμπεράσματα

Το παρόν κεφάλαιο εξέτασε τη συμβολή της οικογένειας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας των φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς αναγνώριζαν τη σημασία της εκπαίδευσης και επεδίωκαν την

ακαδημαϊκή πρόοδο των θυγατέρων τους, παρέχοντας υποστήριξη τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο και μέσω κρίσιμων αποφάσεων, όπως η προτεραιοποίηση των σπουδών έναντι του γάμου.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα έμφυλα στερεότυπα επηρέασαν καθοριστικά τις στάσεις ορισμένων γονέων που αντιτάχθηκαν στη φοίτηση των κοριτσιών, γεγονός που οδήγησε σε συγκρουσιακές οικογενειακές σχέσεις. Οι εντάσεις αυτές, ωστόσο, συχνά υποχώρησαν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών ή την τέλεση γάμου.

Η εκπαίδευση, σε ορισμένες περιπτώσεις, αναδείχθηκε σε καίριο παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας και βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης· σε άλλες, αποτέλεσε μέσο πραγμάτωσης των γονεϊκών φιλοδοξιών ή μηχανισμό ενδυνάμωσης και αυτονόμησης των ίδιων των γυναικών.

Ο ρόλος του πατέρα διαφοροποιήθηκε σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό του επίπεδο. Πατέρες με ανώτερη εκπαίδευση ανέλαβαν ενεργό ρόλο, προσφέροντας καθοδήγηση και υποστήριξη, ενώ εκείνοι με περιορισμένη μόρφωση αναπαρήγαγαν παραδοσιακά στερεότυπα, προτάσσοντας τον ρόλο της γυναίκας ως συζύγου και μητέρας και αποτρέποντας τη συνέχιση της εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, η στάση των μητέρων φάνηκε να επηρεάζεται από το δικό τους μορφωτικό κεφάλαιο, χωρίς όμως να αποτελεί απόλυτα καθοριστικό παράγοντα. Μητέρες με ανώτερη εκπαίδευση υποστήριζαν σταθερά τις σπουδές των θυγατέρων τους, ενώ κάποιες με στοιχειώδη εκπαίδευση αναγνώριζαν επίσης την αξία της μόρφωσης και επεδίωκαν την ανεξαρτητοποίηση των κοριτσιών. Ωστόσο, υπήρχαν και περιπτώσεις μητέρων που, επηρεασμένες από τα έμφυλα στερεότυπα, διατήρησαν ουδέτερη στάση και έδωσαν έμφαση στην καθημερινή ευημερία των παιδιών.

Τέλος, οι γονείς υιοθέτησαν στρατηγικές υποστήριξης που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συνδέονται συχνότερα με οικογένειες προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Επένδυσαν συναισθηματικά και οικονομικά στην εκπαίδευση των θυγατέρων τους, αξιοποίησαν κοινωνικά δίκτυα και πολιτισμικό κεφάλαιο, διατήρησαν στενή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και επέλεξαν σχολικά περιβάλλοντα που διευκόλυναν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική ανέλιξη.

Βιβλιογραφία

Ηλιάδης, Σ. (2020). Η ιθαγένεια των Ρομά στην Ελλάδα: Ιστορικές και κοινωνικές διαστάσεις. *Επιστημονικό Βήμα, 14*(2), 55–73.

Κατσιαδράμη, Ε. (2016). Απόψεις γονέων Ρομά για τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση του Πύργου Ηλείας. *Επιστημονικό Βήμα, 10*(1), 45–62.

Λελούδα, Α. (2014). Στάσεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη φοίτηση των παιδιών τους: Μια έρευνα σε Αθήνα και Βόλο. *Επιστημονικό Βήμα, 8*(1), 77–96.

Μάρκου, Μ. (2008). Οι οικισμοί των Ρομά στην Ελλάδα: Συνθήκες διαβίωσης και κοινωνικός αποκλεισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 125*, 85–104.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Παπαντωνίου, Γ. (2000). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

Τρουμπέτα, Σ. (2008). Οι Ρομά στην Ελλάδα: Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Ρομά και εκπαίδευση: Πολιτικές ένταξης και κοινωνικός αποκλεισμός* (σσ. 45–70). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Φάκου, Ε. (2014). *Γονεϊκές στρατηγικές και σχολική επιτυχία σε περιοχές με κοινωνικούς κινδύνους* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Abdikeeva, A., & Minority Rights Group International. (2005). *The situation of Roma in Greece, Hungary and the Czech Republic*. Minority Rights Group International.

Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2018). Early school leaving among Spanish Roma youth: Examining the influence of gender, family and peers. *International Journal of Intercultural Relations, 64*, 42–52.

Banks, M. (2019). Education, gender and the politics of identity: The case of young Roma women. *Gender and Education, 31*(2), 152–168.

Brooks, E. (2012). *Roma women in Europe: Stereotypes and challenges*. European Roma Rights Centre.

Council of Europe. (2006). *Roma and Travellers*. Council of Europe Publishing.

Durst, J. (2002). Fertility and childbearing practices among Roma women in Hungary. *European Journal of Population, 18*(2), 163–183.

European Commission. (2020a). *A Union of equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation*.

European Commission. (2020b). *Roma in the European Union*.

Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology, 29*, 541–562.

Gkofa, P. (2018). Employment patterns of Roma populations in Greece. *Journal of Modern Greek Studies, 36*(2), 337–359.

Hinton-Smith, T., Danvers, E., & Jovanovic, D. (2017). Roma women's higher education participation: Whose responsibility? *Gender and Education, 29*(6), 770–786.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. Στο M. Bornstein (Επιμ.), *Handbook of parenting* (σσ. 231–252). Lawrence Erlbaum.

JustROM 2. (2018). Roma women's access to justice: *Final evaluation report*. Council of Europe & European Union.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in Black families and White families. *American Sociological Review, 67*(5), 747–776.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society, 32*(5–6), 567–606.

Macleod, J. (2008). Ain't no makin' it: *Aspirations and attainment in a low-income neighborhood* (3rd ed.). Westview Press.

Pappa, E., Chatzikonstantinidou, S., Chalkiopoulos, A., Papadopoulos, I., & Nakas, C. (2015). Health-related quality of life of Roma in Greece: The role of socio-economic characteristics and housing conditions. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6669–6681.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). Roma in Greece: Education and social inclusion. *Intercultural Education, 27*(6), 629–642.

Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2010). Parents' perceptions and practices regarding children's education: The case of Roma in Greece. *International Journal about Parents in Education, 4*(1), 1–14.

Penderi, E., Petrogiannis, K., & Alexopoulou, A. (2009). Parental involvement in the education of Roma children in Greece. *International Journal about Parents in Education, 3*(1), 45–56.

Potter, D., & Roksa, J. (2013). Accumulating advantages over time: Family experiences and

social class inequality in academic achievement. *Social Science Research, 42*(4), 1018–1032.

Sherman, J., & Harris, E. (2012). Social class and parental involvement in education. *Research in Social Stratification and Mobility, 30*(4), 289–305.

UNFPA. (2019). *State of world population 2019: Unfinished business—the pursuit of rights and choices for all*. United Nations Population Fund.

UNICEF. (2014). *Roma children in Europe: The situation of Roma children in 11 EU member states*. UNICEF Office of Research – Innocenti.

Voicu, M., & Popescu, R. (2007). Roma fertility and social exclusion in Romania. *Demographic Research, 16*, 181–210.

Zachos, D., & Panagiotidou, A. (2019). The Roma in Europe: Cultural identity and educational challenges. *Journal of Contemporary European Studies, 27*(3), 371–385.

Zahova, S. (2016). Roma girls between dropout and success: Contrasting stories from Bulgaria. *Ethnicities, 16*(6), 773–791.

“Είναι απαράδεκτο μαθητής να έρχεται στο σχολείο χωρίς μια λέξη ελληνικά!” Διαπολιτισμική ικανότητα στα ελληνικά σχολεία

Σταυρούλα Φυτοπούλου,
Β/θμια Εκπ/ση, st.fytopoulou11@gmail.com
Σέβη Παΐδα,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, paida.sevasti@ac.eap.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μιας διπλωματικής εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΕΑΠ, «*Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες*», LRM. Η βασική παραδοχή μέσα στην οποία αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε η εργασία είναι ότι κάθε γλώσσα, κάθε κουλτούρα, κάθε στοιχείο που παραπέμπει στη ιδιαίτερη ύπαρξη κάθε παιδιού μπορεί και πρέπει να είναι ορατό και να προστατεύεται και να αντιμετωπίζεται με σεβασμό. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της πολιτισμικής συμπερίληψης και ορατότητας των ατομικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο, και παράλληλα έγινε μια προσπάθεια να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολιτισμική ποικιλομορφία. Πραγματοποιήθηκε εθνογραφική έρευνα πεδίου με παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα σχολείο μιας Θρακικής πόλης καθώς και συνεντεύξεις, με εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε σχολεία τόσο της ίδιας περιοχής αλλά και από άλλα μέρη της Ελλάδας. Ανάμεσα στα βασικά ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ θετικοί/κές στην ύπαρξη ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων αλλά έπεσαν και σε αντιφάσεις όπως αυτή που χρησιμοποιήθηκε και ως τίτλος του άρθρου αυτού, δηλώνοντας απερίφραστα την υπεροχή της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας.

Λέξεις-κλειδιά: *πολιτισμικές ταυτότητες, διαπολιτισμική ικανότητα, δημοτική εκπαίδευση, ετερότητα.*

1. Εισαγωγή

Η ένταξη μαθητών/τριών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα οδηγεί καθημερινά σε αναθεωρήσεις των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών, που δίνουν τη θέση τους στην αναγνώριση της μοναδικότητας των ταυτοτήτων και στη συμπερίληψη αυτών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αλήθεια πως η ποικιλομορφία των παιδιών στο σχολείο αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια κανόνα και όχι εξαίρεση (Karananou et al., 2022). Το ενδιαφέρον, όμως, έγκειται στο κατά πόσο αυτή η ποικιλομορφία πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και άλλων ταυτοτήτων γίνεται ορατή μέσα στην υπάρχουσα εκπαίδευση και πόσες δυνατότητες έχουν τα παιδιά να ενσωματώσουν την ταυτότητα τους μέσα σε ένα κλειστά εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό σχολικό σύστημα (Μάγος, 2022). Η έρευνα επέλεξε ως ερευνητικά εργαλεία τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο, προσπαθώντας έτσι να αποτυπώσει σε μια μικρή κλίμακα τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολισμική πραγματικότητα των σημερινών τάξεων. Στο σύνολο τους, οι δάσκαλοι έδειξαν θετική ανταπόκριση προς τη σημασία της ορατότητας και απόδοχης της ετερότητας, η οποία όμως ερχόταν σε αντίθεση με τη προσπάθεια αυτών να την αναδείξουν. Συγκεκριμένα, η έρευνα επιβεβαίωσε την αμηχανία τους να προσαρμοστούν στις εκάστοτε συνθήκες, κυρίως λόγω του στενού σχολικού πλαισίου όπου ανήκουν.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έννοια της ταυτότητας αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο και ανάλογα με τα βιώματα κάθε ανθρώπου (Μάγος, 2022). Η γλώσσα, η εθνικότητα, οι ιδεολογίες, οι παραδόσεις, το φύλο, οι οικογενειακοί δεσμοί και οι κοινωνικές συναναστροφές είναι μερικά από όσα συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου (Holliday, 2010, Vandeyar et al., 2017). Ωστόσο, η κοινωνία συχνά προτάσσει στερεοτυπικές όψεις για αυτήν, παραβλέποντας την πραγματική πολυπλοκότητά της (Hua, 2014). Η διάκριση ανάμεσα στην προσωπική και την κοινωνική διάσταση της ταυτότητας είναι καθοριστική. Η προσωπική ταυτότητα διαμορφώνεται από τις αξίες, τις σχέσεις και τις επιλογές του ατόμου, ενώ η κοινωνική συνδέεται με την ένταξή της σε ευρύτερες ομάδες, όπως το έθνος ή η θρησκεία (Verkuyten et al., 2019). Παράλληλα, οι κοινωνίες καθορίζουν πρότυπα ταυτότητας που αντανακλούν εθνο-κοινωνικά στερεότυπα. Η παγκοσμιοποίηση και ο κοσμοπολιτισμός ενισχύουν τις τάσεις γενίκευσης, συχνά οδηγώντας στη διάκριση ανάμεσα στη «δυτική ταυτότητα» και τον «μη δυτικό Άλλο» (Holliday, 2010).

Στη χώρα μας εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες έχει ανακινηθεί η ανάγκη για προώθηση πολιτικών δράσεων αναφορικά με την διαπολιτισμική κατανόηση. Το θέμα πολυγλωσσία, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα δεν είναι βέβαια νεό φαινόμενο, καθώς περιοχές, όπως η Θράκη, παρουσιάζουν διαχρονικά θρησκευτική και γλωσσική ποικιλομορφία, στοιχείο που ενισχύει την ανάγκη για συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ωστόσο, παρά τη νομοθετική κατοχύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν. 2413/1996), ο θεσμός της διαπολιτισμικότητας αδυνατεί να βρει μέχρι και σήμερα τη θέση της στο ολοένα και πιο εθνοκεντρικό και, συνάμα, αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Karananou et al., 2022, Sakka, 2010).

Η γλώσσα και ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας προβάλλονται ως μοναδικά σημαντικά πολιτισμικά στοιχεία, με αποτέλεσμα οι μαθητές διαφορετικής καταγωγής να περιθωριοποιούνται. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι, σύμφωνα με έρευνες, εγκατέλειπαν τη μητρική τους γλώσσα λόγω αφομοιωτικών πιέσεων (Gkaintartzi et al., 2014, Gogonas & Michail, 2015). Παράλληλα, παρατηρήθηκε σημαντική αδυναμία του διδακτικού προσωπικού να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτισμική

ταυτότητα έναντι της ελληνικής (Mogli et al., 2020).

Ωστόσο, πλήθος ερευνών συνηγορούν ότι η αναγνώριση και υποδοχή της πρώτης γλώσσας στο σχολείο ενδυναμώνει τα παιδιά τόσο γνωστικά όσο και ψυχοκοινωνικά (Cenoz & Gorter, 2017, Helot & Young, 2002). Προτείνονται μάλιστα και συγκεκριμένες καλές πρακτικές, χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα κείμενα ταυτότητας, τη συνεργατική μάθηση, την εργασία σε ομάδες, την αξιοποίηση δίγλωσσων παιδιών ως διερμηνέων, τα πολυτροπικά κείμενα, τη χρήση πολιτισμικά ορθών διδακτικών πρακτικών, την ανάδειξη και το σεβασμό στις γιορτές και την κουλτούρα όλων των παιδιών, τη συνεργασία σχολείου και οικογενειών. Ολες αυτές οι πρακτικές ουσιαστικά αναδεικνύουν με τρόπο θετικό και συμπεριληπτικό τη διαφορετικότητα και την ταυτότητα κάθε μαθητή/τριας και ξαναορίζουν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πηγή πλούτου και ενεργητικής μάθησης για το σύνολο των παιδιών (Curtin, 2005, Kaneva, 2012, van Tartwijk et al., 2009).

Στη χώρα μας προς αυτή την κατεύθυνση έχουν υλοποιηθεί κάποια πολύ σημαντικά επιμορφωτικά προγράμματα που στόχο είχαν να ανοίξουν δρόμους στη συμπερίληψη παιδιών ευάλωτων, από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά περιβάλλοντα, που απειλούνταν από αποκλεισμό και σχολική εγκατάλειψη. Αναφερόμαστε στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων που πραγματοποιήθηκε στη Θράκη καθώς και στο πρόγραμμα Teachers for Integration τα οποία στόχευαν στην μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών (Dragonas & Fragoudaki, 2006; Teach4integration): Εκδήλωση «Δράσεις υποστήριξης στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και σχολείων για την ένταξη παιδιών προσφύγων».

3. Ερευνητική προσέγγιση

Το ζήτημα της συμπεριληπτικής προσέγγισης στα ελληνικά σχολεία αποτελεί ένα διαχρονικά σημαντικό και πολυσυζητημένο πεδίο με μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Με αφετηρία τον αυξανόμενο πλουραλισμό των πολιτισμικών ταυτοτήτων στις σχολικές τάξεις και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μελέτη των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ως προς τη διαχείριση της ετερότητας, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στις έννοιες της συμπερίληψης και της πολιτισμικής ορατότητας των μαθητικών ταυτοτήτων. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει τις μαρτυρίες των δασκάλων που, είτε αποτελεσματικά είτε όχι, ήρθαν αντιμέτωποι με στερεότυπα και αντιλήψεις γύρω από την ταυτότητα και τις διαφορετικές της μορφές. Η διαδικασία αυτή ήθελε να προβάλει και τον κριτικό αναστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική τους πράξη. Έτσι, λοιπόν, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε ιδιαίτερα στις στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων που έχουν διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις γενικής εκπαίδευσης και κλήθηκαν να διαχειριστούν ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες παιδιών.

Παράλληλα, η έρευνα αποσκοπούσε στο να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιες πρακτικές εφαρμόζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να προάγουν την πολιτισμική ορατότητα και αποδοχή όλων των μαθητών. Πάνω σε αυτή τη θεώρηση, διερευνήθηκε κατά πόσο τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα μπορούν να προωθήσουν ουσιαστικά τη διαπολιτισμικότητα ή αν περιορίζονται στη δημιουργία όρων και κατηγοριοποιήσεων που ενισχύουν τελικά τον διαχωρισμό των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η έρευνα επιδίωξε να καταγράψει τα απαραίτητα στοιχεία, να τα μελετήσει και, ως αποτέλεσμα, να κατανοήσει το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας των δασκάλων που συμμετείχαν. Διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα.

1. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την πολιτισμική ορατότητα των μαθητών;
2. Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν προκειμένου να ενισχύσουν αυτή την ορατότητα;

3. Με ποιον τρόπο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί υποδέχονται τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών;

Για να μπορέσουν να φωτιστούν σε βάθος τα αποτελέσματα επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση.

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Το ερευνητικό πλάνο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «*Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες*» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επομένως, τέθηκε σε ισχύ όλο το πρωτόκολλο που οριζόταν από το πανεπιστήμιο. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα μικρής κλίμακας η οποία αν και δεν ισχυρίζεται καθολική ισχύ των ευρημάτων, αποτελεί αυθεντική αποτύπωση όσων ίσχυαν τη δεδομένη στιγμή.

Η έρευνα υλοποιήθηκε μεταξύ Φεβρουαρίου - Μαΐου 2024, ακολουθώντας δύο στάδια: παρατήρηση και συνεντεύξεις. Το πρώτο ήταν η παρατήρηση την ώρα του μαθήματος. Εξασφαλίστηκε επίσημη άδεια από τη διεύθυνση ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου σε περιοχή της Θράκης, το οποίο βρίσκεται κοντά σε συνοικισμό Ρομά και υποδέχεται καθημερινά σημαντικό αριθμό μουσουλμάνων Πομάκων και Ρομά μαθητών/τριών, αλλά και παιδιών είτε από οικογένειες τρίτης γενιάς Ποντίων παλιννοστούντων είτε Γεωργιανής ή Ρωσικής κατά το ήμισυ καταγωγής. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 25 ώρες παρατήρησης εντός της σχολικής αίθουσας. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι άξονες της έρευνας επικεντρώθηκαν στη γλώσσα διδασκαλίας, στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, στον τρόπο αλληλεπίδρασης και στα στοιχεία της τάξης που αντανακλούσαν ή όχι τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών. Ο στόχος αυτού του σταδίου ήταν να μελετηθεί η πολιτισμική ορατότητα των παιιδών μέσα στη τάξη. Οι σημειώσεις κρατήθηκαν επιτόπου, ενώ στο τέλος ορισμένων μαθημάτων πραγματοποιήθηκαν σύντομες ανεπίσημες συνομιλίες με τους δασκάλους για διευκρινίσεις.

Σε ύστερο χρόνο, υλοποιηθηκε το στάδιο των συνεντεύξεων. Έντεκα δάσκαλοι, με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά όλοι με διδακτική εμπειρία σε πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έδωσαν συνεντεύξεις, θέλοντας να μοιραστούν τις απόψεις τους για το ζήτημα της διαχείρησης των πολιτισμικών ταυτοτήτων των παιδιών μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες με ανοικτού-τύπου ερωτήσεις, ώστε να επιτευχθεί καλύτερα ο ανοικτός διάλογος.

3.2 Ερευνητικά προβλήματα και αντιρρήσεις

Συχνά προέκυψαν μια σειρά από δυσκολίες κατά την εφαρμογή του αρχικού μεθοδολογικού σχεδίου. Οι επαφές με τη Διεύθυνση του σχολείου είχαν ξεκινήσει έγκαιρα, προκειμένου να γίνει παρατήρηση σε ώρα μαθήματος σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική και το πολιτισμικό υπόβαθρο διαφέρει από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Υπήρξε θετική ανταπόκριση της Διεύθυνσης και ορίστηκε η έναρξη της παρατήρησης με βάση το πρωτόκολλο, ακουλουθώντας όλες τις προβλεπόμενες διατυπώσεις. Τελευταία στιγμή ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων με υπογεγραμμένες φόρμες και ενημερωτικές επιστολές από τη Διεύθυνση. Η διαδικασία αυτή δημιούργησε κλίμα αμηχανίας, καθώς η επιστολή που έλαβαν οι γονείς δεν εξηγούσε επαρκώς τον σκοπό της έρευνας, με αποτέλεσμα ορισμένοι να εκφράσουν επιφυλάξεις ή να αρνηθούν τη συμμετοχή, φοβούμενοι ότι η διαδικασία της έρευνας θα επηρέαζε τη μαθησιακή διαδικασία. Η αλήθεια είναι πως ο τίτλος του μεταπτυχιακού και ιδίως η αναφορά «πρόσφυγες και μετανάστες» αναστάτωσε αρκετά μερικούς από τους γονείς, ενώ οι σκοποί της

έρευνας παρερμηνεύτηκαν. Όλα αυτά ξεπεράστηκαν με τη στήριξη της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου που με υπομονή εξήγησαν στους γονείς ότι πρόκειται για μια έρευνα στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού.

Όταν τελικά ορίστηκαν οι εβδομάδες της παρατήρησης, αυτές συνέπεσαν με τον εορτασμό του μουσουλμανικού Ραμαζάνιου, γεγονός που οδήγησε σε απουσίες αρκετών μαθητών, οπότε μετατέθηκε η παρατήρηση. Και τα δύο γεγονότα δείχνουν ότι αφ' ενός υπάρχει μια σαφής δυσκολία στη διαχείρηση των όρων «μετανάστης, πρόσφυγας» και μια άγνοια ως προς τον πολιτισμό του διαφορετικού με το οποίο η κυρίαρχη ομάδα συμβιώνει.

4. Η πολιτισμική ορατότητα ως παιδαγωγικό και κοινωνικό ζήτημα.

Τα ευρήματα ανέδειξαν ένα ευρύ φάσμα απόψεων σχετικά με τη σημασία της πολιτισμικής ορατότητας του μαθητικού πληθυσμού στη γενική εκπαίδευση. Εστιάζοντας στις αντιλήψεις και πρακτικές δασκάλων, οι ίδιοι φάνηκαν πολύ θερμοί προς μια ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία για όλα τα παιδιά. Όμως, αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδανική ευκαιρία να εφαρμοστεί αυτό, φαίνεται μέσω των απαντήσεων τους πως προτάσσουν ένα δισταγμό ως προς την εφαρμογή της. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για τις δυσκολίες διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ η μονογλωσσική κατεύθυνση των σχολικών εγχειριδίων και το ογκώδες πρόγραμμα σπουδών περιορίζουν την προβολή μη κυρίαρχων ταυτοτήτων. Αν και η θέληση για αλλαγή υπάρχει και εκφράζεται στο σύνολο της σθεναρά, παρ' όλα αυτά αυτό που προκύπτει από την ανάλυση των ευρημάτων είναι η κυριαρχία του μονοπολιτισμικού εθνοκεντρικού μοντέλου.

	Τάξη 1		Τάξη 2		Τάξη 3	
	ΝΑΙ	**ΟΧΙ**	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
Κείμενα Ταυτότητας						
Χειροτεχνίες με διάφορες πολιτισμικές αναφορές						
Ευκαιρίες διαμοιρασμού πολιτισμικών εμπειριών						
Η Ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα						
Δίγλωσσες δραστηριότητες						
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες						
Δασκαλοκεντρική προσέγγιση						

Πίνακας 1. Ευρήματα Παρατήρησης - Πρακτικές Εκπαιδευτικών

4.1 Η πολιτισμική ορατότητα ως παιδαγωγική πρόκληση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ποικίλες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ορατότητα των μαθητών, με κυρίαρχη ωστόσο μια θετική προδιάθεση. Εννέα από τους έντεκα συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σημασία της ανάδειξης της πολιτισμικής ταυτότητας στη σχολική τάξη, άποψη που εκφράζεται και από τον Stoop (2017), ότι το σχολείο αποτελεί μικρογραφία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Και μάλιστα θεώρησαν ότι η αποθάρρυνση της πολιτισμικής έκφρασης βιώνεται ως απόρριψη και οδηγεί σε ψυχοκοινωνική αποδυνάμωση (Cummins, 2001).

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε μια πιο αφομοιωτική οπτική. Τρεις δάσκαλοι όρισαν την πολιτισμική ορατότητα ως εργαλείο εντοπισμού διαφορών και γλωσσικών ελλειμμάτων, επιδιώκοντας τελικά την ένταξη των μαθητών στους κανόνες της κυρίαρχης κουλτούρας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση εκπαιδευτικού που ζήτησε από οικογένεια Πομάκων να χρησιμοποιεί περισσότερο την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, θεωρώντας την ως προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας. Η μονογλωσσική αυτή προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τις θέσεις των Helot και Young (2002) και των Cenoz και Gorter (2017), που υπογραμμίζουν τη γνωστική και ψυχολογική ενδυνάμωση που προσφέρει η διγλωσσία. Τελικά, αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί προς τη διαφορετικότητα, οι πρακτικές τους συχνά οδηγούν σε μια ήπια μορφή αφομοίωσης, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση του Μάγου (2022) ότι η «ένταξη» συχνά συγχέεται με την προσαρμογή στην κυρίαρχη πολιτισμική νόρμα.

4.2 Πρακτικές για την ενίσχυση της συμπερίληψης

Η διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών αποκάλυψε μια ποικιλία στάσεων και πρακτικών που κινούνται ανάμεσα σε προοδευτικές και αφομοιωτικές λογικές. Επτά από τους έντεκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναγνώρισαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρήση ευέλικτου εκπαιδευτικού υλικού ως αποτελεσματικά μέσα ενίσχυσης της πολιτισμικής ορατότητας. Ένα άλλο θέμα που αναδείχθηκε τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από την παρατήρηση, ήταν η σημασία της συνεργατικής μάθησης, η οποία συμβάλλει τόσο στη γλωσσική υποστήριξη όσο και στη διαμόρφωση κοινωνικών δεσμών μεταξύ μαθητών/τριων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τις μελέτες των Curtin (2005), Kaneva (2012) και van Tartwijk et al. (2009) σχετικά με τη σημασία της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας.

Ωστόσο, η θετική αυτή εικόνα συχνά συνυπάρχει με στερεοτυπικές και επιφανειακές αντιλήψεις περί πολιτισμικής διαφορετικότητας. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως «καλές πρακτικές» τις πολιτισμικές εκδηλώσεις, τα παραδοσιακά φαγητά και τα παιχνίδια, τα οποία, σύμφωνα με τον Μάγο (2022), δεν προωθούν την ουσιαστική διαπολιτισμική κατανόηση, αλλά ενισχύουν στερεότυπα και εξωτισμούς. Παράλληλα, η μονογλωσσική προσέγγιση που υιοθετείται στο σχολείο —όπως καταγράφεται στις παρατηρήσεις— επιβεβαιώνει ότι η ελληνική γλώσσα κυριαρχεί, ενώ η μητρική γλώσσα των μαθητών απουσιάζει πλήρως από τη διδασκαλία, (Gkaintartzi et al., 2015). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάλιστα ενθάρρυναν τις οικογένειες να περιορίσουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, ερμηνεύοντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως ζήτημα πολιτισμικής ή γλωσσικής ανεπάρκειας —μια στάση που, σύμφωνα με τη Sakka (2010), ενισχύει την αφομοιωτική ιδεολογία και την ενοχοποίηση των μειονοτικών ταυτοτήτων.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη δήλωσαν ότι συχνά οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους, απέφευγαν να εκδηλώσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία από φόβο απόρριψης. Ιδίως μαθητές αλβανικής ή μουσουλμανικής καταγωγής παρουσιάζαν τάσεις αποσιώπησης ή απάρνησης της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, φαινόμενο που συνδέεται με την εκτεταμένη αφομοίωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, εύρημα που συνάδει με την έρευνα των Gogonas και Michail (2015). Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρόθυμοι να στηρίξουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι πρακτικές τους παρέμεναν εγκλωβισμένες σε εθνοκεντρικά και μονογλωσσικά πρότυπα. Μόνο τέσσερις εξ΄ αυτών υιοθέτησαν ενταξιακές στρατηγικές (διαφοροποιημένη διδασκαλία, κείμενα ταυτότητας, χρήση πρώτης γλώσσας), επισημαίνοντας ότι η επιτυχία της πολιτισμικής ορατότητας εξαρτάται από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν και να υπερβούν τα όρια της παραδοσιακής διδακτικής τους κουλτούρας.

4.3 Το σχολείο μπροστά στην ετερότητα

Τα ευρήματα δείχνουν ότι, πέρα από μεμονωμένες θετικές προσπάθειες ενδυνάμωσης, το σχολείο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μια ομοιογενή και συχνά πατερναλιστική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας, ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός και τα μονογλωσσικά σχολικά εγχειρίδια αναδεικνύουν τις διαρθρωτικές αδυναμίες ενός συστήματος που αδυνατεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των καιρών. Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (2021–2023) δεν συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ενώ οι δάσκαλοι συχνά αναγκάζονταν να καλύψουν τα κενά με προσωπικούς πόρους. Παράλληλα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παραμένει βαθιά εθνοκεντρικό· η ελληνική ιστορία και η χριστιανική θρησκεία κυριαρχούν, οδηγώντας σε παθητική συμμετοχή ή αποκλεισμό μαθητών άλλων δογμάτων (Vandeyar et al., 2017). Αυτή η ιδεολογική μονομέρεια καλλιεργεί μια κουλτούρα αφομοίωσης, όπου οι μαθητές που αποκλίνουν από την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» του ήδη επιβαρυμένου σχολικού συστήματος (Gkaintartzi et al., 2011). Ενδεικτικές είναι εκφράσεις όπως «αλλόγλωσσοι» ή «δεν είναι σωστό για τα Ελληνόπουλα», που μαρτυρούν εσωτερικευμένες προκαταλήψεις και χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής ή πολιτισμικής προέλευσης.

Οι παρατηρήσεις επιβεβαίωσαν τα ευρήματα των συνεντεύξεων, αφού δεν υπήρξαν παρεμβάσεις απέναντι σε περιστατικά περιθωριοποίησης με βάση το φύλο ή την εμφάνιση, ενισχύοντας τα στερεοτυπικά πρότυπα. Παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις περί διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η πρακτική εφαρμογή της παραμένει περιορισμένη, το πρόγραμμα σπουδών εξακολουθεί να είναι τεχνοκρατικό και προσανατολισμένο προς την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Αν και ορισμένα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έχουν συμβάλει στη μείωση της σχολικής διαρροής (Dragonas & Fragoudaki, 2006), η αφομοιωτική ιδεολογία φαίνεται να είναι βαθιά ριζωμένη στον πυρήνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγνώριση και ανάδειξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών θα καταστεί εφικτή μόνο όταν το σχολείο –και κατ' επέκταση η κοινωνία– κατορθώσει να αποδεσμευτεί από τις ξεπερασμένες πεποιθήσεις που συντηρούν τον αποκλεισμό, την προκατάληψη και τον ρατσισμό.

5. Συμπεράσματα

Από τη μικρής κλίμακας αυτή έρευνα φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη σημασία της πολιτισμικής ορατότητας των μαθητών, όμως οι πρακτικές που εφάρμοζαν εντός της σχολικής τάξης δεν ευθυγραμμίζονταν πάντα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κυριαρχία αφομοιωτικών αντιλήψεων, η προτεραιότητα στην ελληνική γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα και η αναπαραγωγή στερεοτύπων εξακολουθούσαν να περιορίζουν τις δυνατότητες έκφρασης των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν διάθεση υποστήριξης, ωστόσο δήλωσαν εγκλωβισμένοι σε ένα συγκεντρωτικό και τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ανεπαρκή επιμόρφωση και περιορισμένους πόρους. Αυτό φάνηκε να δημιουργεί συνθήκες ανασφάλειας, φόβου και αμηχανίας απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα παρατήρησης στις τρεις σχολικές τάξεις.

Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, η ενίσχυση της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα αντανακλά τον πλουραλισμό της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Μια επιτυχής διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά θα νιώθουν ορατά, αποδεκτά και ικανά να συνδιαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον. Επομένως, η ενίσχυση της ταυτότητας και

της συμμετοχής τους αποτελεί απαραίτητο βήμα για μια δημοκρατική και συμπεριληπτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. Language Awareness and Multilingualism. In: Cenoz J., Gorter D., May S. (Eds), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd Ed.). Springer, Cham. https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1007/978-3-319-02240-6_20

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?. *Sprogforum, 7*(19), 15-20.

Curtin, E. (2005). Teaching Practices for ESL Students. *Multicultural Education, 12*(3), 22-27.

Dragonas, T., & Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim Minority of Western Thrace. *Islam and Christian-Muslim Relations, 17*(1), 21-41.

Gkaintartzi, A., & Tsolakidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics, 43*(2), 588-601. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.014

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2014). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18*(1), 60–72. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418

Gogonas, N. & Michail, D. (2015). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 36*(2), 198-211. https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909444

Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5*(2), 96–112. https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1080/13670050208667749

Holliday, A. (1991). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication, 10*(2), 165-177. https://doi.org/10.1080/14708470903267384

Hua, Z. (2014). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action.* Routledge.

Kaneva, D. (2012). Teaching and learning in diverse school contexts: the journeys of three newly arrived students. In D. Mallows (Ed.), *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (pp. 49-64). British Council.

Karananou, K., Rousoulioti, T., & Kontoulis, C. (2022). Multicultural approaches to non-intercultural schools: Greek language teachers' views and attitudes in mixed classes in Athens. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 24*, 128-151.

Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *Intercultural e-Journal of Educational Studies, 4*(7), 42-55.

Sakka, D. (2010). Greek teachers' Cross-cultural Awareness and their Views on Classroom Cultural Identity. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 98-123.

Stoop, C. (2017). Children's Rights to Mother-Tongue Education In a Multilingual World: A

Comparative Analysis between South Africa and Germany. *Potchefstroom electronic law journal, 1*(20), 1-35. 10.17159/1727-3781/2017/v20n0a820

van Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2008). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Tecaher Education, 25*, 453-460.

Vandeyar, S., Vandeyar, T., & Gamedze, S. (2017). Crossing the border: immigrant student identities in Swaziland schools. *Social Identities*, *23*(5), 533–547. https://doi.org/10.1080/13504630.2016.1244818

Verkuyten, M., Wiley, S., Deaux, K., & Fleischmann, F. (2019). To Be Both (and More): Immigration and Identity Multiplicity. *Journal of Social Issues, 75*(2), 390-413.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Εκπαιδευτικά Κοινά, Κοινότητες μάθησης και πρακτικές ομοτιμίας

Η στιγμεργική δημιουργία γνώσης ως επικοινωνία στις μαθηματικές καταγραφές των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Ειρήνη Λαζαρίδου,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, eilazari@uth.gr
Άννα Χρονάκη,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, chronaki@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τους πειραματισμούς των παιδιών με καταγραφές πληροφορίας μέσω γραφημάτων δεδομένων και αριθμών, εστιάζοντας στον ρόλο της επικοινωνίας. Αναλύονται επεισόδια τεσσάρων δράσεων με στόχο να αναδειχθεί η στιγμεργική σύνθεση γνώσης που αποτυπώνεται στις καταγραφές των παιδιών, η οποία προσεγγίζεται ως τρόπος επικοινωνίας. Στηρίζεται σε μια έρευνα συμμετοχικής εθνογραφικής παρατήρησης και μελετά την τάξη ενός δημόσιου νηπιαγωγείου αστικού κέντρου που λειτουργεί με βάση τις δημοκρατικές αξίες των εκπαιδευτικών κοινών, συνεισφέροντας σε προσπάθειες οι μαθησιακές αναζητήσεις της τάξης να εκκινούν από ιδέες των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: *Πειραματισμοί, μαθηματικές καταγραφές, επικοινωνία, στιγμέργια, εκπαιδευτικά κοινά*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα συμμετοχική εθνογραφία τάξης διερεύνησε για ένα σχολικό έτος τρόπους που μπορούν να υποστηρίξουν μαθηματικές δράσεις που εκκινούν από ιδέες των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας παιδιά και εκπαιδευτικός εστίασαν στη συν/διαμόρφωση ενός κλίματος ισότιμης και ελεύθερης συμμετοχής, συνεργασίας, συλλογικής λήψης αποφάσεων, αμοιβαίας υποστήριξης και συν/δημιουργίας γνώσεων. Με αφορμή τα διαθέσιμα υλικά της τάξης και τους ατομικούς και συλλογικούς προβληματισμούς για ζητήματα της καθημερινής ζωής και του κόσμου, προέκυπταν ευκαιρίες για τη δημιουργία πειραματισμών τόσο με τα μαθηματικά όσο και με θεματικές των κοινών.

Ένας από τους κεντρικούς προβληματισμούς που απασχόλησαν την ομάδα ήταν το θέμα του διαμοιρασμού των κοινών αγαθών του πλανήτη, το οποίο συνδέεται με την έννοια του μοιράσματος και εδράζει στα μαθηματικά αλλά και στα κοινά. Μέσα από την ανάγνωση του παιδικού βιβλίου «Η τύχη του Φάουστο» και τις δημιουργικές δράσεις που ακολούθησαν (θεατρικό παιχνίδι, δημιουργία ιστορίας και εικονογραφημένου βιβλίου) τα παιδιά συγκρότησαν ένα σύνολο πληροφορίας για τι είναι τα κοινά αγαθά που μοιραζόμαστε στη Γη, αλλά και για τον κρίσιμο ρόλο της διαδικασίας του μοιράσματος. Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε σε σειρά δράσεων που εξετάζει αυτά τα ζητήματα εκκινώντας από τους πειραματισμούς των παιδιών με γραφήματα δεδομένων για τα κοινά αγαθά στον πλανήτη.

Παρόλο που τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αναγνωρίζονται ως ικανά να κατανοήσουν ότι οι εικόνες των γραφημάτων δείχνουν αριθμητικές ποσότητες που αφορούν «αληθινές πληροφορίες», χρειάζονται την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για να εκφράσουν πολυτροπικά την κατανόησή τους για τη σημασία των πληροφοριών που παρατηρούν (Clements & Sarama, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η επαφή των παιδιών με γραφήματα δεδομένων, όπου η αριθμητική πληροφορία αναπαρίσταται και εικονικά, μεταφέρει τη δυναμική ενός πλαισίου που μπορεί να καταγραφεί μετασχηματιστικά, τόσο από το κάθε παιδί ξεχωριστά όσο και ως συλλογικότητα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας των καταγραφών τους.

Με στόχο τη διερεύνηση των παραπάνω, η παρούσα εργασία αντλεί από το πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης (γνώση ως επικοινωνία), των μαθηματικών στις μικρές ηλικίες (μαθηματικές καταγραφές) και των θεωριών των κοινών (γνώση ως στιγμεργική σύνθεση), με στόχο να απαντήσει στα ερωτήματα: *Πώς οι δημιουργικοί πειραματισμοί των παιδιών με γραφήματα δεδομένων και αριθμούς μπορούν να εμπλουτίσουν τις μαθηματικές καταγραφές τους; Πώς αυτή η διαδικασία ενισχύει τη στιγμεργική δημιουργία γνώσης ως τρόπο επικοινωνίας;*

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο απαρτίζεται από τις έννοιες δημιουργία γνώσης ως επικοινωνία (commognition), έκφραση γνώσης ως μαθηματικές καταγραφές και σύνθεση γνώσης ως στιγμέργια (stigmergy). Οι έννοιες αυτές συνδράμουν για την ερμηνεία των επεισοδίων που θα αναλυθούν στην ενότητα 3.

Αρχικά, στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης η Sfard (2008) προτείνει την έννοια commognition (γνώση ως επικοινωνία) για να υποστηρίξει ότι η δημιουργία μαθηματικής γνώσης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που αναπτύσσεται ως μέρος και με στόχο την επικοινωνία ιδεών. Η ανάγκη για επικοινωνία παρακινεί τα παιδιά να διερευνήσουν τη χρήση διαφορετικών μαθηματικών τεχνικών και σημείων (π.χ. λέξεις, σύμβολα). Για να περιγραφεί η αλληλένδετη σχέση επικοινωνίας και γνώσης προτείνει την έννοια του *commognition* (communication+cognition), συνδέοντας το «σκέφτομαι» μαθηματικά ως εσωτερίκευση της εκάστοτε δράσης, το «κάνω» μα-

θηματικά ως δράση, και το «επικοινωνώ» μαθηματικά ως τον συνδυασμό της εσωτερικευμένης δράσης με την εξωτερικευμένη έκφρασή της.

Με αυτή την οπτική, η επικοινωνιακή δύναμη των μαθηματικών τεχνικών, σημείων και ενεργειών είναι αποτέλεσμα της επαφής με επαναλαμβανόμενες χρήσεις τους. Αυτές οι μαθηματικές *ρουτίνες* λειτουργούν ως γνωστικές τελετουργίες που εκτελούνται σε συγκεκριμένα βήματα δράσης. Δημιουργούν, επίσης, συσχετίσεις με το γνωστικό περιεχόμενο επιμέρους τεχνικών, σημείων και ενεργειών, υποστηρίζοντας τη διαδικασία της επικοινωνίας. Η γνωριμία των παιδιών με καθιερωμένες επικοινωνιακές ρουτίνες φαίνεται να είναι απαραίτητη, ώστε να ανοιχθούν ευκαιρίες για την περαιτέρω ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης. Τέτοιες προσπάθειες των παιδιών για να «κάνουν μαθηματικά» μπορούν να στηριχθούν στη σύγκριση μεταξύ καταστάσεων, στην παρατήρηση ομοιοτήτων και διαφορών και στην αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε επιμέρους ρουτίνες (Sfard, 2008).

Δεύτερον, οι *μαθηματικές καταγραφές* των παιδιών φέρνουν στην επιφάνεια εσωτερικευμένες ενέργειες στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν (Pape & Tchoshanov, 2001). Σε διερευνήσεις όπου ζητείται από τα παιδιά να αποτυπώσουν τις ιδέες τους στο χαρτί, γίνεται εμφανές ότι αυτά ανταποκρίνονται καταγράφοντας ποικίλα ίχνη, όπως μουτζούρες, σχέδια, γράμματα, λέξεις, αριθμούς κλπ. Παρόλο που τα ίχνη τους αποτελούνται άλλοτε από συμβατικά και άλλοτε από μη συμβατικά σύμβολα, η επικοινωνιακή τους λειτουργία είναι στοχευμένη. Συγκεκριμένα, οι Carruthers και Worthington (2011, σ. 75-78) ταξινομούν τα ίχνη των μαθηματικών καταγραφών των παιδιών προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις λειτουργίες και τους σκοπούς του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται. Η ταξινόμηση αυτή δεν είναι ιεραρχική και οι διάφορες διαστάσεις της δεν προσεγγίζονται ως εξελικτικά στάδια από τα οποία περνούν όλα τα παιδιά. Προτείνεται περισσότερο ως ένα σύστημα παρατήρησης και κατανόησης των μαθηματικών καταγραφών τους. Αναλυτικότερα σημειώνουν ότι τα ίχνη αυτά αφορούν:

Γραπτούς αριθμούς και ποσότητες: πρώιμες εξερευνήσεις με ίχνη, σύμβολα, γραπτούς αριθμούς, αριθμούς ως επιγραφές, αναπαραστάσεις μετρήσιμων και μη ποσοτήτων.

Μεθόδους των παιδιών κατά την εκτέλεση υπολογισμών: συνεχείς καταμετρήσεις, διαχωρισμός συνόλων, εξερευνήσεις με σύνολα, συμβολικές πράξεις με μικρούς και μεγαλύτερους αριθμούς.

Πρόσθετες μαθηματικές στρατηγικές: μη τυπικά σύμβολα, αφηγηματική δράση.

Τρίτον, η έννοια της *στιγμέργιας* φέρνει στο προσκήνιο την έμμεση επικοινωνία που διαμεσολαβείται από προσωπικές και συλλογικές ανταλλαγές και τις τροποποιήσεις τους στο περιβάλλον, καθώς τα άτομα δραστηριοποιούνται γύρω από τη σημασία παραγωγής γνώσης για μια σημαντική κοινή ανάγκη. Με αυτή την οπτική, η γνώση επεκτείνεται μέσω της δημιουργικότητας των εμπλεκόμενων προσώπων ώστε να οικειοποιηθούν και να προσαρμόσουν δράσεις, οι οποίες μοιάζουν απαραίτητες για το συλλογικό έργο (Marsh & Onof, 2008). Κάθε απόπειρα επικοινωνιακής δράσης, δηλαδή, αφήνει ένα ίχνος που διεγείρει ένα επόμενο σε μια σειρά ενεργειών, δημιουργώντας κίνητρο και καθοδήγηση (Bollier & Helfrich, 2019), και αναπτύσσοντας πιο σύνθετες συλλογικές δομές δράσης και χρήσης γνώσεων (Kostakis & Bauwens, 2018). Στιγμεργικά κάθε γνώση που χρησιμοποιείται ή/και δημιουργείται στηρίζεται σε συλλογικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης οι οποίες αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα, χωρίς προκαθορισμένα αποτελέσματα, καθώς τα διαφορετικά ίχνη που αφήνονται καθορίζουν την εξέλιξη των δράσεων. Ως εκ τούτου, επίκεντρο των διαδικασιών αποτελεί η επίδραση που έχει η γνώση της ομάδας στη διερευνητική στρατηγική του ατόμου και αντίστροφα, η συμβολή των διερευνήσεων του ατόμου στη γνώση που κατέχει η ομάδα ως συλλογικότητα (Marsh & Onof, 2008).

Οι παραπάνω έννοιες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα με στόχο την ερμηνεία των τρόπων που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ιδέες των μαθηματικών και των κοινών στο πλαίσιο μιας σειράς δημιουργικών πειραματισμών.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη μέθοδο της συμμετοχικής εθνογραφικής παρατήρησης. Το σύνολο της ερευνητικής μεθοδολογίας εστιάζει στη δημιουργία ενός πλέγματος δημιουργικών δράσεων με στόχο τη διερεύνηση των τρόπων που η επαφή με τα μαθηματικά μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για την επικοινωνία των ιδεών των παιδιών.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο σε κεντρική περιοχή της Αθήνας και είχε διάρκεια ένα σχολικό έτος. Τα δεκαέξι παιδιά της τάξης, δέκα αγόρια και έξι κορίτσια, ηλικίας 4-6 ετών προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, εκ των οποίων πέντε ήταν παιδιά μετανάστες/τριες, με τα τέσσερα από αυτά να έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, φωτογράφισης, βιντεοσκόπησης, ηχογράφησης, καθημερινό έντυπο καταγραφής και προσωπικό ημερολόγιο τα οποία ανατροφοδοτούσαν την εξέλιξη των δράσεων. Τα παιδιά έλαβαν ενεργό ρόλο στη διαδικασία φωτογραφίζοντας, βιντεοσκοπώντας και διαμορφώνοντας την πορεία των δράσεων.

3. Ανάλυση

Τα τέσσερα επεισόδια πειραματικών δράσεων που αναλύονται εστιάζουν στο πώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και πώς εκφράστηκαν για το ζήτημα του διαμοιρασμού των κοινών αγαθών του πλανήτη. Μέσα από την αφήγηση της ιστορίας «Η τύχη του Φάουστο», το θεατρικό παιχνίδι και τη δημιουργία ιστορίας, τα παιδιά σημείωσαν σε πίνακα δύο στηλών αγαθά που γνώρισαν, αναγνωρίζοντάς τα ως «κοινά», και διαχωρίζοντάς τα σε «όσα μας δίνει η Γη» και «όσα φτιάχνουν οι άνθρωποι» (βλ. Εικόνα 1). Αυτές οι δράσεις λειτούργησαν ως έναυσμα για να εκφραστεί το ερώτημα: τι συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο;



Εικόνα 1. Πίνακας με τα κοινά αγαθά του πλανήτη

Προσπαθώντας να πλαισιωθεί αυτό το ερώτημα, η εκπαιδευτικός μοιράστηκε με την ομάδα γραφήματα δεδομένων (βλ. Εικόνα 2), λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά είχαν ήδη συμμετάσχει σε αντίστοιχες καταγραφές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και είχαν έρθει σε επαφή με εικονικές, συμβολικές και αριθμητικές καταγραφές που μεταφέρουν κάποιο είδος πληροφορίας. Έτσι, τα γραφήματα δεδομένων δόθηκαν με στόχο (α) τον εμπλουτισμό των γνώσεων της ομάδας για το ποια μπορεί να είναι τα κοινά αγαθά (τα δάση, το νερό, ο ηλεκτρισμός, το φαγητό, ο καθαρός αέρας, η στέγαση, τα μεταφορικά μέσα), μεταξύ ποιων διαμοιράζονται, με ποιον τρόπο, και ποιους/ες/α επηρεάζει αυτός ο διαμοιρασμός, και (β) τη διερεύνηση του αν και πώς οι διαφορετικοί τρόποι οπτικής αναπαράστασης της πληροφορίας θα κινητοποιούσαν τα παιδιά σε επόμενες δικές τους δημιουργικές απόπειρες.



Εικόνα 2. Τα γραφήματα

Καθώς τα παιδιά παρατηρούσαν τα γραφήματα, η εκπαιδευτικός διάβαζε και εξηγούσε τις καταγεγραμμένες πληροφορίες, ενώ υποστήριζε μέσα από ερωτήματα, όπως «ποιο είναι το μεγαλύτερο/μικρότερο;», «ποιο είναι το αμέσως πιο μικρό/μεγάλο;» τη σύνδεση αριθμητικών ποσοτήτων με συγκεκριμένα στοιχεία, όπως σχήματα, χρώματα, γραμμές. Αναγνωρίζουμε αυτή τη διαδικασία ως προσπάθεια της εκπαιδευτικού για προσανατολισμό της σκέψης των παιδιών σε τρόπους απόδοσης της αριθμητικής ποσότητας ως πληροφορίας για τα δεδομένα που αφορούν αγαθά. Τα παιδιά φάνηκαν αμήχανα στην ανάγνωση της πληροφορίας και εστίασαν σε στοιχεία που αναγνώριζαν, όπως χρώματα σχήματα, γράμματα, αριθμούς, αναπαραστάσεις (π.χ. χάρτης, δέντρα, ζώα, κτίρια).

3.1 Επεισόδιο 1: Ελεύθερες καταγραφές πάνω στα γραφήματα

Θέλοντας να δοθεί χώρος και χρόνος στα παιδιά να πειραματιστούν με τις εικόνες των γραφημάτων, τους προτάθηκε να επιλέξουν μία και να αφήσουν πάνω της ό,τι ίχνη επιθυμούσαν. Σε αυτές τις δημιουργικές καταγραφές (π.χ. ζωγραφική, κολλάζ, άτυπα σύμβολα), τα γραφήματα δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως «σχέδια», αφήνοντας τα παιδιά να παρατηρήσουν ελεύθερα τους τρόπους που οι αριθμοί, τα σχήματα και άλλα σύμβολα δημιουργούν ένα σύνολο πληροφορίας. Τα ίχνη των παιδιών πάνω στο χαρτί μαρτυρούν πού επικεντρώθηκε η σκέψη τους, επικοινωνώντας άλλοτε με σαφή τρόπο τα σημεία εστίασης, κι άλλοτε όχι. Διακρίνουμε ίχνη (1) σε διασπορά, (2), σε σειροθέτηση, (3) περιμετρικά του γραφήματος, και (4) για κάλυψη στοιχείων ή ακόμη και ολόκληρου του γραφήματος (βλ. Εικόνα 3). Μπορούμε να σημειώσουμε αυτές τις πρώτες καταγραφές των παιδιών ως μια αισθητηριακή εξερεύνηση των τρόπων που τα σχέδια στο χαρτί μεταφέρουν μια πληροφορία.



Εικόνα 3. Ελεύθερες καταγραφές πάνω στα γραφήματα

3.2 Επεισόδιο 2: Πειραματισμοί μαθηματικής ρουτίνας μέσω καταγραφών

Σε επόμενη συνάντηση, καθώς η ομάδα συζητούσε για τα γραφήματα που επεξεργάστηκε, ο Στέφαν και ο Γιάννης επικεντρώθηκαν στους αριθμούς. Τα δύο αγόρια ανταγωνίζονταν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για τις μαθηματικές τους γνώσεις, προσπαθούσαν να μάθουν να λένε, να γράφουν και να διαβάζουν όλο και μεγαλύτερους αριθμούς. Οι πειραματισμοί με τις δεκάδες που ακολούθησαν φέρνουν στο προσκήνιο ότι η γνώση τους αναγνωρίζεται από την ομάδα ως σημαντική. Ίσως αυτή η πτυχή της γνώσης κινητοποίησε τα υπόλοιπα παιδιά να προσπαθούν να συμμετάσχουν στη συζήτηση, χρησιμοποιώντας προηγούμενες γνώσεις της ομάδας για τις δεκάδες (πχ. από την καθημερινή χρήση του μηνιαίου ημερολογίου, το τραγούδι «δέκα, είκοσι, τριάντα, ... εκατό» που λέγανε σε παιχνίδια). Αυτά τα ίχνη των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών εμπλούτισαν τη συλλογική επικοινωνία. Ενδεικτικά, συζητώντας για ένα από τα γραφήματα σε μορφή πίτας η εκπαιδευτικός έφτιαξε έναν κύκλο σε χαρτί:

Εκπαιδευτικός: εδώ τον κύκλο τον έχω χωρίσει σε δέκα κομματάκια

Αουρόρα: δέκα

Γιάννης: τρία, τέσσερα

Αουρόρα: ξέρω πόσα έκανες, δέκα είκοσι τριάντα

Γιάννης: ογδόντα ενενήντα εκατό

Αουρόρα: σαράντα πενήντα εξήντα εβδομήντα (...)

Εκπαιδευτικός: λοιπόν, η πρώτη πρώτη, η πρώτη δεκάδα στην σειρά ποια είναι;

Κώστας: δέκα

Αουρόρα: ξέρω εγώ κυρία

Εκπαιδευτικός: το δέκα, πόσα ψηφία έχει; Πόσα ψηφία έχει;

Στέφαν: εεε

Γιάννης: ένα και

Στέφαν: δέκα

Εκπαιδευτικός: αυτά δεν είναι γράμματα, είναι αριθμοί, είναι ψηφία, αριθμητικά

Αουρόρα: δέκα

Εκπαιδευτικός: δέκα είναι αυτά;

Στέφαν: όχι

Εκπαιδευτικός: ένα δύο αλλά το ένα μαζί με το μηδέν παρεούλα μας κάνει το νούμερο

Κατερίνα: δέκα

Τα παιδιά συνέχισαν να λένε τις δεκάδες, η εκπαιδευτικός σημείωνε τα αριθμητικά ψηφία και όλα μαζί μετρούσανε πόσα ήταν. Φτάνοντας στο εκατό η εκπαιδευτικός ρώτησε πόσα αριθμητικά ψηφία έχει, ένα παιδί απάντησε «τρία», άλλο «ένα μηδέν μηδέν», ένα τρίτο σχημάτισε με τα δάχτυλά τα σύμβολα των ψηφίων 1-0-0. Παρατηρούμε τη στιγμεργική σύνθεση των ιχνών από τα γραφήματα και των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών να κινητοποιούν την ομάδα στη διεύρυνση των πειραματισμών τους, οδηγώντας τα στην επαναλαμβανόμενη επικοινωνιακή ρουτίνα: απαρίθμηση-καταγραφή-καταμέτρηση ψηφίων. Σε αυτή τη μαθηματική ρουτίνα, οι προσωπικές ιδέες και η κατάθεσή τους στην επικοινωνιακή ανταλλαγή εκφράζουν πτυχές της πολύπλοκης για τα παιδιά αξίας θέσης των αριθμών.

Καθώς η ομάδα επαναλάμβανε την παραπάνω ρουτίνα, τα βήματά της εμπλουτίζονταν με λέξεις (π.χ. ψηφίο, μονάδα, δεκάδα, εκατοντάδα), κάτι που υποστηριζόταν από τη χρήση αυτοσχέδιων υλικών (π.χ. πύργοι Μονάδας, Δεκάδας, Εκατοντάδας, καπάκια προς καταμέτρηση ποσότητας). Οι επιλογές τους αναγνωρίζονται ως επικοινωνιακά ίχνη (π.χ. λεκτικά, γραπτά, υλικά, σωματικά), κάθε ένα από τα οποία διέγειρε στιγμεργικά ένα επόμενο, καθοδηγώντας και κινητοποιώντας τα παιδιά.

Στους ατομικούς πειραματισμούς σε καταγραφές που ακολούθησαν, τα παιδιά προσπάθησαν να επαναλάβουν τα ίδια βήματα. Συνδύασαν αριθμούς, μη τυπικά σύμβολα, σχέδια, μουτζούρες, στοιχεία που τακτοποίησαν με προσωπικά επιλεγμένους τρόπους στο χαρτί, διατηρώντας, ωστόσο, τον επικοινωνιακό τους στόχο για απόδοση της αξίας θέσης των αριθμών. Η γνώση που χρησιμοποίησαν και δημιούργησαν στηρίχθηκε στους προηγούμενους πειραματισμούς, στη συζήτηση στην ολομέλεια, καθώς και στην επικοινωνία μεταξύ τους που συνέχιζε να εξελίσσεται ταυτόχρονα.



Εικόνα 4. Καταγραφές μαθηματικής ρουτίνας απαρίθμηση- καταγραφή-καταμέτρηση ψηφίων

3.3 Επεισόδιο 3: Πειραματισμοί με καταγραφές πληροφορίας

Στη συνέχεια, η ομάδα επεξεργάστηκε το παιδικό βιβλίο «Αν η γη είχε 100 ανθρώπους», που αποτύπωνε πληροφορίες (πχ. αν οι άνθρωποι ήταν 100...20 δεν έχουν ασφαλή κατοικία και 80 έχουν) εικονικά (π.χ. άνθρωποι, αντικείμενα) αλλά και με χρήση αριθμών (βλ. Εικόνα 5). Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, επέλεξαν μια πληροφορία από όσες είχανε συλλέξει αναφορικά με τον διαμοιρασμό των κοινών αγαθών (Εικόνα 1, γραφήματα, βιβλίο «Αν η Γη Είχε 100 Ανθρώπους»), ώστε να την καταγράψουν με τον δικό τους τρόπο.



Εικόνα 5. Εικόνες του βιβλίου «Αν η γη είχε 100 ανθρώπους»

Στην εικόνα 6 βλέπουμε τις προσπάθειες των παιδιών να καταγράψουν «αληθινές πληροφορίες», χρησιμοποιώντας προηγούμενες γνώσεις. Ενδεικτικό είναι ότι δημιούργησαν σύνολα στοιχείων για να αποδώσουν τις μεταξύ τους ποσοτικές σχέσεις. Οι τρόποι τους μεταφέρουν ίχνη από τις ελεύθερες καταγραφές πάνω στα γραφήματα και της μαθηματικής ρουτίνας με τις δεκάδες.



Εικόνα 6. Πειραματισμοί με καταγραφές πληροφοριών

3.4 Επεισόδιο 4: Ομαδικές δημιουργίες σε ποιήματα και αφίσες

Η γνωριμία των παιδιών με μια τυπική επικοινωνιακή χρήση των γραφημάτων και των αριθμών όπως είδαμε στους πειραματισμούς που προηγήθηκαν, δημιούργησε μια αφήγηση για το τι λένε τα μαθηματικά για τον διαμοιρασμό των κοινών αγαθών του πλανήτη, η οποία οδήγησε σε προβληματισμούς για το τι σημαίνουν αυτές οι πληροφορίες για τον κόσμο μας. Τα παιδιά εξέφρασαν ερωτήματα όπως: «Τι θα γινόταν αν δεν είχαμε ούτε μια σταλίτσα νερό;», «Τι κάνουν μέσα στη μέρα τους οι άνθρωποι που δεν έχουν σπίτι;». Η ομάδα είχε εξασκηθεί στη συν/δημιουργία ποιημάτων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έτσι, η ιδέα της εκπαιδευτικού να επιλέξουν σε ομάδες μια συγκεκριμένη πληροφορία και να γράψουν ένα ποίημα με τους προβληματισμούς τους στηρίχθηκε σε προηγούμενες γνώσεις και έγινε αποδεκτή από τα παιδιά. Επίσης, καθώς το ίδιο διάστημα συζητούσαν στην εβδομαδιαία συνέλευση τη συν/διοργάνωση μιας ανοιχτής δράσης για οικογένειες, σχολική κοινότητα και γειτονιά, τα παιδιά θέλησαν να φτιάξουν αφίσες βασισμένες στα ποιήματα (βλ. Πίνακα 1).

Πληροφορία:	**Ποιήματα**:	**Αφίσες:**
20 άνθρωποι (από τους 100) δεν ζουν σε ασφαλές σπίτι. Μπορεί να ζουν σε φτωχογειτονιές ή παραγκουπόλεις.	20 άνθρωποι Μα ποιοι άνθρωποι 20 άνθρωποι που δεν έχουν σπίτι Θα τους βρούμε σπίτι Με έπιπλα και παιχνίδια.	 **Εικόνα 7**  **Εικόνα 8**
11 άνθρωποι (από τους 100) δεν έχουν καθαρό νερό να πιούν ή να πλυθούν και να μαγειρέψουν και κινδυνεύουν να αρρωστήσουν.	11 άνθρωποι Μα ποιοι άνθρωποι 11 άνθρωποι που δεν έχουν καθαρό νερό Μας ζήτησαν να τους δώσουμε νερό Και τους δώσαμε 3000 λίτρα και 700.000 μεγάλα μπουκάλια νερό.	 **Εικόνα 9**

Κάθε χρόνο οι άνθρωποι πετάνε στα σκουπίδια το 1 από τα 3 φαγητά τους (όσο χρειάζεται για να φάνε 11 άνθρωποι για 1 χρόνο).	Κάθε χρόνο πετάμε Τι πετάμε; Φαγητό στα σκουπίδια Αχ και να προσέχαμε Το φαγητό να μη μας πέφτει Πιο πολύ απ' όσο θέλουμε να μη μαγειρεύουμε Και έτσι για όλα μας να φτάνει.	 **Εικόνα 10**

Πίνακας 1. Τα ομαδικά ποιήματα και οι αφίσες

Τα παιδιά οικειοποιήθηκαν δημιουργικά πληροφορίες από τα γραφήματα δεδομένων και την επεξεργασία του παιδικού βιβλίου, συνθέτοντας τις δικές τους προτάσεις για τα ζητήματα της σίτισης, της στέγασης και της πρόσβασης σε καθαρό νερό. Οι καταγραφές τους στις αφίσες έχουν ως στόχο την επικοινωνία μέσω συνδυασμού προηγούμενων και νέων γνώσεων. Αναγνωρίζουμε ότι εμπεριέχουν στοιχεία των προηγούμενων πειραματισμών, όπως τυπικά και μη σύμβολα και ομαδοποιήσεις στοιχείων για την απόδοση ποσότητας, αλλά και ατομικά ίχνη προσωπικών ερμηνειών. Αποτελούν, δηλαδή, μια στιγμεργική σύνθεση των μαθηματικών σημείων και τεχνικών με τα οποία είχαν πειραματιστεί και ατομικών ιδεών, που έχει ως στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας, δημιουργώντας μια οικεία συλλογική αφήγηση «δικών τους» πληροφοριών.

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η στιγμεργική σύνθεση γνώσεων διερευνήθηκε σε τέσσερα επεισόδια δράσεων στο νηπιαγωγείο. Αναλύθηκε πώς τα παιδιά εμπλούτισαν τις καταγραφές τους μέσα από την εξέλιξη των πειραματισμών με τα γραφήματα δεδομένων και την αξία θέσης των αριθμών για την απόδοση πληροφορίας, ενόσω εμπλέκονταν σε αλληλεπιδράσεις που πρόσφεραν ευκαιρίες για άμεση επικοινωνία ιδεών και γνώσεων. Η διαδικασία αυτή ενισχύθηκε από τις επαναλαμβανόμενες χρήσεις μαθηματικών τεχνικών, σημείων και ενεργειών για απόδοση πληροφορίας στο χαρτί, οι οποίες λειτουργήσανε ως μια μαθηματική ρουτίνα που σταδιακά εμπλουτιζόταν. Φάνηκε ότι τα παιδιά έκαναν μαθηματικά στις καταγραφές τους μέσω της σύγκρισης μεταξύ των δράσεων, της παρατήρησης ομοιοτήτων και διαφορών. Έχοντας χρόνο να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες, επέκτειναν δημιουργικά τις προηγούμενες γνώσεις τους, δημιουργώντας μια στιγμεργική σύνθεση γνώσης, η οποία επιδρούσε στις επόμενες καταγραφές τους και στη συλλογική επικοινωνία.

Αναλυτικότερα, σημειώθηκε ότι τα παιδιά φάνηκαν αμήχανα ως προς την ανάγνωση της πληροφορίας στην πρώτη επαφή τους με τα γραφήματα δεδομένων. Ωστόσο, ανταποκρίθηκαν στα ερωτήματα της εκπαιδευτικού, εστιάζοντας σε οικεία στοιχεία. Ακολούθως, στις πρώτες καταγραφές πάνω στα γραφήματα «έπαιξαν» με τα σχέδιά τους, με τρόπους που αν και φαίνονται τυχαίοι αφορούν επιμέρους τεχνικές καταγραφής μιας πληροφορίας, όπως ίχνη σε διασπορά, σε σειροθέτηση, περιμετρικά και για κάλυψη επιφάνειας. Αυτές οι πρώιμες εξερευνήσεις με τις μαθηματικές καταγραφές αναγνωρίζεται ότι εμφανίζουν στοχευμένη επικοινωνιακή λειτουργία.

Όταν η προσοχή τους στράφηκε στους αριθμούς πάνω στα γραφήματα, στηρίχθηκαν και πάλι σε προηγούμενες γνώσεις για να συμμετέχουν στη συλλογική επικοινωνία που σχηματιζόταν. Επίσης, οι συλλογικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης δημιούργησαν κίνητρο και καθοδήγηση με

αποτέλεσμα τους πειραματισμούς με την αξία θέσης των αριθμών και τη μαθηματική ρουτίνα απαρίθμηση-καταγραφή-καταμέτρηση ψηφίων. Στις ατομικές καταγραφές τους οικειοποιήθηκαν και προσάρμοσαν τεχνικές και ενέργειες που είχαν χρησιμοποιήσει στην ολομέλεια, διατηρώντας, ωστόσο, τα βήματα δράσης της ρουτίνας. Χρησιμοποίησαν γραπτούς αριθμούς και ποσότητες, σε σειροθέτηση και σε ομαδοποίηση, και πρόσθεσαν την εκτέλεση υπολογισμών (απαρίθμηση και καταμέτρηση).

Η επικοινωνιακή δύναμη της επαφής με μαθηματικές τεχνικές, σημεία και ενέργειες μέσω της χρήσης γραφημάτων και αριθμών αναδεικνύεται στις επόμενες ομαδικές καταγραφές, όπου τα παιδιά προσπάθησαν να αποδώσουν «αληθινές πληροφορίες». Στο επεισόδιο 3 υιοθέτησαν ίχνη των προηγούμενων καταγραφών και πρόσθεσαν αριθμούς, σχήματα και πλήθη στοιχείων με επικοινωνιακό στόχο την απόδοση του «περισσότερα-λιγότερα». Επικοινώνησαν «αληθινές πληροφορίες» με τρόπο που θυμίζει γραφήματα δεδομένων και με τους αριθμούς να έχουν συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία.

Αναγνωρίζουμε ότι ο χρόνος που δόθηκε στους παραπάνω πειραματισμούς με μαθηματικές καταγραφές παρείχε στα παιδιά την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που δημιουργούσαν, ώστε να αναπτύξουν πιο σύνθετες δομές δράσης για την επικοινωνία προτάσεων για έναν πιο δίκαιο διαμοιρασμό των κοινών αγαθών του πλανήτη σε ποιήματα και αφίσες. Συγκεκριμένα, στις αφίσες σημείωσαν και πάλι αριθμούς, σχήματα και ομαδοποιήσεις στοιχείων για την απόδοση ποσότητας και χρησιμοποίησαν αριθμούς ως μέρος του μηνύματος. Σε αυτές τις καταγραφές, όμως, επικοινώνησαν δικές τους πληροφορίες, χρησιμοποιώντας σημεία και τεχνικές που είχαν έρθει σε επαφή στους προηγούμενους πειραματισμούς.

Εν κατακλείδι, προσεγγίζοντας τις μαθηματικές καταγραφές των παιδιών ως αλληλένδετη σχέση επικοινωνίας και γνώσης (commognition), αναγνωρίζουμε ότι κάθε ατομική και ομαδική καταγραφή εκφράζει τη συν/παραχθείσα και διαμοιρασμένη γνώση της ομάδας, η οποία σταδιακά εμπλουτιζόταν μέσω επαναλαμβανόμενων χρήσεων μαθηματικών τεχνικών, σημείων και ενεργειών. Ο χρόνος που δόθηκε για αυτές τις μαθηματικές ρουτίνες δημιούργησε ευκαιρίες για έμμεση επικοινωνία προσωπικών και συλλογικών γνώσεων, οδηγώντας σε στιγμεργική συν/δημιουργία γνώσης και σε ένα οικείο πλαίσιο επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, fair and alive: The insurgent power of the commons*. New Society Publishers.

Carruthers, E., & Worthington, M. (2011). *Graphics beginning in play.* Open University Press.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 437-464). Routledge.

Kostakis, V., & Bauwens, M. (2018). *How to create a global and thriving commons-based economy*. Open Library.

Marsh, L., & Onof, C. (2008). Stigmergic epistemology, stigmergic cognition. *Cognitive Systems Research, 9*, 136-149.

Pape, S., J., & Tchoshanov, M., A. (2001). The role of representation(s) in developing mathematical understanding, *Theory into Practice, 40*(2), 118–25.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating. human development, the growth of discourses, and mathematizing.* Cambridge University Press.

Η δημοκρατία και η εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: οι αντιλήψεις και οι απόψεις της σχολικής ηγεσίας

Αγορίτσα Μακρή,
Πανεπιστήμιο Frederick, dledu.mr@frederick.ac.cy

Περίληψη

Η μη παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν "τρωτά" σημεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τα οποία αντιτίθενται στη δημοκρατική λειτουργία των σύγχρονων σχολείων. Για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κομβικός κρίνεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, που προάγει το όραμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Η ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη φιλοδοξεί να ανατρέψει άδικες διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, προωθώντας τη συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή. Ο σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα, τη σπουδαιότητα και τον ρόλο της ύπαρξης της ηγεσίας για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα στελέχη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εργαλείο παραγωγής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη και για την ανάλυση εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τον πολυσχιδή ρόλο του σχολικού ηγέτη που εμπνέεται από τις αρχές της Κοινωνικής Δικαιοσύνης, καθώς και τις πρακτικές που υιοθετεί για την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού, ισότιμου και δίκαιου σχολείου. Τα ευρήματα αναμένεται να πυροδοτήσουν επιστημονικές συζητήσεις για την ανίχνευση και βελτίωση της εκπαιδευτικής παθογένειας, αποσκοπώντας στην οικοδόμηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινωνική Δικαιοσύνη, δημοκρατία, εκπαιδευτική ηγεσία, ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη.*

1. Εισαγωγή

Ο 19ος αιώνας σηματοδοτήθηκε από την επιβολή αυστηρής κεντρικής εποπτείας των εκπαιδευτικών διαδικασιών, απουσίας ευελιξίας και αυτονομίας, ύπαρξης συγκεντρωτικών τάσεων και αντιδημοκρατικής νοοτροπίας εκ μέρους των στελεχών εκπαίδευσης. Η σχολική διοίκηση ενσωμάτωνε στοιχεία από το Παράδειγμα των κλασσικών θεωριών και του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης.

Αντιθέτως, ο 20ος και 21ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από προσπάθεια εκδημοκρατισμού και οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν θυμίζουν σε τίποτε τους άτεγκτους διευθυντές περασμένων αιώνων. Ο ρόλος τους μετασχηματίζεται, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ραγδαίες εξελίξεις στον οικονομικο-κοινωνικό και πολιτικό τομέα και μετατρέπονται σε ηγέτες που καλούνται να ενσωματώσουν αποτελεσματικές πρακτικές ενισχύοντας την ισότητα και αντιτασσόμενοι σε νόμους που επιβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Ενάντια σε κάθε μορφής ανισότητα τάσσεται η κοινωνική δικαιοσύνη (ΚΔ), που ορίζεται ως δυναμική κατάσταση που αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία επιτρέποντας την ισότιμη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη της (Jost & Kay, 2010). Η ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (ΗΚΔ) αναφέρεται στην ηγετική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι σχολικοί ηγέτες προωθούν τις αξίες της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ένταξης. Αυτή η εννοιολόγηση απαιτεί την κατανόηση των αναγκών του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, την αξιολόγηση των διαφορών και την ανάπτυξη στρατηγικών κατάλληλων για τη διαχείρισή τους (Theoharis, 2007). Συνεπώς, οι ΗΚΔ τείνουν να αναγνωρίσουν τις ανισότητες μεταξύ των ομάδων και να λάβουν μέτρα για την αναχαίτισή τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται συν-υπεύθυνοι για τον τρόπο διασφάλισης της δικαιοσύνης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τον τρόπο προστασίας των μειονεκτούντων ομάδων και τον τρόπο διανομής των πόρων (Ayanoğlu & Arastaman, 2023). Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ηγέτες αντιλαμβάνονται την έννοια της ΚΔ, καθώς και των πρακτικών που υιοθετούν για την εφαρμογή της βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής και πολιτικής ατζέντας. Επιπλέον, η σημαντικότητα της ΗΚΔ έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, όπως γίνεται αντιληπτό από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Bozkurt, 2017; Wang, 2018).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των στελεχών σχετικά με τον αντιλαμβανόμενο ρόλο τους ως σχολικοί ΗΚΔ. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

α) Πώς αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν οι σύγχρονοι ηγέτες την έννοια της ΗΚΔ στην εκπαίδευση;

β) Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι πρακτικές που αξιοποιούν για τη διασφάλιση της ΚΔ στα σύγχρονα σχολεία;

γ) Τα στελέχη εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένα να εφαρμόσουν πρακτικές για την υπεράσπιση των ιδεωδών της ΚΔ;

Η έρευνα αφορά τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να προβληματιστούν για τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία και να στοχεύσουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μελλοντικά επιθυμούν να αναλάβουν ηγετική θέση σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό για την ενίσχυση της ΗΚΔ.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έννοιες της ΚΔ και της ΗΚΔ αποτελούν νεφελώδεις έννοιες και οι σύγχρονοι μελετητές έχουν υιοθετήσει μυριάδες ορισμούς. Οι Tillman et al. (2006) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία που ασπάζεται το ιδεώδες της δημοκρατίας τοποθετεί την ΚΔ στο επίκεντρο στα σχολεία. Η σχολική ΗΚΔ προσανατολίζεται σε ζητήματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και γενικά περιθωριοποιημένων ομάδων (Theoharis, 2007) και εκτιμά την προώθηση της ισότητας και του κοινωνικού δικαίου (Astin & Astin, 2000). Μία άλλη διάσταση εστιάζει σε ενέργειες που γίνονται αντιληπτές από τα στελέχη για τον εντοπισμό της κοινωνικής αδικίας και την αντιμετώπισή της. Οι ηγέτες οφείλουν να καλλιεργούν την εμπιστοσύνη στο μαθησιακό περιβάλλον αναπτύσσοντας νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντανακλούν την ανεκτικότητα, την πολιτισμική επίγνωση και την ένταξη και καλλιεργώντας θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες (Chen, 2017).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ηγεσία με προσανατολισμό στην ΚΔ δέχτηκε επιρροές από τις φιλοσοφικές παραδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Freire (1977) αναγνωρίζει ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αναπαράγουν την καταπίεση, τις διακρίσεις και τις ανισότητες παρακωλύοντας την ΚΔ. Η ανάπτυξη της ατομικής ελευθερίας, η συλλογική ευθύνη και η κριτική συνειδητοποίηση αποτελούν πυξίδα των ανθρώπων στοχεύοντας στην ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης. Συνεπώς, υπάρχουν μελετητές που προσδίδουν μία κριτική απόχρωση στην έννοια, όπως οι DeMatthews et al. (2016), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η ΗΚΔ οφείλει να διευκολύνει έναν κριτικό διάλογο για το status quo εντός της σχολικής κοινότητας. Παρομοίως, ο Wang (2018) εντοπίζει την αναγνώριση του ιδεολογικού ρόλου των ηγετών, ισχυριζόμενος ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μία ευρύτερη έννοια σε σχέση με την ΚΔ που περιλαμβάνει όχι μόνο τη δικαιοσύνη και την ισότητα, αλλά και τη δημοκρατία, τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ένταξη, την κριτική προσέγγιση και την ηθική.

Οι κοινωνικές αδικίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, του μετασχηματισμού των άνισων κοινωνικών ρυθμίσεων και των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Με τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας που αποτρέπει τη διαιώνιση διακρίσεων, οι μαθητές/τριες ενδυναμώνονται και αντιλαμβάνονται ότι γίνονται αποδεκτές οι οποιεσδήποτε διαφορές. Άλλωστε σήμερα ο μαθητικός πληθυσμός είναι εμφανώς πιο διαφοροποιημένος συγκριτικά με το παρελθόν, καθώς εντοπίζονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών που διαφοροποιούνται ως προς τη γλώσσα, τις δεξιότητες, τις φυλετικές και εθνοτικές καταβολές και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις (Richardson & Sauers, 2014).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες που εξετάζουν διάφορα ζητήματα που άπτονται του πεδίου της ΗΚΔ. Σε πρόσφατη έρευνα των Ayanoğlu και Arastaman (2023), τα ευρήματα αποκαλύπτουν τη συμβολή των διευθυντών στις πρακτικές των ΗΚΔ, επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορετικότητα, ευαισθητοποίηση για τις κοινωνικές αδικίες, αύξηση της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών, υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξής τους, δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος και συμπεριφορών συμμετοχικής διαχείρισης. Οι ΗΚΔ επιβάλλεται να δημιουργήσουν σχολικές κουλτούρες χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να επιτύχουν την ενίσχυση της αίσθησης του "ανήκειν" των μαθητών/τριών και τη σχολική τους δέσμευση (Özdemir, 2017). Ο Koçak (2021) διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ της ΗΚΔ, της αίσθησης του "ανήκειν" και της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών. Η αίσθηση του "ανήκειν" έχει έναν ρόλο διαμεσολαβητικό και η ΗΚΔ καλείται να βελτιώσει την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών αυξάνοντας την αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο. Για το λόγο αυτό τα στελέχη επιβάλλεται να φροντίσουν για την εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών, τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής και την εμπλοκή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ενισχύοντας

την κριτική τους συνείδηση, ώστε να αμφισβητούν τις μεροληπτικές και καταπιεστικές πρακτικές.

Ο Shaked (2023) αποκάλυψε ότι οι ηγέτες ενσωμάτωσαν μια προοπτική ΚΔ σε συσχέτιση με τον καθορισμό της σχολικής αποστολής, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος μάθησης για να αντιμετωπίσουν τα αποτελέσματα, τη συμμετοχή και την πειθαρχία. Οι κοινωνικά δίκαιοι ηγέτες καθόρισαν την αποστολή του σχολείου διευκρινίζοντας ότι οι στόχοι διδακτικής βελτίωσης πρέπει να εφαρμόζονται για όλους. Επίσης, εξασφάλισαν ότι η διδασκαλία ήταν υψηλής ποιότητας, περιεκτική και πολιτισμικά ανταποκρινόμενη και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υποτίμησαν το δυναμικό των μαθητών/τριών που προέρχονται από περιθωριοποιημένες ομάδες. Ως προς την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, επέμεναν ότι οι πειθαρχικές πολιτικές επιβάλλεται να αντανακλούν την ΚΔ για τη μείωση της ανισότητας στη σχολική πειθαρχία. Η εστίαση της ηγεσίας σε ένα θετικό μαθησιακό κλίμα μπορεί να συνοδεύεται από την άνιση και άδικη μεταχείριση μαθητών/τριών από συγκεκριμένο φυλετικό, εθνοτικό ή κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο όσον αφορά στα πειθαρχικά μέτρα όπως η αναστολή ή οι αποβολές (Johnson & Constant, 2021), των οποίων η επιβολή θα έπρεπε να αποφεύγεται στα σύγχρονα δημοκρατικά σχολεία. Για την επίτευξη μιας κοινωνικά αμερόληπτης ηγεσίας απαιτείται η ύπαρξη ισχυρής επαγγελματικής ανάπτυξης στελεχών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενδυναμωθούν με δεξιότητες και να εφαρμόσουν συγκεκριμένες δράσεις για την ενίσχυση της ΚΔ και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων (Howley et al., 2019).

2. Μεθοδολογία

Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση θεωρήθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους/στις ερευνητές/τριες για εις βάθος μελέτη και κατανόηση των αντιλήψεων, των νοηματοδοτήσεων και των σκέψεων των ερωτώμενων για το υπό διερεύνηση θέμα (Levitt et al, 2017). Ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι ηγέτες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης.

Εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, το δείγμα αποτέλεσαν στελέχη λόγω της προθυμίας τους να παραχωρήσουν συνέντευξη και διαφοροποιούνταν ως προς ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επρόκειτο για 5 άνδρες και 5 γυναίκες, ηλικίας από 49 έως 61 ετών, με διευθυντική εμπειρία μεταξύ 4 και 11 ετών και διαφόρων ειδικοτήτων. Κατόπιν, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να λειτουργήσουν ως πληροφοριοδότες και να προτείνουν και άλλα άτομα, ακολουθώντας και τη στρατηγική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Creswell, 2016).

Οι συνεντευξιαζόμενοι παραχώρησαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις βάσει ενός προκατασκευασμένου πρωτοκόλλου συνέντευξης, το οποίο δημιουργήθηκε κατόπιν ενδελεχούς μελέτης της βιβλιογραφίας. Υλοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας Zoom σε ημέρες και ώρες επιλογής των συνεντευξιαζόμενων.

Κατόπιν ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το θέμα, καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αξιών, στάσεων, διαθέσεων ή πεποιθήσεων (Μπονίδης, 2004).

3. Αποτελέσματα-Συζήτηση

3.1. Αντιλήψεις για την εννοιολόγηση της ΚΔ και της ΗΚΔ

Στον πρώτο άξονα εντάσσονται ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των στελεχών για την εννοιολόγηση των όρων ΚΔ και ΗΚΔ. Η κοινή συνισταμένη αφορά στο ότι η ΚΔ συνιστά

έναν όρο "ομπρέλα", ο οποίος σχετίζεται με την υιοθέτηση αξιών όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η δημοκρατία. «*...ο ηγέτης παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους στον σχολικό οργανισμό*» (Συν.4) προσδίδοντας με τον τρόπο αυτό μία καθολικότητα στην έννοια. Επίσης, τονίστηκε ότι «*...είναι μία φιλοσοφική έννοια που αφορά την προσπάθεια των διευθυντών για ένταξη μειονεκτούντων ομάδων, π.χ. πρόσφυγες, μετανάστες στους κόλπους του σχολείου και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης ανεξαρτήτως φύλου, σεξουαλικών προτιμήσεων, εθνικότητας. Οι ομάδες αυτές γίνονται αποδεκτές σε μία ισότιμη σχέση με αλληλοσεβασμό και αποδοχή...*» (Συν.8). Η ΚΔ στην εκπαίδευση συσχετίζεται με την πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων του εκάστοτε παιδιού.

Επιπρόσθετα, εξαίρεται ο στόχος του σχολείου να υπερκεράσει οποιεσδήποτε οικονομικές, κοινωνικές, φυλετικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ανισότητες και να επικεντρωθεί στην παράβλεψη της ετερότητας και στη γεφύρωση των διαφορών. «*Δεν έχει σημασία ο τόπος καταγωγής, όλοι είμαστε άνθρωποι ίσοι αλλά διαφορετικοί ανεξαρτήτου χρώματος, γλώσσας, καταγωγής, οικονομικού υπόβαθρου ή νοητικού δυναμικού, έχουμε συναισθήματα...*» (Συν.2). Σημαντική πτυχή είναι και η ευαισθητοποίηση απέναντι στην αντιμετώπιση μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για την ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα. Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία όσον αφορά στη συμπεριληπτική προσέγγιση στα δημοκρατικά σχολεία και στην ισότιμη μεταχείριση όλων (Ayanoğlu & Arastaman, 2023).

Το σχολείο αποτελεί τον προάγγελο της κοινωνίας και οι μαθητές/τριες θα εξελιχθούν σε αυριανούς πολίτες. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να τους εμφυσήσουν τα ιδανικά της δικαιοσύνης, της ισότητας, του σεβασμού στην έτερα γνώμη και των αισθημάτων αλληλεγγύης και αποδοχής. Οι μαθητές/τριες είναι αδύνατον να αποστασιοποιηθούν σε σχέση με τα φαινόμενα της πολυπολιτισμικότητας και απαιτείται να μάθουν να ζουν σε μία τέτοια κοινωνία. «*Η πολυπολιτισμικότητα δεν αφήνει περιθώρια για επικράτηση ρατσισμού, διακρίσεων, ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας...*» (Συν.9).

Μία άλλη κατηγορία στελεχών επικεντρώθηκε στη χειραφετητική αντίληψη για την ΚΔ στην εκπαίδευση, εμφανώς επηρεασμένη από τη φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Εμμένουν στη συσχέτιση της ΚΔ με την αναγκαιότητα ύπαρξης κριτικού αναστοχασμού, κριτικής συνείδησης και ανάπτυξης κριτικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. «*Ο διάλογος που οδηγεί καταπιεσμένες ομάδες σε χειραφέτηση αναπτύσσεται σε περιβάλλον σεβασμού, εμπιστοσύνης και συνέπειας. Ηγετικό καθήκον είναι η προσπάθεια σύνδεσης με τους εκπαιδευόμενους μέσω αναστοχασμού και διαλόγου, που ευδοκιμούν εντός ενός συμπεριληπτικού πλαισίου...*» (Συν.7), αντιλήψεις τις οποίες ασπάζεται και ο κριτικός παιδαγωγός - στοχαστής Freire (1977).

3.2 Οι εμπειρίες και οι πρακτικές των ηγετών εκπαίδευσης για την ενίσχυση της ΚΔ

Ακολούθως, οι συνεντευξιαζόμενοι προχώρησαν σε έναν χείμαρρο ιδεών για τις εμπειρίες και τις προτάσεις τους για το πώς θα μπορούσε να τονωθεί η ΚΔ στα σύγχρονα σχολεία. Η πλειονότητα σχολίασε ότι ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην υιοθέτηση δημοκρατικών και συμμετοχικών διαδικασιών για τη διαμόρφωση κοινής κατεύθυνσης, και κοινών δράσεων έπειτα από εισήγηση των ιδίων. «*Σε συνεδρίες στην αρχή, κατόπιν συζητήσεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς καταλήγουμε στη διαμόρφωση κοινού οράματος και όλοι δεσμεύονται...*» (Συν.6). Ορισμένοι ηγέτες τόνισαν την ευθυγράμμιση της στοχοθεσίας και του οράματος με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων. Άλλοι προχώρησαν στη δημιουργία ομάδων εργασίας με συγκεκριμένη οργάνωση και αρμοδιότητες, αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο και τους

διαθέσιμους πόρους. Οι ομάδες εργασίας συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ιδεατού και φιλόξενου σχολικού κλίματος, κατάλληλου για την ανάπτυξη και σύσφιξη σχέσεων. «*Επιχειρώ να δημιουργήσω κλίμα ευχάριστο, περιβάλλον ευπρόσδεκτο, αποσκοπώντας στην εξάλειψη κάθε άδικης συμπεριφοράς*» (Συν.10). Οι απόψεις αυτές συσχετίζονται με τα πορίσματα και άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η οικοδόμηση κατάλληλου κλίματος και θετικών σχέσεων δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη συμπερίληψης και αλληλοσεβασμού στα δημοκρατικά σχολεία (Chen, 2017; Wang, 2018).

Οι ηγέτες επιβεβαίωσαν την τάση τους να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις, ενημερώσεις, εισηγήσεις και λήψη αποφάσεων για καίρια ζητήματα που αφορούν την απρόσκοπτη εκπαιδευτική διεργασία για θέματα σχετικά με την προαγωγή της ΚΔ, τον αποκλεισμό ρατσιστικών συμπεριφορών και τη μείωση του εκφοβισμού. Η έμφαση δίνεται στην πρόληψη άδικης μεταχείρισης και λιγότερο στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. «*Σημαντικό να προλαμβάνουμε φαινόμενα ρατσιστικά, να εμποδίζουμε άδικες πρακτικές και προστριβές…*» (Συν.3). Παρομοίως, στην έρευνα του Shaked (2023) προτείνεται να διασφαλιστεί ακόμη και ότι οι πειθαρχικές πολιτικές του σχολείου πρέπει να προωθούν την ισότητα εστιάζοντας σε προληπτικές πρακτικές για την αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων.

Η παραπάνω εισήγηση υλοποιείται συνεργατικά μέσα από τακτές συνεδρίες ενδοσχολικά, στις οποίες εμπλέκονται και γονείς με τα παιδιά τους, σε μία προσπάθεια καλλιέργειας αγαστών σχέσεων και συνεργατικής κουλτούρας, άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Chen (2017). Αυτό στοχεύει στο να αναδειχθούν κοινές νόρμες, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές και να γίνει διαμοιρασμός του προσανατολισμού του σχολείου, ώστε να προαχθεί αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη. Σε αυτό συναινούν και άλλοι ερευνητές (Morrison et al., 2015; Koçak, 2021), οι οποίοι προτρέπουν τη δημιουργία φιλικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες τους και να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, οι ηγέτες παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν ενεργό δράση στην εκπαίδευσή τους, υποστηρίζοντας τη δημιουργία ενθαρρυντικών και κριτικών περιβαλλόντων μάθησης και αξιολόγησης. Οι συνεντευξιαζόμενοι αντιλαμβάνονται την ΚΔ ως μία συλλογική έννοια υπό το σκεπτικό ότι χρειάζεται να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες, ώστε να αποποιηθούν την ατομική τους διάσταση και να οικειοποιηθούν τη συλλογική. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσω εθελοντικών φιλανθρωπικών δράσεων και δράσεων περιβαλλοντικού και πολιτιστικού χαρακτήρα που αφορούν την ενεργό πολιτειότητα και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων με δεξιότητες για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών και την υιοθέτηση σεβασμού και ανεκτικότητας.

Οι ΗΚΔ οφείλουν να παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους μεθόδους συνεργατικές (π.χ. ομαδική εργασία, μέθοδο project, κλ.π), ώστε να εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε συνεργασία και ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης για την παραγωγή γνώσης. Ως πρωταρχικό μέλημα των στελεχών προτείνεται η δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αξιολόγησης της προόδου των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, προτείνεται η μέθοδος της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών μεταξύ συναδέλφων, ώστε να παρατηρηθεί ο τρόπος αντίδρασης ή και συμπεριφοράς τους σε περιπτώσεις καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αδικιών. Οι παραπάνω απόψεις συναινούν με εκείνες του Shaked (2023) ότι η διδασκαλία καλείται να αντανακλά τις ιδέες της ΚΔ και να ανταποκρίνεται πολιτισμικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να είναι απαλλαγμένοι από στερεοτυπικές προκαταλήψεις.

Επιπρόσθετα, οι ηγέτες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο τους ως ηθικοί ηγέτες που υπερασπίζονται τις αξίες της ΚΔ αποτελώντας πρότυπα προς μίμηση και επιβραβεύοντας ηθικά τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων ανοικτών προς την ευρύτερη κοινωνία, ώστε να γνωστοποιηθεί η καλή προαίρεση όλων προς ένα συμπε-

ριλπτικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες αισθάνονται ικανοποίηση και παρώθηση να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους, άποψη που βρίσκει σύμφωνους τους Morrison et al. (2015). Ωστόσο, επιμένουν ότι ένας ΗΚΔ οφείλει να κάνει αυτοκριτική και να αναθεωρεί τις πρακτικές του ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου και του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαρκούς αυτοανάπτυξης και αυτοβελτίωσης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με την εφαρμογή της ΚΔ.

Αξιόλογη θεωρήθηκε η πρωτοβουλία ορισμένων ηγετών να προσεγγίσουν οικογένειες περιθωριοποιημένων ομάδων και αλλόγλωσσων παιδιών, με σκοπό την ένταξή τους στο μαθητικό σύνολο. Προτάθηκε η οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών, θεατρικών παραστάσεων και δρώμενων με θεματολογία την άρση οποιασδήποτε μορφής διάκρισης, αποσκοπώντας στη σύσφιξη σχέσεων και την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος και ισχυρής οργανωτικής κουλτούρας αποδοχής όλων.

3.3. Ετοιμότητα ως προς την υιοθέτηση καλών πρακτικών για την ΚΔ

Επίσης εξετάστηκε η ετοιμότητα των στελεχών να ασπαστούν τις αρχές της ΚΔ και οι τρόποι με τους οποίους δύνανται να ενημερωθούν για τις καλές πρακτικές εφαρμογής της. Οι ηγέτες τάσσονται υπέρ της διαμόρφωσης κουλτούρας επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνο των ιδίων αλλά και των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εμφανίζονται γνώστες των παραδοχών της ΚΔ και αισθάνονται έτοιμοι να τις υπερασπιστούν μέσα από δράσεις. Μία ομάδα ηγετών υπερασπίζεται την αναγκαιότητα υλοποίησης σεμιναρίων, επιμορφώσεων και οργανωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Προτείνουν να γίνονται παρουσιάσεις εκ μέρους συναδέλφων ή ατόμων από το εξωτερικό περιβάλλον με ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις των αρχών της ΚΔ για την εισήγηση καλών πρακτικών. Οι παραπάνω απόψεις συμφωνούν με έρευνες, τα ευρήματα των οποίων παραπέμπουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία δύνανται να εμφυσήσουν στα στελέχη τα ιδεώδη της ΚΔ και τους τρόπους εφαρμογής της στην εκπαίδευση (Howley et al., 2019).

Η γενικότερη τάση είναι η πρόσκληση ειδικών επιστημόνων από τα Πανεπιστήμια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή φορέων από την τοπική κοινωνία, οι οποίοι αναμένεται να διεισδύσουν στη βιβλιογραφία εννοιολογώντας όρους όπως η ισότητα, η διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα και πλήθος άλλων. Προτείνεται η εμπλοκή μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών σε βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης και παιχνίδια ρόλων, ώστε να δοθούν ευκαιρίες για ανάληψη αρμοδιοτήτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης, ώστε να αντιληφθούν τις προαναφερόμενες έννοιες. Με την αξιοποίηση των παραπάνω θα γίνει προσέγγιση των περιθωριοποιημένων ατόμων και ομάδων, θα κατανοηθούν οι σύγχρονες προκλήσεις που σχετίζονται με τις έμφυλες και φυλετικές ταυτότητες και θα αναπτυχθούν δίαυλοι επικοινωνίας συνδέοντας τις ακαδημαϊκές προσεγγίσεις με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό θα δοθούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και των ίδιων των εκπαιδευτικών για διερεύνηση της αντιμετώπισης των παραγόντων και των περιστατικών κοινωνικής αδικίας και μεταχείρισης μέσα από το φακό της ΚΔ. «*...βοηθώ τα μέλη του προσωπικού να αναλογιστούν κριτικά τις ενέργειες και τις πρακτικές τους, ώστε να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στα υπόλοιπα μέλη*» (Συν.1). Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι προτείνουν τη διενέργεια διεθνών και πανελλήνιων συνεδρίων με προσκεκλημένους επιστήμονες για να δοθεί η ευκαιρία παρακολούθησης από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μεταλαμπάδευσης καλών πρακτικών.

4. Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αφορούσε τη διερεύνηση του κομβικού ρόλου των στελεχών αναφορικά με την εννοιολόγηση της ΗΚΔ και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου, το οποίο στρέφεται εναντίον πάσης μορφής διακρίσεων σεβόμενο τα πανανθρώπινα δικαιώματα όλων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης της ΚΔ στα σχολεία για την επικράτηση της δημοκρατίας, της ελεύθερης έκφρασης, της ισότητας και του παραγκωνισμού της περιθωριοποίησης, της έλλειψης σεβασμού και της αδικίας. Εξαίρεται ο σημαίνων ρόλος των ηγετών μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένων συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως η δημιουργία ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος και κουλτούρας συμπερίληψης, η πρόληψη ή και έγκαιρη αντιμετώπιση αδικιών, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για αποδοχή παροχής ίσων ευκαιριών διδασκαλίας και υιοθέτησης συμπεριφορών για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των ατόμων. Επιπλέον, προτείνεται η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των ηγετών, ώστε να εμποτιστούν με τα ιδεώδη της ΚΔ.

Η παρούσα εργασία εμβαθύνει στην κατανόηση της ΗΚΔ παρέχοντας εμπειρικά στοιχεία για το πώς οι υποστηρικτές της την αντιλαμβάνονται και εισηγούνται καινοτόμες προσεγγίσεις για κοινωνική αλλαγή. Τα αποτελέσματα προσδοκάται ότι θα αποτελέσουν εφαλτήριο που θα παρακινήσουν τους ηγέτες για αναστοχασμό, αξιολόγηση και ερμηνεία των προσωπικών τους επιλογών και εις βάθος κατανόηση της πολυπλοκότητας της έννοιας και του κομβικού ρόλου της ηγεσίας για την ένταξη της ΚΔ στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα αναμένεται να προσθέσουν στην υπάρχουσα γνώση και να προσελκύσουν την προσοχή των ερευνητών. Δεν είναι αντιπροσωπευτικά, εφόσον πρόκειται για μικρό δείγμα, αλλά δίνουν το στίγμα και την αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή μιας συγκριτικής έρευνας μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού σε μεγαλύτερα δείγματα με την αξιοποίηση ερωτηματολογίων και ομάδων εστίασης, με στόχο την εξέταση των απόψεων των στελεχών όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών με περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα αναφορικά με τους παράγοντες που ευνοούν και εκείνους που λειτουργούν αποτρεπτικά για την εφαρμογή πρακτικών ΚΔ εκ μέρους των ηγετών. Επιπρόσθετα, προτείνεται η υλοποίηση μίας έρευνας που να εξετάζει τις απόψεις των στελεχών ή και των εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να υπάρξει σύγκριση αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας της ΗΚΔ και των πρακτικών που ακολουθούν οι σύγχρονοι ηγέτες. Παράλληλα, προτείνεται η υιοθέτηση κουλτούρας επιμόρφωσης και ο σχεδιασμός υποχρεωτικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης της ηγεσίας με εμπλοκή και συμμετοχή των ίδιων των στελεχών, με στόχο τη βελτίωση των στάσεων και συμπεριφορών μέσα από καλές πρακτικές αντλημένες από τη σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Ίων.

Μπονίδης, Κ. (2014). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικειμένου έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. W. K. Kellogg Foundation.

Ayanoğlu, Ç., & Arastaman, G. (2023). Social Justice Leadershio in Education: What Do School Principals Do for Social Justice? *Participatory Educational Research*, *10*(6), 152-174.

Bozkurt, B. (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16*(3), 721-732. https://doi.org/10.21547/jss.300050

Chen, A. (2017). Addressing diversity on college campuses: changing expectations and practices in instructional leadership. *Higher Education Studies, 7*(2), 17-22.

DeMatthews, D. E., Edwards, D. B., & Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly, 52*(5), 754-792.

Freire, P. (1977). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Howley, C, Howley, A., & Yahn, J. (2019). Inclusive instructional leadership: A quasi-experimental study of a professional development program for principals. *Mid-Western Educational Researcher 31*(1), 3-23.

Johnson, D. D., & Constant, L. (2021). Practitioner-scholars as social justice advocates for discipline reform. In J. Griffen (Ed.), *RACE Mentoring and P-12 Educators: Practitioners Contributing to Scholarship* (pp. 69-80). Information Age.

Jost, J. T. & Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). John Wiley & Sons Inc.

Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students. *Educational Administration: Theory and Practice*, *27*(1), 1061-1084.

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative psychology*, *4*(1), 2.

Morrison, M., McNae, R., & Branson, C. M. (2015). Multiple hues: New Zealand school leaders' perceptions of social justice. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, *30*(1), 4-16.

Özdemir, M. (2017). Examining the relations among social justice leadership, attitudes towards school and school engagement. *Education and Science, 42*(191), 267-281.

Richardson, J. W., & Sauers, N. J. (2014). Social justice in India: perspectives from school leaders in diverse contexts. *Management in Education, 28*(3), 106-109. doi: 10.1177/0892020614535799

Shaked, H. (2023). How instructional leaders promote social justice. *Educational Managemen Administration & Leadership*, 1741143223116822.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, *43*(2), 221-258.

Tillman, L., C. Brown, K. Jones, F. Campbell, M. L Gonzalez (2006). Transformative Leadership for Social Justice: Concluding Thoughts. *Journal of School Leadership, 16*(2), 207-209.

Wang, F. (2018). Social justice leadership-Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, *54*(3), 470-498.

Η Δημοκρατία ως συνδημιουργία: Από τα εκπαιδευτικά κοινά στα «εκπαιδευτικά κοινά»

Αλεξάνδρα Νάκου,
Νηπιαγωγείο Ροδόπολης, anakou@media.ua.gr
Δημήτρης Γκούσκος,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, gouscos@media.uoa.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα προωθεί την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, καθώς και τη συλλογική δράση σε κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Η σχολική τάξη του Νηπιαγωγείου, χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτό πεδίο, όπου η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος, των σχολικών δράσεων αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να συντελέσει στη συνδημιουργία μίας εκπαιδευτικής δημοκρατικής τάξης με ουσιαστική παρέμβαση των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του σχολείου. Ο χώρος αναγνωρίζεται, διεθνώς, ως το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς ο τρόπος διαμόρφωσης των υλικών δεδομένων τόσο του εσωτερικού όσο και του υπαίθριου χώρου ενός νηπιαγωγείου επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρώντας αλλά και χρησιμοποιώντας στον σχολικό και κοινωνικό τους χώρο τα έργα αλλά και τα «κατασκευασμένα» κοινά αγαθά των προηγούμενων συμμαθητών/τριών τους, ουσιαστικά προσεγγίζουν την αφηρημένη έννοια της Δημοκρατίας και της ενεργής συμμετοχής. Τα φυσικά αντικείμενα (παιχνίδια, εξοπλισμός) αλλά και οι ψηφιακές αφηγήσεις συν-δημιουργίας αυτών μαρτυρούν τη συμμετοχική δράση προηγούμενων ετών, αποτελώντας, έτσι αποδείξεις χρήσης εκπαιδευτικών κοινών. Βιώνοντας αυτή τη συνέχεια υιοθετούν τη συν-δημιουργία επόμενων συλλογικών έργων και δρώμενων μετατρέποντας το Νηπιαγωγείο σε θεματοφύλακα δημοκρατικών και συνεργατικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *συμμετοχή, Δημοκρατία, νηπιαγωγείο, χώρος, εκπαιδευτικά κοινά.*

1. Εισαγωγή

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η συζήτηση για τα εκπαιδευτικά κοινά (educational commons) αποτελεί μία σχετικά νέα αλλά δυναμικά αναπτυσσόμενη θεωρητική προσέγγιση. Βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία και εναρμόνιση με τον βασικό εκπαιδευτικό στόχο κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης ο οποίος εκτός από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση και η αριθμητική, στην εποχή μας επικεντρώνεται και στην ανάγκη της διαμόρφωσης της κοινωνικής συνείδησης, και ενεργής συμμετοχής σε ομάδες και κοινωνικά σύνολα.

Σε αυτό το πλαίσιο ο βασικός ορισμός των κοινών (commons) τα χαρακτηρίζει ως ένα ισχυρό θεωρητικό και πολιτικό εργαλείο για την επανανοηματοδότηση της δημοκρατίας, της συλλογικής δράσης και της κοινωνικής αλληλεγγύης, ο οποίος βρίσκεται σε αντιστοιχία με την έννοια των κοινών ως αγαθά, δηλαδή πόρους και πρακτικές που διαχειρίζονται συλλογικά από κοινότητες με στόχο τη βιώσιμη και δίκαιη χρήση τους (Hardt & Negri, 2009). Τα σχολεία αποτελούν μία μορφή κοινωνικού συνόλου που διαθέτει βασικά γνωρίσματα μίας συλλογικότητας αφού μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική κοινωνία συνδιαχειρίζονται τον σχολικό χώρο. Άλλωστε τα εκπαιδευτικά κοινά αφορούν κυρίως στις σχέσεις, στις πρακτικές και στις διαδικασίες συν-δημιουργίας της μάθησης στους κόλπους συμμετοχικών κοινοτήτων (Jandrić & Knox, 2021, Kostakis & Bauwens, 2014), όπως στην προκειμένη περίπτωση η σχολική κοινότητα του Νηπιαγωγείου.

Σε αυτή την εργασία περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής, λειτουργεί ως μία κοινότητα πολιτών που αλληλοεπιδρά μέσα από συμβούλια αλλά και διαβουλεύσεις, σχεδιάζει αγαθά που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αποφασίζει, βασιζόμενο σε ένα μοντέλο δημοκρατίας με άμεση συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μελών της. Η σύνδεση της δημοκρατίας με τα κοινά και ειδικότερα με τα εκπαιδευτικά κοινά, επαναφέρει στο προσκήνιο την έννοια της συνδημιουργίας μέσα από την οποία η γνώση, οι θεσμοί και οι κοινωνικές σχέσεις παράγονται από κοινού, μέσα από τη συμμετοχή και τον διάλογο. Έτσι, η παιδαγωγική πράξη μετατρέπεται σε πράξη δημοκρατίας, όπου η μάθηση είναι μία συμμετοχική διαδικασία που συντελείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Bauwens & Niaros, 2017).

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια των «κοινών» (commons) έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς επαναφέρει στο προσκήνιο την ιδέα της συλλογικής διαχείρισης των πόρων και της δημοκρατικής συμμετοχής των πολιτών στη διαμόρφωση του κοινού καλού, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινότητάς τους.

Η Elinor Ostrom (1990), θεμελιώνοντας τη μελέτη των κοινών, ανέδειξε τη δυνατότητα των κοινοτήτων να διαχειρίζονται συλλογικά κοινούς πόρους, όπως το νερό, τη γη ή τη γνώση, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, διαλόγου και αυτορρύθμισης.

Αντίστοιχα, οι Hardt και Negri (2009) επαναπροσδιορίζουν τα κοινά όχι μόνο ως υλικούς πόρους, αλλά και ως άυλους και κοινωνικούς και συγκεκριμένα αναφέρουν πως η γνώση, η πληροφορία, τα συναισθήματα και οι σχέσεις που παράγονται συλλογικά μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Αυτή η διεύρυνση της έννοιας των κοινών ανοίγει έναν διάλογο για τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως ένα χώρο κοινωνικής συν-παραγωγής, όπου η γνώση, τα υλικά και οι πόροι που σχετίζονται με αυτή αποτελούν κοινό αγαθό προς διαμοιρασμό και συνδημιουργία για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο αυτό αναδύεται η έννοια των εκπαιδευτικών κοινών (educational commons),

οποία επιχειρεί να συνδέσει τη θεωρία των κοινών με τη δημοκρατική εκπαίδευση και τη συμμετοχική διαδικασία ως εργαλείο μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Άλλωστε μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από συνεργατικές διαδικασίες με κοινό σκοπό τον εμπλουτισμό της μάθησης μέσα από το πρίσμα της συλλογικής ευθύνης, της συνδημιουργίας και της δημόσιας διαχείρισης πόρων. Μέσα από την οπτική αυτή, η δημοκρατία βιώνεται δεν διδάσκεται, αφού νοείται ως συνδημιουργία, και ως μία καθημερινή πρακτική που πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων στη διαμόρφωση του κοινού αγαθού για την κοινότητα της τάξης.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πολίτες οργανώνονται σε ομάδες που με τις δικές τους γνώσεις και δυνάμεις, ενισχύουν την αμεσότητα και την απλούστευση των διαδικασιών, με στόχο να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο περιβάλλον δραστηριοποίησής τους, όπως για παράδειγμα η διαμόρφωση της πλατείας της γειτονιάς τους ή η ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών υποδομών και εγκαταστάσεων. Αποτέλεσμα αυτής της επιθυμίας αλλά και της τάσης για συλλογική και συνεργατική δράση είναι και η ανάπτυξη του κινήματος των δημιουργών(Makers movement), όπως είναι γνωστό.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το κίνημα των δημιουργών συνδέεται με τη φιλοσοφία του "μαθαίνω κάνοντας" (learning by making) και του κονστρουκτιβισμού του Seymour Papert (1980), ο οποίος υποστήριζε ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν βαθύτερα όταν δημιουργούν αντικείμενα με προσωπικό νόημα. Τα στάδια της κατασκευής και της δημιουργίας προϋποθέτουν, συναποφάσεις, συνσχεδιασμό και βέβαια διαμοιρασμό αλλά και συντονισμό των ενεργειών των ομάδων.

Το συγκεκριμένο κίνημα μέσα από ένα συνεργατικό, δημιουργικό τρόπο που συνδυάζει την ευρηματικότητα με την παιγνιώδη μάθηση και τη συνεργατική δημιουργία, βρίσκει πλήρη εφαρμογή στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου όπου η σχολική κοινότητα αυτό-οργανώνεται και δημιουργεί τα κοινά αγαθά προς κατανάλωση και προς όφελος όλων (Dougherty, 2012).

Συνεπώς, το Maker Movement, ενσωματώνεται στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργώντας ως πρακτική μορφή των "εκπαιδευτικών κοινών", συνενώνοντας τη θεωρία των κοινών με τις δημοκρατικές αξίες της συνδημιουργίας, της αυτοοργάνωσης και της συλλογικής μάθησης. Έτσι, το σχολείο μετατρέπεται από θεσμό μετάδοσης γνώσης σε χώρο κοινωνικής και δημιουργικής πράξης.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής με σημείο έναρξης το σχολικό έτος 2015-2016 και έτος ολοκλήρωσης το σχολικό έτος 2020-2021. Τα σχολικά έτη 2015-2016, 2017-2018 και 2019-2020 υπήρχαν μαθητές ως προνήπια ή νήπια με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε τμήμα. Επίσης, κάθε σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν μαθητές και μαθήτριες προερχόμενοι από άλλες χώρες κυρίως από Αλβανία, ενώ υπήρχαν και μαθητές/τριες από την Τσεχία, την Ιταλία και το Βέλγιο. Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερευνητικό περιβάλλον αποτέλεσε η σχολική αίθουσα αλλά και ο εξωτερικός χώρος του σχολείου ως ένα περιβάλλον κοινών συναντήσεων και δράσεων της κοινότητας. Η νηπιαγωγός διατήρησε ημερολόγιο ερευνητή για τις φάσεις των δραστηριοτήτων με σκοπό τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, ενώ παράλληλα αξιοποίησε για τα αποτελέσματα πρωτότυπες καταγραφές και έργα των παιδιών καθώς και ερωτηματολόγιο προς τους γονείς.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διαθέτει χαρακτηριστικά συμμετοχικής έρευνας δράσης έχοντας προβλέψει δραστηριότητες όπου τα παιδιά ερμηνεύουν, αναθεωρούν και ανασχεδιάζουν τη μετέπειτα ερευνητική πορεία και τα βήματα που ακολουθούν. Οι δημοκρατικές τεχνικές, οι δράσεις συμμετοχικότητας αλλά και η εφαρμογή διαδικασιών άμεσης Δημοκρατίας στον σχεδιασμό

και σε μερικές περιπτώσεις και στην κατασκευή «σχολικών» αγαθών/ προϊόντων που υλοποιήθηκαν, ταιριάζουν απόλυτα με τον ορισμό της έρευνας δράσης που ως βασική αρχή υιοθετεί τη ενεργοποίηση των μελών της σχολική κοινότητας προς επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Στη συγκεκριμένη δράση που περιγράφεται το ερευνητικό περιβάλλον είναι η τάξη της εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και σε όλο τον εξωτερικό χώρο του σχολείου που αποτέλεσε ένα περιβάλλον κοινών συναντήσεων και δράσεων για όλη την κοινότητα. Η νηπιαγωγός παρατήρησε τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τις δραστηριότητές καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία, καταγράφοντας στο ημερολόγιο του ερευνητή φάσεις των δραστηριοτήτων με σκοπό τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, ενώ παράλληλα συμπεριέλαβε πρωτότυπες καταγραφές των παιδιών που λειτούργησαν ως κάποιας μορφής εγχειριδίου που ονομάστηκε εργαλειοθήκη δημοκρατίας.

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η εκπαιδευτικός έχει διττό ρόλο γιατί είναι αφενός η εκπαιδευτικός της τάξης και αφετέρου η ερευνήτρια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από το σχολικό έτος 2016-2017 οι δημοκρατικές έννοιες έχουν ενσωματωθεί εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα σε δραστηριότητες που αφορούν όχι μόνο το σχολικό χώρο αλλά ένα ευρύτερο τοπικό περιβάλλον δράσης. Το σχολείο υιοθετώντας τα εργαλεία της θεσμικής παιδαγωγικής, όπως τα μαθητικά συμβούλια, την έξοδο στην κοινότητα αλλά και εφαρμόζοντας έμπρακτα τα εργαλεία του συμμετοχικού σχεδιασμού ως προς τη μαθησιακή λειτουργία, κάθε σχολικό έτος υλοποιούσε δράσεις με ισχυρό κοινωνικό αντίτυπο, δράσεις με σαφείς παρεμβάσεις στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να υπάρχουν ορατά έργα της δημοκρατικής τους και συλλογικής μαθητικής δράσης.

2.2 Συμμετέχοντες

Κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας στην προσχολική αγωγή, κυρίως όταν σχετίζεται με παρατήρηση και μελέτη αλλαγής συμπεριφοράς και απόκτησης δεξιοτήτων, συχνά ο/η ερευνητής/τρια καλείται να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που σχετίζεται με το γεγονός πως οι μαθητές/τριες παραμένουν στο νηπιαγωγείο για ένα με δύο χρόνια, ειδικά πριν τη γενίκευση της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής αγωγής.

Έχοντας αυτό υπόψη, και θέλοντας να διερευνηθεί σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βάθος χρόνου η δυνατότητα καλλιέργειας μίας δημοκρατικής νοημοσύνης, η έρευνα διεξήχθη σε 6 συνεχόμενα σχολικά έτη. Όλα τα σχολικά έτη η έρευνα υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου Ροδόπολης Αττικής που ανήκει στον Βόρειο Ανατολικό Τομέα Αττικής και συγκεκριμένα στον Δήμο Διονύσου και στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής στη Β' Περιφέρειά της. Το Νηπιαγωγείο της Ροδόπολης βρίσκεται στη βορειανατολικής Αττική, σε δικό του κτήριο και χώρο που είναι μη αστικός, δηλαδή έχει πράσινο, η μικρή έκταση της δημοτικής κοινότητας δημιουργεί έντονες σχέσεις κοινότητας ενισχύοντας την αμεσότητα επικοινωνίας με τις αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και μεταξύ των κατοίκων.

Παρακάτω ακολουθούν τα βασικά στοιχεία της έρευνας δράσης και των συμμετεχόντων κάθε σχολικής χρονιάς.

Σχολικά έτη	Αριθμός νήπιων	Αριθμός προνήπιων	Σύνολο μαθητών/τριών	Τύπος τμήματος
2015-2016	9	11	20	Πρωινό/ Ολοήμερο
2016-2017	8	11	19	Πρωινό
2017-2018	11	8	19	Ολοήμερο
2018-2019	10	6	16	Πρωινό
2019-2020	8	11	19	
2020-2021	14		21	
Συνολικός αριθμός			114	

Πίνακας 1. Δείγμα έρευνας- μαθητικός πληθυσμός του τμήματος της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού

3. Από τα εκπαιδευτικά κοινά στα «εκπαιδευτικά κοινά»

Στα εκπαιδευτικά κοινά, ο χώρος θεωρείται κοινός πόρος (common space), αποτελώντας ουσιαστικά ένα τόπο που ανήκει και διαμορφώνεται από όλους τους συμμετέχοντες. Δεν είναι μόνο φυσικός αλλά και κοινωνικός χώρος, που συγκροτείται από σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και διαλόγου (Massey, 2005, Biesta, 2011). Μέσα από συλλογικές δράσεις σχεδιασμού και επανανοηματοδότησης του σχολικού περιβάλλοντος, ο χώρος μετατρέπεται σε μέσο συνδημιουργίας της μάθησης καθώς και σε χώρο κοινής δράσης και διαβούλευσης.

Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών περιλαμβάνουν τη συμμετοχική αρχιτεκτονική του σχολείου, όπου οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τους χώρους μάθησης (Sannino et al., 2016), ή τα ανοιχτά εργαστήρια δημιουργίας (makerspaces), όπου ο χώρος λειτουργεί ως κόμβος πειραματισμού, διαλόγου, συνεργασίας και κοινής κατασκευής αγαθών.

3.1 Συνελεύσεις και μαθητικά συμβούλια

Ο χώρος, επομένως, μέσα και έξω από την τάξη αποτέλεσε αρχικά το βασικό σημείο των συμβουλίων αλλά του θεσμικού οργάνου απόφασης των μαθητών/τριών. Με τη λειτουργία του συμβουλίου και τη σταθερή διεξαγωγή του αρχικά οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν τον ατομικό τους ρόλο στην ομάδα και στην αρχική συλλογικότητα των μαθητών/τριών. Έτσι καλλιεργείται το απαραίτητο κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης, που οδηγούν σε δεξιότητες και ικανότητες συνεργασίας, αποδοχής και συλλογικής δράσης.

Τα παιδιά λειτούργησαν σε φυσικό χρόνο και χώρο ως ρόλοι των θεσμικών προσώπων που αντιπροσωπεύουν. Οι μαθητές/τριες είχαν στη διάθεσή τους όλη την εβδομάδα προκειμένου να αποτυπώσουν γραπτά ή με ζωγραφιά το θέμα που επιθυμούσαν να θέσουν στο συμβούλιο την ημέρα του συμβουλίου ο/η γραμματέας ξεκολλούσε τα χαρτάκια με το θέμα συζήτησης και τα έφερνε προς συζήτηση και στη συνέχεια προς αρχειοθέτηση στο βιβλίο των πρακτικών μαζί με την καταγραφή της απόφασης/ λύσης που λήφθηκε από την ολομέλεια.

Το συμβούλιο συνεδρίαζε εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας πάντα μέσα από την τήρηση της ρουτίνας των διαδικασιών και των απαραίτητων βημάτων. Ως όργανο αποτελούσε τη συντονιστική βάση για όλες τις επόμενες δράσεις, ψηφοφορίες και διαβουλεύσεις που θα ένωνε τα

υπόλοιπα θεσμικά όργανα της σχολικής μονάδας, όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων, Ο Σύλλογος Γονέων και η τοπική κοινότητα.

Ο ρόλος του συμβουλίου επομένως υπήρξε συντονιστικός αποτελώντας μία γέφυρα σύνδεσης και επικοινωνίας της σχολικής κοινότητας.

3.2 Τεχνουργήματα κοινής χρηστικότητας

Με τις σύγχρονες εξελίξεις και την εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στη σχολική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα προβληματίζεται για το πως τα σχολεία μπορούν να ενσωματώσουν τις δραστηριότητες δημιουργού στο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τον Dougherty (2016), η πρακτική βιωματική μάθηση είναι ιδανική για τα παιδιά, αφού συνδυάζει το παιχνίδι με την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων.

Είναι σημαντικό η σχολική κοινότητα να λειτουργήσει ως ένα συμμετοχικό εργαστήριο κατασκευών με επαναχρησιμοποίηση υλικών και πόρων κυρίως ως προς τη διαχείριση από τους/τις μαθητές/τριες των υλικών αλλά και τη διαδικασία διαβούλευσης για την επαναχρησιμοποίηση τους. Η διαχείριση αυτή όταν γίνεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες διαβούλευσης με στόχο την κατασκευή χρηστικών αντικειμένων για τη βελτίωση της σχολικής τους πραγματικότητας και την άμεση επαναχρησιμοποίησή τους στον σχολικό χώρο, αποτελεί ένα πεδίο βιωματικής συμμετοχικής δημοκρατίας με στόχο την κατασκευή εκπαιδευτικών πόρων και αγαθών για το κοινόχρηστο χώρο του σχολείου στον οποίο και θα παραμείνουν ως παρακαταθήκη.

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας κάθε χρονιά λειτούργησαν ομάδες μαθητών και μαθητριών ως εργαστήρια σχολικής κατασκευής, οι οποίες πριν προχωρήσουν σε κατασκευές πρώτα συνεδρίαζαν και αποφάσιζαν από κοινού. Τα κατασκευαστικά αυτά εργαστήρια και τα τεχνουργήματα των μαθητών/τριών λειτούργησαν ως μέσο σύνδεσης της κοινότητας αφού επεκτάθηκαν και σε επίπεδο ανταλλαγής υπηρεσιών και προϊόντων. Οι κατασκευές του συνεργατικού εργαστηρίου παραγωγής του Νηπιαγωγείου δημιούργησαν αγαθά για τη σχολική τάξη που χρησιμοποιήθηκαν ως παιχνίδια ή εργαλεία για συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως ο αυτοσχέδιος χρονομέτρης του συμβουλίου, οι νερομπογιές από νερό βροχής και χαλασμένους μαρκαδόρους και τα παιχνίδια από ανακυκλώσιμα υλικά.

Εύλογα οι Blikstein & Krannich (2013) τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως κατασκευαστικό μέσο ουσιαστικά εξελίσσουν τη σχολική αίθουσα σε μία μορφή συλλογικής συμμετοχής στην κοινότητα.

3.3 Αφηγηματική συμμετοχή των αιτημάτων

Η αφήγηση αναλογική ή ψηφιακή αποτέλεσε ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την ποικιλία εύχρηστων εργαλείων που αναπτύχθηκαν καθίσταται πλέον πολύ εύκολο να δημιουργηθούν ψηφιακές ιστορίες από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιπλέον, η έννοια της αφήγησης μίας ιστορίας, είτε μέσω ενός βίντεο, είτε με παραδοσιακό τρόπο, έχει χρησιμοποιηθεί και σε πολιτικό πλαίσιο σε διαδικασίες όπου άνθρωποι συμμετέχουν μοιραζόμενοι ιστορίες και εμπειρίες, προκειμένου να συντελέσουν με αυτές στη δημιουργία ενός συμμετοχικού σχεδίου. Διάφοροι μελετητές έχουν διερευνήσει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η αφήγηση τόσο στον σχεδιασμό στρατηγικών δημόσιας διαβούλευσης όσο και στη βελτίωση της κατανόησης των πολιτών για τον τρόπο άσκησης του δικαιώματος συμμετοχής τους που θα οδηγήσει σε πιθανές λύσεις μέσα από ένα νέο και αναδυόμενο από τη βάση τρόπο συμμετοχής

και εμπλοκή στους στα κοινά (Macnaghten, & Guivant, 2020).

Για τους/τις μαθητές και οι μαθήτριες του Νηπιαγωγείου η ψηφιοποίηση των αιτημάτων τους υπό μορφή μίας ιστορίας αποτέλεσαν το εργαλείο πολιτικής ορατότητάς τους και μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους σε σχέση με τον σχολικό τους χώρο. Χρησιμοποίησαν προσωπικά τους αντικείμενα και τους έδωσαν τη φωνή τους προκειμένου να εκφράσουν τις ανάγκες της σχολικής τάξης και με τον τρόπο αυτό να διεκδικήσουν οι ίδιοι το δικαίωμα ενεργής συμμετοχής τους στα σχολικά κοινά.

3.4 Χώρος εγκατάστασης Δημοκρατίας

Η Δημοκρατία και τα αποτελέσματα της δράσης γονέων, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινότητας αποτελούν κοινά αγαθά εγκατεστημένα στο σχολικό χώρο παραμένοντας μία απόδειξη συλλογικής δράσης. Ωστόσο, τη δημοκρατική αυτή διαχείριση των μαθησιακών διαδικασιών επηρέασε η διετία της πανδημίας με την αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων. Η υποχρεωτική εφαρμογή των διάφορων πρωτοκόλλων τα οποία ουσιαστικά απέτρεπαν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνδιδασκαλία των τάξεων αλλά και τις κοινές εκδηλώσεις, αποτέλεσαν τροχοπέδη σε οργάνωση ανάλογων δράσεων για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Σε αυτό το διάστημα κατά μία έννοια τέθηκε σε αναστολή και η δημοκρατική και άμεση συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας ένα κενό ως προς τη διάδραση. Η δράση αυτή γεφυρώνει τα προηγούμενα πεπραγμένα του σχολείου, φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές και τις μαθήτριες των ετών που ακολούθησαν χωρίς τους περιορισμούς μίας πανδημίας με τις διεκδικήσεις και τα κεκτημένα των συμμαθητών και συμμαθητριών τους από προηγούμενα σχολικά έτη πριν την έξαρση του κορονοϊού. Ουσιαστικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζήτησαν στον χώρο τους αποδείξεις συλλογικής δράσης η οποία πλέον δεν ήταν γνωστή αποδίδοντας τα κοινά αγαθά σε επαγγελματίες. Αυτή η διαπίστωση ανέδειξε το γεγονός πως ο περιορισμός της φυσικής παρουσίας και της αλληλεπίδρασης αποκάλυψε τον καθοριστικό ρόλο του κοινού φυσικού χώρου στην καλλιέργεια των δημοκρατικών σχέσεων μάθησης (Jandrić et al., 2020).

Ειδικότερα, με οδηγό τα βιβλία πρακτικών παλαιότερων τάξεων και συμβουλίων, τα οποία όπως είναι φυσικό έχουν φωτογραφίες και ζωγραφιές, οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματοποίησαν μία αυτοψία στην αυλή και γενικότερα στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Αναζητώντας τις σχετικές αναφορές στα βιβλία πρακτικών θα έπρεπε να ταιριάξουν τις εικόνες ή φωτογραφίες των πρακτικών που τηρούνταν στα εκάστοτε συμβούλια με όσα έχουν κοινά αγαθά διαθέτουν στην αυλή, στους τοίχους ή και στην τάξη. Ο χώρος του σχολείου μετατρέπεται σε φορέα δημοκρατικών σχέσεων και μνήμης συλλογικών πρακτικών.



Εικόνα 1: Αντιστοίχιση πρακτικών συμβουλίων με εξοπλισμό σχολείου

4. Συμπεράσματα

Το σχολείο, ως κοινό αγαθό, συντίθεται από σχέσεις, χώρους και πρακτικές που διαμορφώνονται από κοινού, αναδεικνύοντας τη συνδημιουργία ως ουσιώδες χαρακτηριστικό της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Jandrić & Knox, 2021). Ο χώρος, ως κοινωνικό και παιδαγωγικό πεδίο, δεν είναι ουδέτερος. Οι πρακτικές που εμπλέκουν μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινότητα, επαναπροσδιορίζουν το σχολείο ως κοινό αγαθό, που ανήκει σε όλους και διαμορφώνεται από όλους.

Συμπερασματικά, η δημοκρατία στο σχολείο «μαθαίνεται» μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας με τον χώρο, και τη δυναμική των σχέσεων και δράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν.

Ο χώρος του σχολείου, ως πεδίο βιωμένης δημοκρατίας, μετατράπηκε σε τόπο κοινών δράσεων και μνήμης, συνδέοντας παρελθόντα και παρόντα έργα σε μία αλυσίδα συλλογικότητας. Ο υλικός χώρος φέρει έτσι τα ίχνη των συλλογικών δράσεων του παρελθόντος όπως τοιχογραφίες, φυτεύσεις, ανακαινισμένα σημεία, κοινά έργα τα οποία λειτουργούν ως τεκμήρια δημοκρατικής παιδαγωγικής και συλλογικής ιστορίας. Η αναζήτηση από τους μαθητές/τριες των «αποδείξεων συλλογικής δράσης» εξελίχθηκε σε μία παιδαγωγική πράξη μνήμης και επανασύνδεσης αφού μέσα από αυτή δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναθεωρήσουν τον κοινό τους χώρο και ταυτόχρονα να επανεγοποιήσουν τη δημοκρατία μέσα από την ανάκληση και τη συνέχιση των συλλογικών έργων του παρελθόντος.

Βιβλιογραφία

Bauwens, M., & Niaros, V. (2017). *Value in the Commons Economy: Developments in Open and Contributory Value Accounting*. Heinrich Böll Foundation.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Springer.

Blikstein, P., & Krannich, D. (2013). *The makers' movement and education: How the democratization of tools, design, and fabrication challenges the traditional school.* Proceedings of FabLearn.

Dougherty, D. (2016). *Free to make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. North Atlantic Books.

Dougherty, D. (2012). *The Maker Movement. Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 7(3), 11–14.

Jandrić, P., & Knox, J. (2021). *The Postdigital in Education*. Springer.

Jandrić, P., Hayes, S., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., & Suoranta, J. (2020). *Teaching*

in the age of Covid-19. Postdigital Science and Education, 2(3), 1069-1230.

Hardt, M., & Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press.

Kostakis, V., & Bauwens, M. (2014). *Network Society and Future Scenarios for a Collaborative Economy*. Palgrave Macmillan.

Macnaghten, P., & Guivant, J. S. (2020). Narrative as a resource for inclusive governance: a UK–Brazil comparison of public responses to nanotechnology. *Journal of Responsible Innovation*, *7*(sup1), 13-33.

Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action.* Cambridge University Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.

Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences, 25*(4), 599-633. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547

«Δεν είναι απλά μία επιμορφωτική συνάντηση»: Τα δίκτυα Freinet χτίζουν κοινότητες μάθησης μέσω της δράσης

Στέλιος Πανταζίδης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, spantazidis@uth.gr
Σοφία Μωυσιάδου,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, smoysia@polsci.auth.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή διερευνά τον μετασχηματιστικό ρόλο των Δικτύων Freinet στην Ελλάδα, μέσα από τις αρχές των εκπαιδευτικών κοινών και της κριτικής μάθησης-δράσης. Ως αυτοοργανωμένες κοινότητες εκπαιδευτικών, τα Δίκτυα αυτά προωθούν τη δημοκρατική συνεργασία, τη φροντίδα και τον συλλογικό αναστοχασμό, αμφισβητώντας την ιεραρχική και εργαλειακή λογική της επιμόρφωσης. Η έρευνα βασίστηκε σε ομαδικές συνεντεύξεις με 41 μέλη από οκτώ Δίκτυα από όλη την Ελλάδα και διεξήχθη θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν πέντε βασικές διαστάσεις: φροντίδα και αμοιβαιότητα, αυτοοργάνωση και συνδιαχείριση, συλλογική υποκειμενικότητα, αντίσταση στην ιεραρχία και την εμπορευματοποίηση, καθώς και αντίκτυπο σε μαθητές/ριες και συναδέλφισσες/ους. Στα λόγια τους φάνηκε ότι τα Δίκτυα Freinet λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης που αναζωογονούν την παιδαγωγική πράξη, ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς και επανανοηματοδοτούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως συλλογική, δημοκρατική και πολιτικά ενεργή διαδικασία. Παρά τις προκλήσεις βιωσιμότητας και θεσμικής αναγνώρισης, αποτελούν εστίες παιδαγωγικής αντίστασης και κοινωνικού μετασχηματισμού, δίνοντας έμφαση στην εξανθρωπισμένη διάσταση της εκπαίδευσης, προωθώντας ουσιαστικές, κοινοτικά προσανατολισμένες πρακτικές και προτείνοντας, έτσι, ένα εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Δίκτυα Freinet, Εκπαιδευτικά κοινά, Κριτική μάθηση-δράση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*

1. Εισαγωγή

Το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μια ιεραρχική και «από τα πάνω προς τα κάτω» (top-down) λογική, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, που συνήθως μεταδίδεται από «ειδικούς». Ο τρόπος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γίνεται κυρίως μέσα από επιμορφώσεις, συχνά αποσπασματικές και αποκομμένες από την καθημερινή σχολική πράξη και τις ανάγκες τους, με προδιαγεγραμμένα προγράμματα-συνταγές, δίχως να προωθούν την κριτική και δημιουργική σκέψη (Darling-Hammond & Oakes, 2021). Το κυρίαρχο αυτό μοντέλο ευθυγραμμίζεται με νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, όπου προτάσσονται η αποδοτικότητα, η μοριοδότηση και η ατομική «βελτίωση» του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται συχνά ως μια ατομική διαδικασία προσαρμογής σε προκαθορισμένα πρότυπα επιτυχίας, παραμερίζοντας μια πιο ολιστική προσέγγιση που θα μπορούσε να στηρίζεται στη συλλογικότητα, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική ελευθερία ως θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης (Giroux & McLaren, 2018).

Σε μια τέτοια προσέγγιση, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης που να στηρίζονται στη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον συλλογικό αναστοχασμό, διαδικασίες που δεν αναπαράγουν την κυρίαρχη επιμορφωτική λογική, αλλά επιδιώκουν να τη μετασχηματίσουν εκ των έσω. Τα Δίκτυα Freinet συνιστούν ένα τέτοιο παράδειγμα, καθώς λειτουργούν ως κοινότητες εκπαιδευτικών που συναντιούνται για να μαθαίνουν, να μοιράζονται εμπειρίες και να στηρίζουν ο ένας τον άλλον μέσα από μια συνεργατική παιδαγωγική κουλτούρα (Σκασιαρχείο, 2025).

Τα Δίκτυα αυτά όπως και η παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο» που τα υποστηρίζει, εμπνέονται από τις αρχές της Παιδαγωγικής του Célestin Freinet, δημιουργώντας χώρους ελευθερίας, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν, να μοιραστούν εμπειρίες και να ξανασκεφτούν μαζί το νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση μετατρέπεται σε κοινοτικό εγχείρημα όπου η φροντίδα, η ανταλλαγή εμπειριών και ο αναστοχασμός αποκτούν κεντρική θέση. Έτσι, τα Δίκτυα Freinet λειτουργούν ως τόποι δημοκρατίας και αλληλεγγύης, που αμφισβητούν τη νεοφιλελεύθερη λογική της ατομικής αποδοτικότητας και της τεχνοκρατικής επιμόρφωσης.

Ο στόχος της μελέτης είναι να γίνει κατανοητό πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και στον κοινωνικοπολιτικό ρόλο του σχολείου. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση, επιχειρείται να φωτιστεί το όραμα των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση ως ένα κοινό αγαθό, δηλαδή μια διαδικασία συμμετοχική και αναστοχαστική. Μέχρι σήμερα, δεν έχει υπάρξει καμία εμπειρική έρευνα που να εξετάζει τα Δίκτυα Freinet στην Ελλάδα, τη λειτουργία τους ή τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη τους μαθαίνουν συλλογικά μέσα από τη δράση. Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι το εξής: πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στα Δίκτυα Freinet;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά μια δυναμική διαδικασία, μέσα από την οποία οι δάσκαλοι και δασκάλες καλλιεργούν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την παιδαγωγική τους πράξη. Περιλαμβάνει αφενός την αρχική τους κατάρτιση στα πανεπιστήμια με έμφαση στη διδακτική, την παιδαγωγική θεωρία και την πρακτική εξάσκηση και αφετέρου τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και εργαστήρια. Υπό

αυτό το πρίσμα, έννοιες όπως τα κοινά και η μάθηση-δράση προσφέρουν μια διαφορετική οπτική για να κατανοήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματίζουν τους θεσμούς μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991).

Η έννοια των «κοινών» (Ostrom, 1990) αναδύθηκε ως απάντηση στην ιδιωτικοποίηση φυσικών πόρων, προτείνοντας συλλογική πρόσβαση, αλληλοφροντίδα και αυτοοργάνωση. Τα κοινά δεν περιορίζονται στους ίδιους τους πόρους, αλλά αφορούν κυρίως τη διαδικασία του κοινωνείν (commoning), δηλαδή, τις συνεργατικές πρακτικές και τις ευθύνες που τους δίνουν κοινωνική αξία (Linebaugh, 2008). Στην εκπαίδευση, τα κοινά μεταφράζονται σε κοινά αγαθά γνώσης, χρόνου και χώρου, συλλογικές πρακτικές μάθησης και κοινότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών που συνδιαχειρίζονται τη μαθησιακή διαδικασία (De Lissovoy, 2015; Pechtelidis κ.ά., 2023).

Αντίστοιχα, η μάθηση-δράση (action learning), όπως αναπτύχθηκε από τον Revans τη δεκαετία του 1940, στηρίζεται στην ιδέα ότι η γνώση προκύπτει μέσα από την πράξη και τη συλλογική διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η νεοφιλελεύθερη τροπή περιόρισε το πεδίο της, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη συλλογική μάθηση προς την ατομική ανέλιξη και την επαγγελματική αποδοτικότητα (Edmonstone, 2019). Ως απάντηση, προτείνεται μια πιο πολιτική και κριτική εκδοχή της, η κριτική μάθηση-δράση (critical action learning), η οποία φωτίζει τις σχέσεις εξουσίας και τις αντιφάσεις μέσα στους οργανισμούς και καλεί σε βαθύ αναστοχασμό και απομάθηση παγιωμένων τρόπων σκέψης και πρακτικών (Pedler, 2020).

Παρόλο που τα κοινά και η κριτική μάθηση-δράση προέρχονται από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, συναντώνται σε ένα σημείο: στη δημοκρατική συμμετοχή, την οριζοντιότητα και τη συλλογική αναστοχαστική πράξη. Και τα δύο θεωρητικά πλαίσια αντιστέκονται στα ιεραρχικά, ανταγωνιστικά και εργαλειακά μοντέλα εκπαίδευσης, προτείνοντας αντ' αυτών ενεργητικές μορφές μάθησης μέσα από τη συλλογικότητα. Εκεί ακριβώς επαφίενται οι δύο αυτές θεωρήσεις με τα Δίκτυα Freinet. Με λίγα λόγια, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μετατρέπεται σε έναν ζωντανό χώρο συν-μάθησης και μετασχηματισμού, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί αποδέκτες, αλλά συνδημιουργοί της παιδαγωγικής γνώσης και πράξης.

3. Μεθοδολογία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από διαδικτυακές ομάδες εστίασης, στις οποίες συμμετείχαν μέλη από οκτώ Δίκτυα Freinet διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας. Οι συζητήσεις αυτές έδωσαν φωνή στους/στις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις πρακτικές και τις σκέψεις τους γύρω από το πώς λειτουργούν τα Δίκτυα ως κοινότητες μάθησης, φροντίδας και δημοκρατικής παιδαγωγικής.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 41 μέλη, ηλικίας από 25 έως 63 ετών, με διαφορετικές παιδαγωγικές διαδρομές και εμπειρίες. Οι περισσότερες/οι ήταν εκπαιδευτικοί δημοτικού και νηπιαγωγείου, ενώ ορισμένες/οι δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχουσών/όντων ήταν γυναίκες, με μόνο τέσσερις (4) άνδρες. Κάθε ομάδα εστίασης διήρκεσε πάνω από μία ώρα, δημιουργώντας τον χρόνο και τον χώρο για ουσιαστική συζήτηση και αλληλεπίδραση. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ κρατήθηκαν και αναλυτικές σημειώσεις πεδίου, ώστε να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι εμπειρίες, οι ανταλλαγές και τα νοήματα που αναδύθηκαν μέσα από τον διάλογο. Τηρήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες δεοντολογίας, με ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχουσών/όντων, διασφάλιση της ανωνυμίας και προστασία των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με τα πρότυπα της ερευνητικής ηθικής. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), με σκοπό να αναδειχθούν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τα νοήματα και οι βιωμένες εμπειρίες.

4. Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε πέντε βασικά θέματα. Συγκεκριμένα τα θέματα αυτά είναι 1) φροντίδα και αμοιβαιότητα, 2) αυτοοργάνωση και συνδιαχείριση, 3) συλλογική υποκειμενικότητα, 4) αντίσταση στην ιεραρχία και την εμπορευματοποίηση και 5) αντίκτυπος σε παιδιά και συναδέλφισσες/ους τα οποία αναδεικνύουν διαφορετικές, αλλά αλληλένδετες όψεις της δυναμικής τους. Μέσα από τις φωνές των συμμετεχουσών/όντων, αποτυπώνονται στοιχεία των κοινών και της κριτικής μάθησης-δράσης, που δημιουργούν νησίδες δημοκρατίας, συνεργασίας και ελπίδας μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

4.1. Φροντίδα & Αμοιβαιότητα

Η πρώτη διάσταση που αναδύεται από τα Δίκτυα Freinet είναι η φροντίδα και η αμοιβαιότητα ως θεμελιώδεις αρχές. Στο συμβατικό σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συχνά απομόνωση, έλλειψη επικοινωνίας και αίσθηση κόπωσης (Kotze, 2024). Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν το σχολείο ως έναν χώρο συχνά «κλειστό», όπου η συνεργασία περιορίζεται στα απολύτως τυπικά. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά:

> «*Υπάρχει μια περίεργη ατμόσφαιρα στη σχολική αίθουσα καθηγητών· ουσιαστική επικοινωνία δεν υπάρχει*» (Σ5).
> «*Σπάνια συζητάμε σε βάθος με συναδέλφους*» (Σ7).

Αντιθέτως, τα Δίκτυα δημιουργούν χώρους εμπιστοσύνης, οικειότητας και συντροφικότητας. Εκεί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν τόσο τις επιτυχίες όσο και τις αποτυχίες τους, χωρίς φόβο κριτικής ή απαξίωσης:

> «*Το επάγγελμα του δασκάλου είναι μοναχικό, αλλά το να μοιράζομαι εδώ όσα ζω, με κάνει να νιώθω πιο δυνατός*» (Σ23).
> «*Η ατμόσφαιρα είναι σαν θεραπεία –ένας χώρος που ακούμε, στηρίζουμε και σταματάμε την «επίσημη» επιμόρφωση για να βοηθήσουμε κάποιον/α που το χρειάζεται*» (Σ15).

Αυτή η «*συντροφική ατμόσφαιρα*» αποτελεί κατεξοχήν πράξη κοινωνείν, αφού η φροντίδα και η αμοιβαιότητα λειτουργούν ως κοινοί πόροι, καλλιεργώντας ανθεκτικότητα και επαγγελματική αισιοδοξία. Η ελευθερία στα λάθη, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό χωρίς τον φόβο της θεσμικής αξιολόγησης είναι μια μορφή παιδαγωγικής χειραφέτησης. Όπως είπε μια συμμετέχουσα:

> «*Το Δίκτυο μου δίνει την ελευθερία να κάνω λάθη και να μάθω από αυτά. Είναι απελευθερωτικό*» (Σ28).

Η φροντίδα, λοιπόν, δεν είναι μια συναισθηματική «προσθήκη» αλλά το έδαφος πάνω στο οποίο οικοδομούνται κοινότητες μάθησης, ενάντια στον ατομικισμό και την μοναχικότητα που προξενεί η σχολειοποίηση.

4.2. Αυτοοργάνωση & Συνδιαχείριση

Η δεύτερη θεματική εστιάζει στην αυτοοργάνωση και τη συνδιαχείριση των κοινών πόρων, δηλαδή, του χρόνου, του χώρου και της μάθησης. Σε αντίθεση με τις τυποποιημένες, «από τα πάνω» επιμορφώσεις, οι συναντήσεις των Δικτύων δεν επιβάλλουν έτοιμα προγράμματα, αλλά παρέχουν τη δυνατότητα στις/στους συμμετέχουσες/οντες να συνδιαμορφώσουν τη θεματολογία

και τις διαδικασίες της εκπαίδευσής τους. Ένας/μία εκπαιδευτικός τόνισε:

> *«Όλα είναι σχεδιασμένα πριν από εμάς, για εμάς. Εδώ, επιλέγουμε εμείς τι έχει νόημα»* (Σ9).

Η αυτοοργάνωση συνδέεται με την αντίσταση στην κουλτούρα της συμμόρφωσης και της «πιστοποίησης» που χαρακτηρίζει τις κρατικές επιμορφώσεις:

> «*Επενδύουν σε ό,τι δίνει πιστοποιήσεις και μόρια . Είναι ο πιο ασφαλής δρόμος*» (Σ17).
> «*Εδώ ξεκαθαρίσαμε ότι δεν θα δοθούν πιστοποιητικά. Η αξία είναι αλλού*» (Σ26).

Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνοί (commoners) συνδιαχειρίζονται τη μάθησή τους, επαναδιεκδικώντας τον χρόνο τους από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος και τους χώρους τους από την τυποποίηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν ένα «*παράθυρο προς την παιδαγωγική αυτονομία*», όπως το περιέγραψε χαρακτηριστικά μια συμμετέχουσα (Σ30).

Η αυτοοργάνωση, ωστόσο, δεν είναι εύκολη. Για κάποιους/ες, η μετάβαση από την κουλτούρα της υπακοής στη λογική της συλλογικής ευθύνης αποτέλεσε πρόκληση:

> *«Έχω συνηθίσει να ακολουθώ οδηγίες, οπότε η αυτοοργάνωση ήταν δύσκολη στην αρχή»* (Σ12).

Παρά τις δυσκολίες, η εμπειρία της συνδιαχείρισης μετασχηματίζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας συνεργατικότητα και δημιουργικότητα.

4.3. Συλλογική υποκειμενικότητα

Η τρίτη θεματική αναδεικνύει τη διαμόρφωση ενός κοινού «εμείς». Η συμμετοχή στα Δίκτυα ξεπερνά την ατομική επαγγελματική ταυτότητα, δημιουργώντας μια συλλογική υποκειμενικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς επαγγελματίες που παρακολουθούν σεμινάρια, αλλά μέλη μιας κοινότητας που συν-επινοεί πρακτικές και νοήματα.

> «*Αυτή η κοινότητα με κάνει να νιώθω ότι αυτό που κάνω έχει σημασία και ότι ανήκω σε κάτι μεγαλύτερο*» (Σ16).
> «*Δεν μιλάμε απλώς για δημοκρατία, τη ζούμε στην πράξη*» (Σ19).

Η έννοια της συλλογικής υποκειμενικότητας έχει βαθιά πολιτική διάσταση. Οι συμμετέχουσες/οντες δεν αναμένουν αλλαγές «από τα πάνω». Συγκροτούν οι ίδιες/οι χώρους δημοκρατίας και παιδαγωγικής ελευθερίας. Αυτό αποτελεί μορφή «προεικονιστικής πολιτικής» (prefigurative politics), δηλαδή, παροντική δημιουργία των θεσμών που οραματίζονται για το μέλλον. Όπως τόνισε ένας εκπαιδευτικός:

> «*Δεν είναι απλώς τεχνικές, είναι ένας τρόπος να αντιμετωπίζουμε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα μέσα από την τάξη*» (Σ21).

Έτσι, το κοινό «εμείς» γίνεται ο πυρήνας μιας διαφορετικής παιδαγωγικής, που ενισχύει τον συλλογικό μετασχηματισμό και καθιστά τη δημοκρατία καθημερινή εμπειρία.

4.4. Αντίσταση στην ιεραρχία & την εμπορευματοποίηση

Τα Δίκτυα Freinet συγκροτούνται ως μορφές αντίστασης απέναντι σε ιεραρχικές δομές και αγοραίες λογικές. Οι αφηγήσεις δείχνουν πως η θεσμική αναγνώριση συχνά συνοδεύεται από απόπειρες εργαλειοποίησης των πρακτικών τους, κάτι που προκαλεί καχυποψία:

> «*Όταν οι αρχές αναγνωρίζουν αυτές τις πρακτικές, συχνά προσπαθούν να τις τυποποιήσουν με τρόπο που υπονομεύει την αρχική τους πρόθεση*» (Σ34).
> «*Κάποιες φορές, χρειάζεται να δουλεύουμε γύρω από το σύστημα, όχι μέσα σε αυτό*» (Σ19).

Απέναντι σε αυτήν την πραγματικότητα, τα Δίκτυα αρνούνται τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό που προάγει το νεοφιλελεύθερο σχολείο. Αντιπροτείνουν οριζόντιες μορφές συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης. Όπως είπε μια εκπαιδευτικός:

> «*Το συνδικαλιστικό κίνημα έχει εδώ και καιρό επισκιάσει τα παιδαγωγικά ζητήματα. Σήμερα, τα Δίκτυα αναδύονται ως ένα κίνημα που καλεί σε δράση τώρα, όχι αύριο*» (Σ40).

Η αντίσταση δεν σημαίνει πάντα ρήξη, αλλά και δημιουργία εναλλακτικών χώρων μέσα στο υπάρχον πλαίσιο. Πρόκειται για μια «παιδαγωγική της αντίστασης», όπου οι δάσκαλοι/ες γίνονται φορείς αλλαγής μέσω της πράξης τους.

> «*Πρέπει να κρατηθούμε από αυτό, ακόμα κι αν είναι μόνο ένα κύμα σε μια απέραντη θάλασσα*» (Σ2).

4.5. Αντίκτυπος σε παιδιά & συναδέλφισσες/ους

Η τελευταία αυτή θεματική αναδεικνύει τον αντίκτυπο των Δικτύων που υπάρχει και πέρα από τα ίδια τα μέλη τους. Οι μαθητές/ριες βιώνουν στο σχολείο μια διαφορετική δημοκρατική κουλτούρα:

> «*Όταν οι μαθητές/ριες νιώθουν ότι η φωνή τους μετράει και η συμβολή τους έχει αξία, ενσαρκώνουν τη δημοκρατία στην πράξη*» (Σ2).
> «*Τα παιδιά αρχίζουν να πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλουν σε αλλαγές στο σχολείο, στη γειτονιά ή οπουδήποτε αλλού*» (Σ41).

Αυτές οι εμπειρίες μεταφράζονται σε πρακτικές ενσάρκωσης της δημοκρατίας στην τάξη με συνελεύσεις, κοινές αποφάσεις και αυτοδιαχείριση. Η συμμετοχή στις παραπάνω διαδικασίες τους δίνει την αίσθηση του ανήκειν και της υπευθυνότητας, καλλιεργώντας την πολιτειότητα στην πράξη.

Παράλληλα, οι πρακτικές διαχέονται ορισμένες φορές και σε συναδέλφισσες/ους. Παρά την αρχική αδιαφορία ή αντίσταση, κάποιοι/ες σταδιακά δείχνουν ενδιαφέρον:

> «*Χρησιμοποιώ τις τεχνικές Freinet εδώ και χρόνια και κανένας/καμία συνάδελφος δεν έχει ρωτήσει πώς λειτουργούν ή δεν έχει δείξει ενδιαφέρον για τη συνέλευση της τάξης*» (Σ11).
> «*Κάθε χρόνο, κάποιοι συνάδελφοι δείχνουν περιέργεια... και τελικά συμμετέχουν στο Δίκτυο*» (Σ22).

Η διάχυση είναι αργή, αλλά λειτουργεί σαν σταδιακή δημιουργία μικρών κυματισμών που μπορούν να αλλάξουν την σχολική κουλτούρα. Το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να πειραματίζονται με τις πρακτικές (συμβούλια τάξης, «τι νέα;„ ελεύθερα κείμενα κ.ά.) δείχνει ότι τα Δίκτυα χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα.

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη των Δικτύων Freinet, μέσα από τις ίδιες τις φωνές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, αποκαλύπτουν τη δυναμική τους να λειτουργούν ως χώροι κοινών, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη, η παιδαγωγική πράξη και η δημοκρατία αλληλοσυμπλέκονται. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά, «από τα πάνω» προγράμματα επιμόρφωσης, που συχνά περιγράφονται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως τυποποιημένα, θεωρητικά και αποκομμένα από την πράξη, τα Δίκτυα αναδείχθηκαν, μέσα από τις αφηγήσεις τους, ως βιωματικές κοινότητες μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενισχύουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και ανατροφοδοτούν την καθημερινή τους παιδαγωγική δράση (Pantazidis & Moisiadou, 2025).

Ένα από τα πιο έντονα μηνύματα που αναδύθηκαν είναι η υπέρβαση της απομόνωσης που βιώνουν πολλοί/ες εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Οι συμμετέχουσες/οντες μίλησαν για την αίσθηση συντροφικότητας και φροντίδας που βρίσκουν στα Δίκτυα, περιγράφοντάς τα ως χώρους ασφάλειας, όπου μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο κριτικής. Η αλληλοστήριξη, όπως την περιγράφουν, δεν είναι τυχαίο αποτέλεσμα, αλλά συνειδητή παιδαγωγική επιλογή, που λειτουργεί ως πηγή ενδυνάμωσης και δημιουργικότητας (Shirley, Hargreaves, & Washington-Wangia, 2020). Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που, όπως είπαν, συχνά εξαντλεί και απομονώνει, η αξία αυτών των κοινοτήτων μοιάζει ανεκτίμητη.

Παράλληλα, οι αφηγήσεις επισημαίνουν την αυτοοργάνωση και τη συνδιαχείριση ως βασικά χαρακτηριστικά των Δικτύων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι εκεί η γνώση δεν «παραδίδεται» από ειδικούς, αλλά παράγεται μέσα από τη συλλογική πράξη και τον κοινό αναστοχασμό. Αυτή η εμπειρία τους επιτρέπει, όπως πολλοί είπαν, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, αμφισβητώντας τη λογική της πιστοποίησης και της μοριοδότησης που κυριαρχεί στην επίσημη επιμόρφωση (Apple, 2013). Μέσα από τα λόγια τους, τα Δίκτυα εμφανίζονται ως αντι-ηγεμονικές μορφές μάθησης, όπου η γνώση αποκτά πολιτικό και βιωματικό χαρακτήρα, ως αποτέλεσμα συμμετοχής και όχι συμμόρφωσης (De Lissovoy, 2015).

Εξίσου σημαντική είναι η συλλογική υποκειμενικότητα που αναδύεται μέσα από τη συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πώς, μέσα στα Δίκτυα, υπερβαίνουν την αίσθηση αδυναμίας που τους δημιουργεί το συγκεντρωτικό σύστημα και αποκτούν ξανά φωνή. Μιλούν για τη δημοκρατία όχι ως αφηρημένη έννοια αλλά ως καθημερινή πράξη, για την οποία οι ίδιοι/ες γίνονται φορείς. Η «προεικονιστική πολιτική» που διαφαίνεται στα λόγια τους σημαίνει ότι δεν περιμένουν τις θεσμικές αλλαγές, αλλά δημιουργούν ήδη στο παρόν τους παιδαγωγικούς κόσμους που επιθυμούν να δουν (Kioupkiolis & Karyotis, 2024).

Τέλος, από τα λόγια των εκπαιδευτικών γίνεται σαφές ότι ο αντίκτυπος των Δικτύων εκτείνεται πέρα από τα ίδια τα μέλη τους. Οι μαθητές/ριες, όπως περιγράφουν, αρχίζουν να βιώνουν τη δημοκρατία στην πράξη, να έχουν φωνή, να συμμετέχουν σε αποφάσεις, να νιώθουν ότι συνδιαμορφώνουν τη σχολική ζωή. Ταυτόχρονα, κάποιοι/ες συνάδελφοι, βλέποντας τις αλλαγές αυτές, εκδηλώνουν σταδιακά ενδιαφέρον, δημιουργώντας μικρά αλλά σημαντικά ρήγματα στον «σχολειοποιημένο» τρόπο σκέψης (Pantazidis, 2026).

Συνολικά, μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών/όντων, τα Δίκτυα Freinet αναδεικνύ-

ονται όχι απλώς ως εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, αλλά ως κοινότητες παιδαγωγικής και πολιτικής πράξης. Δεν προσφέρουν μόνο γνώση αλλά καλλιεργούν κουλτούρες δημοκρατίας και προτείνουν μια άλλη εκδοχή της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως κοινό αγαθό, συμμετοχικό, αλληλέγγυο και κοινωνικά προσανατολισμένο (Pantazidis & Moisiadou, 2025).

Βιβλιογραφία

Σκασιαρχείο (2025). Παιδαγωγικές Αρχές και Τεχνικές Freinet στο Δημόσιο Σχολείο Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 30, 2025 από: https://skasiarxeio.wordpress.com/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b5%cf%83-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%84%ce%b5%cf%87%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b5%cf%83-%cf%86%cf%81%ce%b5%ce%bd%ce%b5/

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* 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

Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning.* Harvard Education Press.

De Lissovoy, N. (2015). A pedagogy of community. In N. De Lissovoy (Ed.), *Education and emancipation in the neoliberal era: Being, teaching, and power* (pp. 147–162). Palgrave Macmillan.

Edmonstone, J. (2019). Beyond critical action learning? Action learning's place in the world. *Action Learning: Research and Practice, 16*(2), 136–148. https://doi.org/10.108014767333.2019.1594894

Giroux, H. A., & McLaren, P. (2018). Teacher education as a counterpublic sphere: Notes towards a redefinition. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 266–297). Routledge.

Kioupkiolis, A., & Karyotis, T. (2024). Democratic change and alter-political cooperativism: A critical view from Thessaloniki, Greece. *European Journal of Political Theory.* https://doi.org/10.1177/14748851241306059

Kotze, C. J. (2024). "I am because we are": Novice teacher mentoring support needs from an Ubuntu perspective. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 14*(1), 54–70.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all.* University of California Press.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action.* Cambridge University Press.

Pantazidis, S. (2026). Who owns the classroom? Framing a common pool resource in an educational system designed for control. *European Journal of Education: Research, Development and Policy.*

Pantazidis, S., & Moisiadou, S. (2025). Reclaiming education through commoning and critical action learning: Insights from Freinet teacher learning networks. *Action Learning: Research and Practice,* 1–19. https://doi.org/10.1080/14767333.2025.2510798

Pechtelidis, Y., Kozaris, I., Pantazidis, S., & Botonaki, A. (2023). Sowing the seeds of commons in education: Three case studies from the Horizon 2020 project SMOOTH. *Social Sciences, 12*(9), 581. https://doi.org/10.3390/socsci12090581

Pedler, M. (2020). On social action. *Action Learning: Research and Practice, 17*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/14767333.2019.1700408

Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education, 92,* 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987

Δημόσιο σχολείο σε απόδραση: Τα παιδιά δημιουργούν escape room μέσα από την παιδαγωγική των κοινών

Σταυρούλα Στούμπου,
1ο Πειραματικό Δ.Σ. Πορταριάς, stavroula00@yahoo.gr
Ιωάννης Πεχτελίδης,
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, pechtelidis@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διευρύνει την υπάρχουσα έρευνα πεδίου στο χώρο των Παιδαγωγικών Κοινών για το δημόσιο σχολείο και να μελετήσει τις δυνατότητες μεταφοράς της λογικής των κοινών στη σύγχρονη πραγματικότητα του δημόσιου σχολείου. Ο όρος «παιδαγωγικά κοινά» χαρακτηρίζει μια εκπαιδευτική διαδικασία «από τα κάτω», βασισμένη στο μοίρασμα, τη φροντίδα, τη συνεργασία, τον πειραματισμό, τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Στην παρούσα εργασία διερευνάται ποιες παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αναδύονται όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν τη δημιουργία εκπαιδευτικών Escape Rooms σε έναν Όμιλο Αριστείας, Καινοτομίας και Δημιουργικότητας. Πρόκειται για μια κριτική έρευνα-δράσης (Kemmis κ.ά., 2014), όπου 9 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ δημοτικού, σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά escape rooms, τα οποία στη συνέχεια αξιολογούνται από τους μαθητές/τριες του σχολείου τους και τους γονείς τους. Η παιδαγωγική διαδικασία βασίζεται στην ομότιμη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και την αυτοδιάθεση τους για ανακάλυψη και δημιουργία. Από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αναδεικνύεται η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας κοινο-ποιητικής (commoning) παιδαγωγικής διαδικασίας εντός του δημόσιου σχολείου, αλλά και παιδαγωγικές πρακτικές συνυφασμένες με τις αξίες των κοινών.

Λέξεις-κλειδιά: *Παιδαγωγική των Κοινών, εκπαιδευτικά Escape Rooms, κριτική παιχνιδοποίηση*

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο, ως θεσμός, βρίσκεται σε μια αδιέξοδη και δυσχερώς βιώσιμη κατάσταση, παγιδευμένο σε γνωσιοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα που καταπνίγουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Biesta, 2010) και παράλληλα εντείνουν τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό εις βάρος της συλλογικότητας και της συνεργασίας (Hall και Pulsford, 2019). Η επανανοηματοδότηση της εκπαίδευσης μέσα από τη λογική των κοινών ανοίγει έναν εναλλακτικό παιδαγωγικό ορίζοντα, όπου η μάθηση θεμελιώνεται στη συνεργασία, την ισοτιμία, τη συλλογική δημιουργία και τον πειραματισμό, αμφισβητώντας την κανονιστική μορφή της θεσμικής εκπαίδευσης (De Lissovoy, 2011, Πεχτελίδης, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση αποτελεί συλλογικά παραγόμενο και μοιραζόμενο αγαθό, ο/η μαθητής/τρια αναγνωρίζεται ως εμπρόθετος δράστης και ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συνοδός και υποστηρικτής στη μαθησιακή διαδικασία (Pechtelidis και Kioupkiolis, 2020). Εμπειρικά παραδείγματα μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας» και το ελευθεριακό «σχολείο» «Μικρό Δέντρο», μαρτυρούν τη δυνατότητα συγκρότησης χώρων μάθησης όπου η εκπαίδευση μετασχηματίζεται σε ένα πεδίο συλλογικής φροντίδας, ως εναλλακτική στη νεοφιλελεύθερη περιχαράκωση της εκπαίδευσης (Pechtelidis και Kioupkiolis, 2020, Kioupkiolis, 2023, Pantazidis, 2024).

Η κοινοποίηση (communing) της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως δυνατότητα και στο δημόσιο σχολείο, παρά το θεσμικό εγκλωβισμό του, αναδυόμενη μέσα από τα ρήγματα του κυρίαρχου εκπαιδευτικού πλαισίου (Means, 2014). Αυτοί οι χώροι παιδαγωγικής ετεροτοπίας μετατοπίζουν το παιδαγωγικό ενδιαφέρον από τη στενή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη συλλογική συνύπαρξη και συν-δημιουργία (Pechtelidis 2016, 2020). Εδώ, η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα εν δυνάμει κοινό, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσω διαβουλευτικών και δημοκρατικών πρακτικών (Πεχτελίδης, 2020, Πανταζίδης, 2023). Ενδεικτικά, παρεμβάσεις σε τάξεις ΖΕΠ, διαθεματικά projects εντός του ωρολογίου προγράμματος και καλλιτεχνικές δράσεις σε νηπιαγωγεία κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Πανταζίδης και Μωυσιάδου, 2023, Pechtelidis κ.ά, 2023, Botonaki κ.ά, 2024, Olsson κ.ά, 2024, Tourne κ.ά, 2024). Στην ίδια κατεύθυνση, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη λειτουργία ενός Ομίλου Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας σε δημόσιο σχολείο, ως εν δυνάμει κοινό, εξετάζοντας πώς ένας Όμιλος στην τυπική σχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό κοινό, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας δημιουργίας, ομοτιμίας και συνεργασίας. Ο Όμιλος αποτέλεσε έναν τόπο πειραματισμού, αξιοποιώντας ως εργαλείο μια κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Escape Rooms (ERs), φέρνοντας στο προσκήνιο τη δυνατότητα μετασχηματισμού της θεσμικής εκπαίδευσης εκ των έσω.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Παιδαγωγική των Κοινών

Η Παιδαγωγική των Κοινών αναφέρεται σε μια δυναμική και δημοκρατική διαδικασία που αναδύεται συλλογικά μέσα από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αντί της εργαλειακής και ιδιοκτησιακής λογικής, οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών εμφορούνται από αξίες όπως η συμμετοχή, η συν-δημιουργία και η ισοτιμία, συγκροτώντας ανοιχτά πεδία διαμόρφωσης συλλογικής γνώσης, συνύπαρξης και παιδαγωγικού μετασχηματισμού (Πεχτελίδης, 2020, Πανταζίδης, 2023). Αυτές οι πρακτικές δεν προϋπάρχουν ως δεδομένα εργαλεία αλλά διαμορφώνονται εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της και υπηρετούν τη δημιουργία μιας «ρεαλιστικής ουτοπίας» στην τάξη (Bourassa,

2017). Η παρούσα εργασία εστιάζει σε τρεις βασικές διαστάσεις αυτής της παιδαγωγικής: τη δημιουργία, την ομοτιμία και την ισότιμη συνεργασία.

2.2 Δημιουργία

Στην Παιδαγωγική των Κοινών, η δημιουργία της γνώσης αντιπαρατίθεται στο «τραπεζικό» μοντέλο εκπαίδευσης και τη δενδροειδή αντίληψη της γνώσης, όπου οι μαθητές/τριες θεωρούνται παθητικοί δέκτες μιας προϋπάρχουσας και αδιαμφισβήτητης γνώσης, την οποία αναπαράγουν, και ταξινομούν σύμφωνα με μετρήσιμα δεδομένα (Freire, 1970, Eaton και Hendry, 2019). Αντίθετα, στοχεύει στην παραγωγή του καινούργιου, του μη-προϋπάρχοντος, μέσω της ενεργούς συμμετοχής των κοινωνών στη μαθησιακή διαδικασία (Means, 2013), αλλά και τη συν-κατασκευή της γνώσης μέσω του διαλόγου, της αμφισβήτησης και του αναστοχασμού (Πεχτελίδης, 2020). Η γνώση προκύπτει μέσα από τη ριζωματική μάθηση, δηλαδή μια μη γραμμική, ανοιχτή και πολλαπλή διαδικασία, συγκροτώντας μια αυτοσχεδιαστική «χορογραφία» στην οποία η δημιουργία αποτελεί μια συναρμογή (assemblage), όπου άνθρωποι, χώροι, αντικείμενα και επιθυμίες συν-διαμορφώνουν και συν-παράγουν το κοινό πεδίο της μάθησης (Deleuze και Guattari, 1987, Coole και Frost, 2010). Η δημιουργία της γνώσης, μπορεί να προκύψει είτε ως αιφνίδια, απρόσμενη στιγμή το λεγόμενο «Α! Χα!» είτε από τα βιώματα και τις ερωτήσεις των παιδιών, οι οποίες καθοδηγούν την πορεία της μάθησης (Πεχτελίδης, 2020).

2.3 Ομοτιμία

Στην Παιδαγωγική των Κοινών, ο/η εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως αυθεντία και αναλαμβάνει ρόλο διευκολυντή, συνοδοιπόρου ή συντονιστή (Πανταζίδης, 2023, Pechtelidis και Kioupkiolis, 2020), στηρίζοντας την ομότιμη μάθηση και την αυτόνομη δράση των μαθητών/τριών και αντιμετωπίζοντάς τους/τις ως ισότιμους φορείς εμπειρίας και γνώσης. Η θέση αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Rancière (1991), σύμφωνα με την οποία όλοι διαθέτουν ίση πνευματική ικανότητα, και κάθε ιεραρχία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Αυτή η οριζοντιότητα στις σχέσεις, δεν συνεπάγεται την κατάργηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά επαναπροσδιορισμό του, καθώς καθοδηγεί χωρίς να επιβάλλει, προτείνει χωρίς να διατάζει, διαμορφώνοντας μαζί με τα παιδιά ένα κοινό πεδίο μάθησης (Pechtelidis και Kioupkiolis, 2020). Όταν χρειάζεται, αναλαμβάνει συντονιστικό ρόλο για τη βιωσιμότητα του κοινού για να διευκολύνει τη συνεργατική δημιουργία (Pantazis, 2021). Παραχωρεί χώρο και χρόνο για την αυτενέργεια και τη διερεύνηση από τους/τις μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα το αναλυτικό πρόγραμμα να μετατρέπεται σε ένα συλλογικό και βιωματικό δημιούργημα.

2.4 Συνεργασία

Τέλος, η συνεργασία στην Παιδαγωγική των Κοινών διαφοροποιείται από την παραδοσιακή ιεραρχική μορφή οργάνωσης της μάθησης και βασίζεται στην αρθρωτή και στιγμεργική συνεργασία (Kostakis και Bauwens, 2020). Στην αρθρωτή μορφή, το συλλογικό έργο διασπάται σε μικρότερες, αυτόνομες ενότητες, ενισχύοντας την ευελιξία και την αυτονομία. Στη στιγμεργική συνεργασία, οι πράξεις κάθε μέλους γίνονται ίχνη που καθοδηγούν τη δράση των άλλων, επιτρέποντας αυτοοργάνωση χωρίς ιεραρχία (Marsh και Onof, 2009, Pechtelidis κ.ά., 2023). Αυτές οι μορφές συνεργασίας καλλιεργούν τη συλλογική ευθύνη, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη, μετασχηματίζοντας τη σχολική τάξη σε ένα πεδίο αλληλεξάρτησης, δημιουργικότητας και δημοκρατίας.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την προσέγγιση της Κριτικής Έρευνας-Δράσης (Kemmis κ.ά., 2014), η οποία ευθυγραμμίζεται με το αξιακό και παιδαγωγικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών. Η έρευνα οργανώθηκε με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της κοινότητας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός Ομίλου Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς «Ν.Τσοποτός», με τίτλο «Ιούλιος Βερν– Escape Room», με θέμα τα εκπαιδευτικά ERs. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο του Ομίλου αξιοποιήθηκε η παιχνιδοποίηση ως συμμετοχική εμπειρία, εστιάζοντας στη βιωματική καλλιέργεια κοινοτικών αξιών, όπως η ισοτιμία, η συνεργατικότητα και η αυτοοργάνωση, με τα παιδιά να δρουν ως κοινωνοί της παιδαγωγικής διαδικασίας (Woodcock και Johnson, 2018, Pantazis, 2021). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει αν και πώς ένας Όμιλος στο δημόσιο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό κοινό. Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει είναι: «Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αναδύονται όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών Escape Rooms σε έναν Όμιλο Αριστείας, Καινοτομίας και Δημιουργικότητας; »

Ο Όμιλος «Ιούλιος Βερν–Escape Room» λειτούργησε σε εβδομαδιαία βάση, για 17 συναντήσεις από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2024. Στην έρευνα συμμετείχαν 9 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης, ως μέλη του Ομίλου, οι οποίοι/ες σχεδίασαν και υλοποίησαν τα δικά τους Εκπαιδευτικά Escape Rooms. Η έρευνα ακολούθησε τη σπειροειδή διαδικασία της έρευνας-δράσης (Kemmis και McTaggart, 1988), με τρεις κύκλους, επιτρέποντας συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση των πρακτικών. Οι τρεις κύκλοι περιλάμβαναν τον σχεδιασμό, την πιλοτική εφαρμογή και την παρουσίαση των Escape Rooms, με ενδιάμεση ομότιμη αξιολόγηση.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην έρευνα ήταν εθελοντική, κατόπιν ενημέρωσης και γραπτής συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων και προφορικής συναίνεσης των παιδιών, ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση και ενισχύθηκε από ημερολόγια αναστοχασμού, ομάδες εστίασης, άτυπες συζητήσεις και παιδαγωγικά τεκμήρια. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης των 6 βημάτων των Braun και Clarke (2006), από την οποία προέκυψαν τρία θέματα:

- Η δημιουργία παιδαγωγικού υλικού ως συναρμογή ιδεών
- Η συνεργασία ως αρθρωτή και στιγμεργική μορφή
- Η επικύρωση της γνώσης μέσω της ομότιμης αξιολόγησης

4. Ανάλυση

4.1 Η δημιουργία παιδαγωγικού υλικού ως συναρμογή ιδεών

Στο πλαίσιο του Ομίλου, κοινός σκοπός όλων των συμμετεχόντων/ουσών ήταν να δημιουργήσουν τα δικά τους ERς, σχεδιάζοντας οι ίδιοι/ες την αφήγηση και τους γρίφους και λαμβάνοντας αποφάσεις για την επιλογή του χώρου και τη διαμόρφωση του σκηνικού. Επομένως, τόσο η διαδικασία, όσο και το τελικό προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτοδιαχειρίζονται από τα παιδιά.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι η δημιουργική διαδικασία βασίστηκε στη συνεχή διαπραγμάτευση, την αβεβαιότητα και τον πειραματισμό, χωρίς προκαθορισμένα βήματα, ακολουθώντας ένα μοτίβο διαρθρωμένο σε τρεις διακριτές αλλά αλληλοδιαπλεκόμενες φάσεις: α) λείος χώρος/ιδεοκαταιγισμός, β) συναρμογή ιδεών, γ) στιγμή «Α!Χα!» (Πίνακας 1). Οι φάσεις

αυτές δεν ακολουθούν αυστηρή χρονική σειρά, αλλά συχνά συνυπάρχουν ή ανακυκλώνονται κυκλικά.

Φάση	**Χαρακτηριστικά**
1. Λείος χώρος- Ιδεοκαταιγισμός	Ελευθερία, φαντασία, μη-ιεραρχία, μη αξιολόγηση
2. Συναρμογή ιδεών	Διαπραγμάτευση, υλοποιησιμότητα, τροποποίηση
3. Στιγμή «Α! Χα! »	Συλλογική αναγνώριση λύσης, ενθουσιασμός

Πίνακας 1. Οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας

4.1.1. Λείος Χώρος – Ιδεοκαταιγισμός

Η αρχική φάση χαρακτηρίζεται από μία ρευστή, ανοιχτή και ακαθόριστη συνθήκη, στην οποία οι συμμετέχοντες κινούνται εντός ενός «λείου χώρου» χωρίς σαφή όρια και δομές, όπου η κίνηση και η σκέψη είναι ελεύθερες και μη προκαθορισμένες (Deleuze και Guattari, 1987, σ. 474). Στο παρόν εγχείρημα, η δημιουργία των ERs από τα παιδιά δεν εδράζεται σε μια σταθερή ή προϋπάρχουσα αφετηρία, καθώς ο τρόπος κατασκευής των ERs δε διδάσκεται στα παιδιά, αλλά ανακαλύπτεται από τα ίδια μέσα από τη συλλογική διερεύνηση. Αυτή η απουσία σταθερής αφετηρίας περιγράφεται από τα ίδια τα παιδιά ως μια αρχική κατάσταση χάους (Μαθήτρια: *Στην αρχή ήταν όλα χάος*).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού περιορίζεται σε διαμορφωτικές, όχι κανονιστικές παρεμβάσεις που δίνουν ένα ερέθισμα και ενεργοποιούν τη ροή χωρίς να την κατευθύνουν (Μαθήτρια: *Μας δώσατε μια γεύση... και μετά μας δείξατε πώς να μπορέσουμε να προχωρήσουμε μόνοι μας*.). Η δημιουργικότητα αναδύεται πράττοντας σε ένα πεδίο ενδεχομενικότητας (Μαθήτρια: *Στην αρχή δεν μου έρχονται ιδέες... και σε κάποια φάση...*) και σταδιακά, η ενέργεια προσανατολίζεται σε κάτι πιο συγκεκριμένο (Μαθητής: *Για να βρεις αυτό που θέλεις, χρειάζεται να έχεις κάτι στο μυαλό σου*.), σηματοδοτώντας το πέρασμα στη συναρμογή ιδεών.

4.1.2. Συναρμογή ιδεών

Στη δεύτερη φάση, οι ετερογενείς ιδέες διαπλέκονται και συναρμολογούνται σε δομημένες μορφές. Στην Παιδαγωγική των κοινών η διαδικασία αυτή είναι εγγενώς συλλογική και σχεσιακή, καθώς δεν πρόκειται για άθροισμα ιδεών, αλλά για ετερογενή συναρμογή που παράγει ένα νέο, κοινό αγαθό, αυτοδιαχειριζόμενο από την κοινότητα (Μαθητής: *Όταν αρχίζουμε από το τίποτα υπάρχουν πολλές απόψεις και θα τις ενώσουμε όλες μαζί για να βγάλουμε μια νέα*.). Η συναρμογή είναι ένα ανοιχτό σύστημα στο οποίο οι ιδέες μετασχηματίζονται, απορρίπτονται ή ανασυντάσσονται, αφήνοντας ίχνη που τροφοδοτούν τη συνολική δυναμική (Μαθήτρια: *Περισσότερα μυαλά, περισσότερες ιδέες*) (De Landa, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, καμία ιδέα δεν χάνεται οριστικά· ακόμη και όσες δεν αποτελούν μέρος της τελικής πρότασης παραμένουν ενεργές ως ίχνη και εν δυνάμει επιρροές μέσα στη συλλογική δημιουργία. Η αξία του τελικού προϊόντος δεν έγκειται στην επικράτηση μιας μεμονωμένης ιδέας, αλλά στη συλλογική διαμόρφωσή της μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση και τον αμοιβαίο μετασχηματισμό των προτάσεων, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός κοινού έργου (Μαθήτρια: *Πήγε όλο το σκεπτικό μας στράφι; Εκπαιδευτικός: Όχι βέβαια, το βελτιώνουμε*).

4.1.3. Στιγμή «Α! Χα! »

Η τρίτη φάση αφορά την κρυστάλλωση μιας σαφούς, συλλογικά αποδεκτής πρότασης. Η «Α! Χα !» στιγμή σηματοδοτείται από ενθουσιασμό και συλλογική αποδοχή (Barad, 2007, Runco, 2014). Αυτή η φάση δεν σηματοδοτεί το τέλος της δημιουργικής διαδικασίας, αλλά μια προσωρινή σταθεροποίηση. Για παράδειγμα, αφού τα παιδιά έχουν σκεφτεί να φτιάξουν μια αυτοσχέδια «βόμβα», μια στιγμή «Α! Χα! » ακολουθεί όταν ένας μαθητής προτείνει την προσθήκη ενός ηλεκτρικού κυκλώματος, ώστε οι παίκτες αφού βρουν τον τελικό κωδικό να μπορούν να την απενεργοποιήσουν για να κερδίσουν στο Escape Room (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η τελική δημιουργία της αυτοσχέδιας βόμβας

4.2. Η συνεργασία ως αρθρωτή και στιγμεργική μορφή

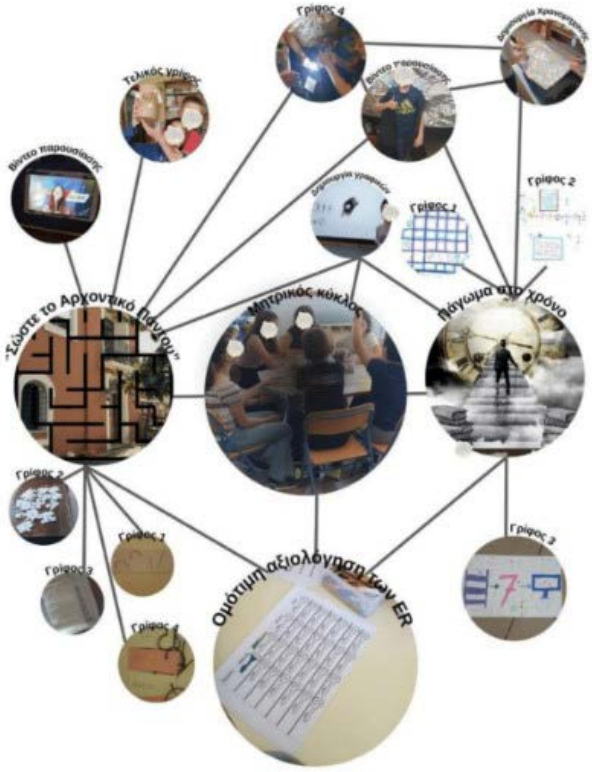
Η συναρμογή αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο αλληλεπιδράσεων, στο οποίο οι ιδέες, οι ρόλοι και οι επιθυμίες μπορούν να κυκλοφορούν ελεύθερα, ενεργοποιώντας τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά των μαθητών/τριών σε μια κοινή διαδικασία συν-δημιουργίας. Ενώ τα παιδιά υλοποιούν τις ιδέες τους και αναπτύσσουν τα έργα τους, στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν γρίφους για τα Escape Rooms, οικοδομούν ένα πολυκεντρικό δίκτυο συνεργασίας με κόμβους, που προκύπτουν από τη διάρθρωση της εργασίας σε μικρότερα μέρη, χωρίς να στηρίζονται σε ιεραρχικά ή σταθερά σχήματα, αλλά σχηματίζονται και μεταβάλλονται δυναμικά, σύμφωνα με τις ανάγκες του εγχειρήματος (Kostakis και Bauwens, 2020).

Οι μαθητές/τριες σταδιακά υιοθετούν την αρθρωτή συνεργασία ως την καταλληλότερη πρακτική, απολαμβάνοντας την κοινή αίσθηση συνύπαρξης και τη συλλογική διαδικασία της σύνθεσης (Μαθήτρια: *Λέγαμε εσύ θα κάνεις αυτό, εσύ αυτό..*, Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: *Πολύ συχνά συνεισφέρει ο ένας στην εργασία του άλλου, επιβραβεύει την προσπάθεια, μετακινείται από τον ένα σταθμό εργασίας στον άλλο.)*

Ο διαμοιρασμός των εργασιών βασίζεται στη στιγμεργική λογική, καθώς η δράση των μαθητριών εξελίσσεται δυναμικά, με βάση τα ίχνη που αφήνουν οι ενέργειες των άλλων (Marsh και

Onof, 2008). Η δράση δηλαδή της μιας ενεργοποιούσε και ενέπνεε νέα δράση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Μαθήτρια: *Εμείς μοιράζαμε τις δουλειές ή βλέπαμε τι υπάρχει ατελείωτο ή τι πρέπει να αρχίσουμε ή να τελειώσουμε και το κάναμε.*).

Καθώς η στιγμεργική και η διαμοιρασμένη συνεργασία εξελίσσονται, σταδιακά η προσοχή των παιδιών συσσωρεύεται γύρω από συγκεκριμένα έργα, γεννώντας πολυκεντρικούς κόμβους και δίκτυα συνεργασίας. Στο Σχήμα 1 αποτυπώνεται η πολυκεντρική συνεργασία, όπως προκύπτει από τα παιδαγωγικά τεκμήρια και τις δημιουργίες των παιδιών.



Σχήμα 1: Οργάνωση σε κόμβους

4.3. Η επικύρωση της γνώσης μέσω της ομότιμης αξιολόγησης

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση του παραγόμενου παιδαγωγικού υλικού, υπερβαίνει το παραδοσιακό, μονοδιάστατο σχήμα «διδάσκων-διδασκόμενος» και αναδεικνύει την ισοδύναμη ανταλλαγή κρίσεων και προτάσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο πλαίσιο του Ομίλου, η ομότιμη αξιολόγηση αποτελεί βασικό άξονα της συνεργασίας μεταξύ των δύο ομάδων.

Ο σχεδιασμός του Ομίλου από την εκπαιδευτικό προέβλεπε ότι κάθε ομάδα, μετά την ολοκλήρωση του ER της, το παρουσιάζει στην άλλη ομάδα προκειμένου να δεχθεί ανατροφοδότηση, αξιολόγηση και πιθανή αναθεώρηση. Οι δυο ομάδες καταγράφουν την αξιολόγηση που δέχονται από την άλλη ομάδα, συμβάλλοντας στην αναθεώρηση του αρχικού σχεδιασμού, αλλά και

στη συλλογική κατάθεση προτάσεων από όλα τα μέλη του Ομίλου. Τα τελικά Escape Rooms εξελίχθηκαν και βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τα πειραματικά με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται άμεσα τη θετική επίδραση της ομότιμης αξιολόγησης (Μαθητής: *Καταλάβαμε που κάναμε κάποια λάθη.*).

Η ομότιμη αξιολόγηση εκτεινόταν επίσης σε μικρότερη κλίμακα εντός των ομάδων, μέσα από διαμοιρασμένες διορθώσεις των γρίφων που δημιουργούσαν τα παιδιά (π.χ. έλεγχος σύνταξης κειμένου γρίφου από συμμαθητή, δοκιμή γρίφου-ακροστιχίδας από δεύτερο άτομο για επιβεβαίωση ορθότητας).

Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος της εκπαιδευτικού δεν αναιρείται, αλλά αποδυναμώνεται η αυθεντία της, εγκαθιδρύοντας οριζόντιες σχέσεις ανάμεσα στους ομότιμους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες εξελίσσουν την παιδαγωγική διαδικασία και έχουν τον έλεγχο αυτής, ενώ η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει σε κρίσιμα σημεία για διασφάλιση της ακρίβειας/συνοχής (π.χ. έλεγχος αριθμητικής παράστασης που αντλήθηκε άκριτα από εφαρμογή AI, συνολικός έλεγχος της ροής του Escape Room).

Ενδεικτική είναι η μεταφορά «Masterchef» από τους/τις μαθητές/τριες, που συμπυκνώνει την παιδαγωγική λογική αυτονομίας και διακριτικής καθοδήγησης (Μαθήτρια: *Είναι λες και είμαστε στο Masterchef ... έχουμε στήσει ομάδες και φτιάχνουμε πράγματα, σας τα δείχνουμε και εξηγούμε τι έχουμε κάνει.*). Η εκπαιδευτικός καθίσταται κριτικός φίλος που παρακολουθεί, ανατροφοδοτεί και αποχωρεί, αφήνοντας χώρο στην αυτο-οργάνωση (Corneli κ.ά., 2016).

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα-δράσης εστίασε στη διερεύνηση της λειτουργίας ενός δημόσιου σχολείου ως εν δυνάμει κοινού, μέσα από την εφαρμογή της Παιδαγωγικής των Κοινών στο πλαίσιο ενός Ομίλου Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας. Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχεδίαση και υλοποίηση Εκπαιδευτικών Escape Rooms, αναδείχθηκαν τρεις κεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές που συγκροτούν μια «κοινο-ποιητική» εκπαιδευτική διαδικασία: α) η δημιουργία ως συναρμογή, β) ο/η εκπαιδευτικός ως ομότιμος/η, και γ) η αρθρωτή και στιγμεργική συνεργασία.

Η δημιουργία ως συναρμογή εκδηλώθηκε όταν οι μαθητές/τριες, μέσα από μια διαδικασία κοινής παραγωγής και διαπραγμάτευσης, συνένωσαν τις ιδέες τους σε ένα συλλογικά παραγόμενο έργο (Lameu, 2016). Η σχολική τάξη μπορεί τότε να μοιάζει με ένα ηλεκτρικό κύκλωμα, χωρίς σταθερές, διακριτές οντότητες, αλλά δυναμικές μοναδικότητες που συνδυάζονται, κινούνται, αποσυνδέονται και επανασυνδέονται (Roy, 2003). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καθίστανται ενεργοί συνδιαμορφωτές της μάθησης μέσα από την ομότιμη ανατροφοδότηση και αξιολόγηση, ενώ η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως κριτική φίλη, υποστηρίζοντας διακριτικά τη συλλογική εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας (Tourne κ.ά., 2024). Τέλος, η συνεργασία που αναπτύχθηκε ήταν αρθρωτή και στιγμεργική, καθώς τα παιδιά αυτοοργανώθηκαν σε κόμβους δραστηριοτήτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, επιμερίζοντας το έργο και συντονίζοντας τη δράση τους μέσα από τα «ίχνη» των άλλων, χωρίς η συνεργασία να επιβάλλεται ή να καθοδηγείται (Pantazis, 2021).

Οι πρακτικές αυτές αποτυπώνουν ένα παιδαγωγικό παράδειγμα, όπου η μάθηση λειτουργεί ως κοινό αγαθό, παράγεται συλλογικά και διαχέεται οριζόντια. Αναδεικνύεται ότι ένα δημόσιο σχολείο μπορεί να αποδράσει από τη νεοφιλελεύθερη λογική της απόδοσης και του ανταγωνισμού -αν όχι σε όλο το μήκος του αναλυτικού προγράμματος, τότε στο μικροεπίπεδο - απεγκλωβίζοντας την παιδαγωγική διαδικασία από τη μετάδοση πληροφορίας και ανασυνδέοντάς την με συλλογική

δημιουργία νοήματος, όπου η ευθύνη, η φροντίδα και η αλληλεξάρτηση αποτελούν κεντρικές αξίες (Eaton και Hendry, 2019). Ωστόσο, καθώς τα κοινά δεν αναδύονται αυθόρμητα, αλλά ούτε επιβάλλονται, οι παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν έναν προσανατολισμό προς ένα σχολείο των κοινών, της φροντίδας και της δημοκρατίας, παρά μια συνταγή.

Βιβλιογραφία

Πανταζίδης, Σ. (2023). *Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών για τη Δημοκρατία στο Δημόσιο σχολείο.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πανταζίδης, Σ., & Μωυσιάδου, Σ. (2023). *Μπορεί η μάθηση σε ένα Τμήμα Υποδοχής να προκύψει μέσα από την αυτοοργάνωση των παιδιών;* Στο Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης, 4-8 Ιουλίου 2022. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών».* Gutenberg.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Durham, NC: Duke University Press.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634319

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Botonaki, A., Viseri, E., Gatzelaki, G., Pechtelidis., Y. (2024). 'We win when we are together': sharing, caring and cooperation among preschool children. Two case studies from the horizon project 2020 SMOOTH. *MuseumEdu - Journal on Education & Research in Cultural Environments,* 8(Spring), 19-29

Bourassa, G. (2017). Toward an Elaboration of the Pedagogical Common. Educational Commons in Theory and Practice: Global Pedagogy and Politics. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58641-4_5

Coole, D., & Frost, S. (2010). New Materialisms: Ontology, Agency and Politics. Durham and London: Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822392996

Corneli, J., Danoff, C. J., Pierce, C., Ricuarte, P., & MacDonald, L. S. (2016). *The Peeragogy Handbook: The No-Longer-Missing Guide to Peer Learning & Peer Production.* PubDomEd/ Pierce Press: Arlington.

DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity.* New York: Continuum. https://doi.org/10.5040/9781350096769

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

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Eaton, P. W., & Hendry, P. M. (2019). Mapping Curricular Assemblages. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *121*(11), 1-32. https://doi.org/10.1177/016146811912101101

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Hall, R., & Pulsford, M. (2019). Neoliberalism and primary education: Impacts of neoliberal policy on the lived experiences of primary school communities. *Power and Education*, 11(3), 241–251. https://doi.org/10.1177/1757743819877344

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research.* Springer Science & Business Media.

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

Kostakis, V. and Bauwens, M. (2020). Grammar of Peer Production. In *The Handbook of Peer Production* (eds M. O'Neil, C. Pentzold and S. Toupin). https://doi.org/10.1002/9781119537151.ch2

Lameu, P. (2016). Classroom assemblage: the vibrant setting of the schooling process. *ETD - Educação Temática Digital*. https://doi.org/10.20396/ETD.V18I3.8646053

Marsh, L. & Onof, C. (2008). Stigmergic epistemology, stigmergic cognition. *Cognitive Systems Research 9,* no. 1–2: pp. 136–149. https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2007.06.009

Means, A. (2013). Creativity and the Biopolitical Commons in Secondary and Higher Education. *Policy Futures in Education,* 11(1), 47-58. https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.1.47

Means, A. J. (2014). Educational commons and the new radical democratic imaginary. Critical Studies in Education, 55(2), 122–137. https://doi.org/10.1080/17508487.2014.903502

Pantazidis, S. (2023). Introducing Pedagogical Practices of the commons in/to Critical Pedagogy. In K. Skordoulis, L. Gioti and A. Laspidou, *Proceeding of X ICCE Education for Social Emancipation.* School of Primary Education of AUTh: Thessaloniki.

Pantazis, A. (2021). *Learning and the Concept of Commons: How Peer-to-Peer can Enhance Learning and Education in the Digital Era*. Doctoral Thesis. Tallinn University of Technology School of Business and Governance, Ragnar Nurkse Department of Innovation and Governance.

Pechtelidis, Y. (2016). Youth Heterotopias in Precarious Times: The Students Autonomous Collectivity: The Students Autonomous Collectivity. YOUNG, 24(1), 1-16. https://doi.org/10.1177/1103308815595519

Pechtelidis, Y., Raditsa S., Sarakenidou S., & Dimitriadou S. (2023). The rhizomatic learning process of educational commons. Στο M. S. Khine, *Rhizomatic Learning: Poststructural Thinking to Nomadic Pedagogy*. Routledge: London and New York. https://doi.org/10.4324/9781003376378-14.

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education,* 28 (1). https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5

Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation.* Stanford University Press.

Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces.* New York: Peter Lang.

Tourne, J., Roose, R., Devlieghere, J., Bradt, L. (2024). From Crisis to Commons? Exploring the Potential of the Commons Via Two Secondary Education Case Studies in Flanders. In: Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., Arciniega-Caceres, M. (Επιμ.) *Educational Commons*. UNIPA Springer Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_2

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Κοινωνιολογικές όψεις εναλλακτικών παιδαγωγικών

Καλλιεργώντας την κριτική σκέψη μέσω των ρητορικών αγωνισμάτων: Μαθητικές αντιδράσεις στην επικαιρότητα

Ευτυχία Δαμάσκου,
1ο Πειραματικό ΓΕΛ Ν. Ιωνίας Μαγνησίας, e_damaskou@yahoo.gr
Μαρία Γεωργαντζή,
1ο Πειραματικό ΓΕΛ Ν. Ιωνίας Μαγνησίας, mgeorgantzi71@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση της ρητορικής παιδείας επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίζουν διάφορα ζητήματα, ξεδιπλώνοντας πλούσια προφορική δραστηριότητα απ'όπου αναδύεται γνώση αλλά και αξίες. Η ρητορική τέχνη ως παιδαγωγική πρακτική για την καλλιέργεια επιχειρηματολογίας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Η εργασία μελετά την επίδραση ρητορικών τεχνικών όπως η αντιλογία στη διαμόρφωση απόψεων μαθητών/τριων απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά την τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων στο Παρίσι το 2024. Η δράση υλοποιήθηκε σε ομάδα 20 μαθητών/τριων Πειραματικού Λυκείου στο πλαίσιο καινοτόμου δράσης για την αξιοποίηση ρητορικών αγωνισμάτων. Η μελέτη σχεδιάστηκε βάσει των αρχών της έρευνας δράσης και περιλαμβάνει αναλύσεις άρθρων, γελοιογραφιών και συζητήσεων στα κοινωνικά δίκτυα γύρω από συγκεκριμένο γεγονός. Οι μαθητές/τριες μέσω ρητορικών αντιπαραθέσεων, εξερεύνησαν πολλαπλές οπτικές, διαμόρφωσαν επιχειρήματα και ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης. Η συλλογή δεδομένων περιλαμβάνει μαθητικά ημερολόγια, αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές συζητήσεις και ετεροπαρατηρήσεις δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων, με έμφαση στις συγκλίσεις και αποκλίσεις των ιδεών και επιχειρημάτων των μαθητριών/τών στην αρχή και στο τέλος της δράσης. Η μελέτη καταλήγει στο ότι τα ρητορικά αγωνίσματα, συνδυασμένα με θέματα επικαιρότητας, αποτελούν αποτελεσματικό μηχανισμό διαμόρφωσης κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών, αποδόμησης στερεοτύπων και ενίσχυσης της δημοκρατικής ευαισθητοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: *ρητορικές τεχνικές, κριτική σκέψη, συμπερίληψη.*

1. Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση αυτόνομων μελλοντικών πολιτών, ικανών να συμμετέχουν στις δημοκρατικές πρακτικές των κοινωνιών όπου ανήκουν. Η ρητορική παιδεία θεωρείται η ουσία της δημοκρατίας, αποτελώντας, μάλιστα, αντικείμενο διδασκαλίας ήδη από την αρχαιότητα, με στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών (Καΐλα & Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, 1994). Στη σύγχρονη εποχή, όπου οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας είναι πανταχού παρούσες και η πληροφορία είναι άμεσα προσβάσιμη αλλά όχι πάντοτε αξιόπιστη, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αναδεικνύεται ως θεμελιώδης εκπαιδευτικός στόχος (Lawrence et al., 2021). Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να εξασκηθούν στο να αξιολογούν πηγές, να αναπτύσσουν επιχειρήματα και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες θέσεις, με τη ρητορική παιδεία να προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για την επίτευξη αυτών των στόχων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία παρουσιάζει μια παιδαγωγική παρέμβαση που αξιοποίησε τις ρητορικές τεχνικές ως μέσο καλλιέργειας κριτικής σκέψης, προκειμένου να διερευνηθεί πώς οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται κοινωνικά ζητήματα της επικαιρότητας μέσα από δραστηριότητες αντιλογίας και διαλόγου.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η ρητορική, ως τέχνη του λόγου και της πειθούς, λειτουργεί ως γλωσσικό εργαλείο, καθώς η εκπαίδευση στον ρητορικό λόγο βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν, να δομούν και να παράγουν συγκροτημένο γραπτό και προφορικό λόγο (Freeley & Steinberg, 2009). Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις επιχειρηματολογίας αποτελούν κοινωνικές διεργασίες οικοδόμησης της γνώσης, οδηγώντας σε συλλογική κατανόηση ζητημάτων και ανάπτυξη δημοκρατικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Baker, 2009). Παράλληλα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Εγγλέζου, 2018), καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αμφισβητούν «κυρίαρχους λόγους», να ερμηνεύουν κοινωνικά φαινόμενα και να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια σφαίρα.

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί βασικό άξονα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, επιδιώκοντας την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διασφαλίζουν τη συμμετοχή του ατόμου σε μια δημοκρατική, δίκαιη και βιώσιμη κοινωνία (Hoskins & Crick, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες απαιτείται να έχουν την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά, να αξιολογούν, δηλαδή, στοιχεία, να εκτιμούν απόψεις και πιθανές αλήθειες, να εντοπίζουν αντιφάσεις, να διαμορφώνουν και να αρθρώνουν απόψεις (Christiansen & Aldridge, 2013).

Από τις ρητορικές τεχνικές, η αντιλογία, παρά τον ανταγωνιστικό της χαρακτήρα, δύναται να επιτρέψει τη μετουσίωση μιας ιδέας στην πρακτική εφαρμογή της στην κοινωνική πραγματικότητα (Egglezou, 2019). Πράγματι, η τεχνική της αντιλογίας πληροί βασικές παραμέτρους της κριτικής παιδαγωγικής, όπως ο κριτικός διάλογος, που αποτελεί καίρια στρατηγική για τη χειραφέτηση των ατόμων μέσω της ανταλλαγής σκέψεων για κοινωνικά προβλήματα (Tsiami, 2013), αλλά και τον οργανωμένο διάλογο, που διασφαλίζει ισότιμο χώρο για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (Εγγλέζου, 2018). Παράλληλα, η συγκρουσιακή αντιπαράθεση και ο κριτικός έλεγχος οδηγούν στην αποτελεσματικότερη συνειδητοποίηση κυρίαρχων ιδεών και πρακτικών μέσω της δυναμικής αμφισβήτησής τους, το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (Freire, 2005).

Στις μέρες μας, όπου η επικοινωνία έχει μετατοπιστεί στον ψηφιακό-ηλεκτρονικό λόγο (Serafini, 2014), η συνύπαρξη κειμένου και οπτικοακουστικού υλικού καθιστά το ψηφιακό περιβάλλον ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές/τριες (Ku et al., 2019). Η έκθεση των μαθητών/

τριών σε ψηφιακά κείμενα, τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από γλωσσικά λάθη και συντομογραφίες, μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στη γλωσσική ανάπτυξη (Βοζίκας, 2024), ενώ, παράλληλα, ο δημόσιος λόγος στα κοινωνικά δίκτυα διαμορφώνεται από αλγόριθμους, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να εκτίθενται σε ψευδείς ειδήσεις (Ku et al., 2019).

Σε αυτό το ψηφιακό περιβάλλον, η ρητορική παιδεία θεωρείται κρίσιμη για τη διαμόρφωση κριτικών δεξιοτήτων, καθώς παρέχει στους/τις μαθητές/τριες την ικανότητα να ανακαλούν τις γνώσεις τους και να αξιοποιούν πηγές πληροφόρησης (Βοζίκας, 2024), εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση και αποδόμηση των επιχειρημάτων, μέσα από ενεργητική ακρόαση και χρήση της γλώσσας με ακρίβεια (Εγγλέζου, 2018).

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίστηκε στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης (Mertler, 2024). Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ηχογραφήσεις συζητήσεων και ρητορικών δραστηριοτήτων, μαθητικά ημερολόγια και ρουτίνες σκέψης, καθώς και ανατροφοδοτικές συνεντεύξεις με τους/τις μαθητές/τριες. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2021). Οι ηχογραφήσεις, τα ημερολόγια και το υλικό που παρήχθη κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μεταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν με στόχο την ανάδειξη μοτίβων σκέψης, λόγου και στάσεων των μαθητών/τριών. Ως προς τη δεοντολογία της έρευνας, εξασφαλίστηκε γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς, ενώ οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν πλήρως για τους στόχους της δράσης και τα δεδομένα ανωνυμοποιήθηκαν.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί με ποιους τρόπους τα ρητορικά αγωνίσματα συμβάλλουν στη διαμόρφωση και αναθεώρηση των απόψεων των μαθητών/τριών απέναντι σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Η δράση υλοποιήθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις: αρχικά, οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με βασικές αρχές της ρητορικής και της επιχειρηματολογίας (προκείμενη/ες, συμπέρασμα, τρόποι τεκμηρίωσης). Στη συνέχεια, ανέλυσαν πολυτροπικά κείμενα, όπως άρθρα, γελοιογραφίες, αναρτήσεις σε κοινωνικά δίκτυα και αποσπάσματα βίντεο. Τα θέματα των κειμένων αφορούσαν στην τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων του Παρισιού ως αφόρμηση για προβληματισμό σχετικά με τη συμπερίληψη, την εκπροσώπηση κοινωνικών ομάδων, τον ρόλο των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση γνώμης. Τέλος, συμμετείχαν σε οργανωμένα ρητορικά αγωνίσματα, κατά τα οποία διατύπωσαν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα γύρω από επίκαιρα κοινωνικά θέματα, αξιοποιώντας συνεργατικές πρακτικές και στρατηγικές δημόσιου λόγου. εξασφαλίστηκε η γραπτή συγκατάθεση γονέων και ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες για τους στόχους της δράσης.

2.2 Συμμετέχοντες

Η δράση υλοποιήθηκε σε μια ομάδα 20 μαθητών/τριών Πειραματικού Λυκείου, στο πλαίσιο καινοτόμου δράσης πάνω στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των ρητορικών αγωνισμάτων.

3. Η ανάλυση των ευρημάτων

Η τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων στο Παρίσι αποτέλεσε ένα πεδίο έντονης συζήτησης και ποικίλων αντιδράσεων, με επίκεντρο την έννοια της συμπερίληψης. Μέσα από συζη-

τήσεις, αναδείχθηκε ένα ευρύ φάσμα θεματικών που κάλυψαν την κριτική ανάλυση της τέχνης, τα όρια της έκφρασης, μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (facebook, X–Twitter) και των γελοιογραφιών (γελοιογραφία του Αρκά), και τις κοινωνικές επιπτώσεις των μηνυμάτων που εκπέμφθηκαν. Οι μαθητές/τριες, αναλύοντας τις εν λόγω θεματικές, ανέδειξαν την ικανότητά τους να αποδομούν σύνθετα μηνύματα, να διασταυρώνουν πληροφορίες και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένη προσωπική άποψη. Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

3.1 Η έννοια της συμπερίληψης μέσα από την τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων του 2024

3.1.1 Αντιδράσεις

Οι αντιδράσεις πάνω στην αισθητική και τη συνοχή της τελετής έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων στο Παρίσι ήταν ένα από τα κεντρικά θέματα που μελετήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν και να σχολιάσουν το περιεχόμενο της συγκεκριμένης τελετής. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα που ακολουθούν, δομούνταν γύρω από τις έννοιες «χάος» και «έλλειψη συνοχής και νοήματος», προκαλώντας, όμως, σε πρώτο στάδιο «αδιαφορία» και στη συνέχεια «απορία» σχετικά με το ποια ήταν η βασική ιδέα που οι Γάλλοι επιθυμούσαν να περάσουν στην κοινή γνώμη:

> Μαθήτρια 5: «Η αλήθεια είναι ότι προβλήθηκαν πολλές αμφιλεγόμενες και προκλητικές εικόνες. Δεν υπήρχε γέφυρα μεταξύ της παράστασης και των ολυμπιακών αγώνων, γιατί όντως δεν μπορούσα να καταλάβω ποια είναι η σύνδεση. Γενικότερα, υπήρχε αισθητικό και ακουστικό χάος».

Στη συνέχεια, η μαθήτρια 5 πρόσθεσε ότι δεν κατάλαβε «το μήνυμα και ότι πολλά πρόσωπα δεν κολλάνε στον τρόπο παρουσίασης», ενώ πιστεύει ότι «θα μπορούσαν να είχαν κάνει κάτι καλύτερο με την ιδέα, το σενάριο και τα σκηνικά». Η ίδια μαθήτρια εξηγεί:

> «Αν ήτανε πιο ευδιάκριτο δεν θα υπήρχαν παρεξηγήσεις. Θεωρώ, όμως, ότι θα υπήρχαν αντιδράσεις. Πάντα σε κάποιους δεν αρέσει κάτι και σε άλλους αρέσει, αλλά πιστεύω ότι δεν θα υπήρχαν τόσο μεγάλες παρεξηγήσεις».

3.1.2 Θρησκευτική προσβολή

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σχολιάσουν και να ερμηνεύσουν την αναπαράσταση που ήταν εμπνευσμένη από τον πίνακα του Λεονάρντο ντα Βίντσι, τον «Μυστικό Δείπνο», με drag queens και άλλους καλλιτέχνες, συμπεριλαμβανομένων τρανσέξουαλ μοντέλων και ενός γυμνού τραγουδιστή που υποδυόταν τον Διόνυσο. Οι 18 ερμηνευτές στέκονταν πίσω από ένα μακρύ τραπέζι, παραπέμποντας στην απεικόνιση του Ιησού και των Αποστόλων. Το γεγονός αυτό προκάλεσε έντονη κριτική στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ η Καθολική Εκκλησία το καταδίκασε. Ωστόσο, η εκπρόσωπος της διοργάνωσης, Αν Ντεσάμπ, δήλωσε σε συνέντευξη Τύπου ότι η πρόθεση δεν ήταν να δείξουν ασέβεια προς οποιαδήποτε θρησκευτική ομάδα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις που ακούστηκαν από τους μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, μια μαθήτρια δήλωσε ότι δεν κατάλαβε τι ήθελε να πει ο καλλιτέχνης βλέποντας τον πίνακα για πρώτη φορά, θεωρώντας τον περισσότερο ως μια αισθητική εικόνα, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι τα σχόλια που ακολούθησαν ήταν πιο προσβλητικά από την ίδια την εικόνα, εκφράζο-

ντας την απορία πώς προέκυψε η σύγχυση με τον «Μυστικό Δείπνο». Αναφέρει χαρακτηριστικά η μαθήτρια 3:

> «Εγώ θα συμφωνήσω με την Κ. στο ότι και εγώ, όταν το είδα πρώτη φορά, δεν κατάλαβα τι θέλει να πει ο καλλιτέχνης. Το είδα πιο πολύ σαν μια αισθητική εικόνα, στην οποία έβλεπα ότι υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές ιδέες και διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά. Το θεώρησα σαν μια μορφή τέχνης, την οποία θα έπρεπε ο καθένας να την δει και να σκεφτεί από μόνος του τι παραπάνω υπάρχει».

3.1.3 Η αποτυχία της ανάδειξης της έννοιας της συμπερίληψης

Η προσπάθεια της Γαλλίας να προωθήσει την έννοια της συμπερίληψης δίχασε τις απόψεις των μαθητών/τριών. Η μαθήτρια 3 χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής:

> «Σχετικά με την συμπερίληψη που έμαθα αργότερα ότι ήθελε να περάσει ο καλλιτέχνης, δεν θεωρώ ότι βοηθάει, γιατί δεν είναι τόσο ευδιάκριτο. Παρόλα αυτά, ο καθένας μπορεί να το πάρει και να το πάει οπουδήποτε. Εξάλλου, η εικόνα γενικότερα δεν θεωρώ ότι προσβάλλει. Την θεωρώ αρκετά αδιάφορη. Πιο πολύ προσβάλλουν τα σχόλια που είδαμε μετά από κάτω και πραγματικά εγώ απόρησα πως έγινε η σύγχυση και είπανε ότι αυτός είναι ο Μυστικός Δείπνος. Δηλαδή, στην τέχνη δεν υπάρχει παρθενογένεση».

Από την άλλη, διατυπώθηκε και η άποψη ότι ο εν λόγω πίνακας ανέδειξε ιδέες που έθιξαν πολλούς ανθρώπους, που «έχουν κάπως πιο συντηρητικές ιδέες ή είναι πιο κοντά στη θρησκεία» και γι'αυτό προκάλεσαν αντιδράσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά η μαθήτρια 8:

> «Ίσως μερικοί άνθρωποι έχουν κάπως πιο συντηρητικές ιδέες. Κάποιοι άνθρωποι είναι πιο κοντά στη θρησκεία ή πιο ανοιχτοί στη διαφορετικότητα ως προς το σεξουαλικό τους ενδιαφέρον».

Ωστόσο, διατυπώθηκε και η άποψη ότι για την ενίσχυση της συμπερίληψης θα έπρεπε να φανούν και καλλιτέχνες με πιο «συνηθισμένα ιδεώδη», όχι μόνο «διαφορετικοί», καθώς αυτό μπορεί να στείλει το μήνυμα ότι μόνο το «διαφορετικό» είναι το σωστό. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκαν τα εξής:

> Μαθήτρια 11: «Έπρεπε σε όλη την τελετή έναρξης, όχι μόνο στον πίνακα, να φανούν και καλλιτέχνες που έχουν και πιο συνηθισμένα ιδεώδη, έτσι ώστε να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο η συμπερίληψη, γιατί το να βάζουν μόνο καλλιτέχνες οι οποίοι είναι διαφορετικοί είναι σαν να λέμε ότι έτσι πρέπει να είστε όλοι και δεν πρέπει να υπάρχει το άλλο ή άμα θες να είσαι το άλλο δεν είσαι σωστός καλλιτέχνης».
>
> Μαθητής 2: «Παρουσιάστηκε το διαφορετικό μόνο, χωρίς αυτό να συμπεριλαμβάνεται στο σύνολο. Παρουσιάστηκε αυτό ως αλήθεια και πραγματικότητα. Από εκεί και πέρα, όλο το υπόλοιπο απείχε από την τελετή».

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης διατυπώθηκε, επίσης, η άποψη ότι οι φωτογραφίες της τελετής δεν υποδείκνυαν το μήνυμα της συμπερίληψης, καθώς δεν εμφανίζονταν άτομα από όλες

τις ομάδες (π.χ. άτομα με αναπηρία, διαφορετικές ηλικίες κτλ.). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής:

> Μαθήτρια 4: «Σε αυτό που βλέπουμε θεωρώ ότι προάγεται πολύ το lgbtq+ και αυτό έχει αρχίσει να γίνεται και στην Ευρώπη. Βέβαια έχει αρχίσει από την Αμερική, και θεωρώ ότι εν μέρει θα πρέπει, αλλά σε τέτοιες καταστάσεις δεν ξέρω κατά πόσο πρέπει να προβάλλεται μόνο αυτό, δηλαδή είναι κάτι το οποίο έχει παγκόσμια εμβέλεια και θεωρώ ότι θα έπρεπε να προάγονται κι άλλα πράγματα πέρα από το lgbtq, γιατί υπάρχουν κι άλλες μειονότητες οι οποίες δεν προβάλλονται π.χ. δεν υπάρχει κάποιος άνθρωπος με αναπηρία ή κάποια νοητική στέρηση. Δεν υπάρχει κάτι που να δείχνει ότι συμπεριλαμβάνονται και άλλοι άνθρωποι και ότι είναι μόνο το lgbtq και οι καλλιτέχνες. Αυτό δεν το θεωρώ συμπερίληψη».

Η μαθήτρια στο παραπάνω απόσπασμα εκφράζει μια κριτική στάση απέναντι στην προβολή της συμπερίληψης, επισημαίνοντας ότι η εκπροσώπηση της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας στην τελετή, αν και σημαντική, δεν αρκεί από μόνη της για να θεωρηθεί ότι προάγεται η ισότητα και η ορατότητα όλων των κοινωνικών ομάδων. Η τοποθέτησή της αναδεικνύει μια πιο σύνθετη κατανόηση του όρου «συμπερίληψη», καθώς υπογραμμίζει την ανάγκη για πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη αναπαράσταση, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και κοινωνικές εμπειρίες.

3.2 Η ανάλυση της τέχνης και των ορίων της έκφρασης

3.2.1 Ορισμοί της τέχνης

Σημαντικό μέρος της συζήτησης αφιερώθηκε στην έννοια της τέχνης. Οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να ορίσουν την τέχνη, να κατανοήσουν τον ρόλο του καλλιτέχνη και τα όρια της έκφρασης. Η μαθήτρια 8 ανέφερε χαρακτηριστικά: «Η τέχνη συμβάλλει στην ομαδοποίηση διαφορετικών ειδών ανθρώπων. Ένας καλλιτέχνης δεν δημιουργεί πάντα ένα έργο, για να προκαλέσει ίντριγκες.». Η μαθήτρια 9 όρισε την τέχνη αναφέροντας χαρακτηριστικά:

> «Αν η τέχνη δεν συμβάλλει στο να υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, τότε δεν είναι τέχνη. Είναι απλώς μια ζωγραφιά που δεν έχει ιδιαίτερο νόημα. Η τέχνη έχει ως κίνητρο την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και να βρει κοινά χαρακτηριστικά με ανθρώπους που δεν ξέρουμε».

Τέλος, η μαθήτρια 11 ανέφερε: «Δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει τόση επιθετικότητα για ένα έργο τέχνης, γιατί έχουμε ελευθερία της έκφρασης. Κάποια πράγματα, όμως, θα πρέπει να μένουν άθικτα. Ο καλλιτέχνης θα πρέπει να προσέχει ώστε να μην προσβάλλει τη μνήμη ενός ανθρώπου».

3.3 Η ρητορική της εικόνας

3.3.1 Η ερμηνεία γελοιογραφίας

Η γελοιογραφία του Αρκά, που παρομοιάζει τον Πύργο του Άιφελ με τσίρκο, καθώς η βάση του παραπέμπει στην είσοδο ενός τσίρκου, ενώ στην κορυφή κρέμεται μία κορδέλα, αποτέλεσε χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάλυσης της ρητορικής της εικόνας, δεδομένου του γεγονότος ότι η εν λόγω γελοιογραφία λειτούργησε ως καθρέφτης κοινωνικών στάσεων και αντιφάσεων. Οι ερμηνείες της αναδεικνύουν πως το χιούμορ και η σάτιρα μπορούν να προκαλέσουν διάλογο αλλά και αντιδράσεις γύρω από ζητήματα ηθικής, πολιτικής και κοινωνικής ευαισθησίας. Οι μαθήτριες

9 και 11 αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Η γελοιογραφία απεικονίζει τον Πύργο του Άιφελ, στη βάση του οποίου υπάρχει μια σκηνή τσίρκου, σαν να μοιάζει με φούστα, και στην κορυφή κρέμεται μια κορδέλα. Δείχνει από τη μία το γαλλικό τσίρκο των Ολυμπιακών Αγώνων και από την άλλη παρουσιάζει τη Γαλλία σαν να έχει πιο γυναικοπρεπή χαρακτηριστικά. Μήπως αυτό αποτελεί προσβολή για τον Γάλλο πολίτη; Ή μία έμφυλη προσβολή προς το γυναικείο φύλο;»

Οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν το σκίτσο ως σατιρικό, ειρωνικό ή ως έκφραση της γνώμης του καλλιτέχνη για την «ανοργανωσιά» που επικρατούσε, γελοιοποιώντας έτσι όχι μόνο ένα μνημείο αλλά και ολόκληρη τη Γαλλία. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

Μαθήτρια 5: «Θεωρώ ότι ένα τόσο σημαντικό γεγονός, όπως είναι οι Ολυμπιακοί Αγώνες, γελοιοποιείται, ενώ, παράλληλα, χλευάζοντας τον Πύργο του Άιφελ, γελοιοποιεί και ολόκληρη τη Γαλλία, εφόσον το μνημείο αυτό εκφράζει τη Γαλλία. Πιστεύω ακόμη ότι ο Αρκάς σχεδίασε αυτό το σκίτσο, δείχνοντας χλευασμό ή και θυμό σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης, εφόσον το θεωρούσε παρόμοιο με τσίρκο».

Μαθήτρια 4: «Θέλει να σατιρίσει και να ειρωνευτεί, γελοιοποιώντας ένα τέτοιο μνημείο, γελοιοποιώντας ολόκληρη τη Γαλλία».

Διατυπώθηκε, ωστόσο, από τη μαθήτρια 5 η άποψη ότι ο Αρκάς, μέσω της τέχνης του, αποτύπωσε τις αντιλήψεις των ανθρώπων, αντιλήψεις που οι άνθρωποι, δεν είναι σε θέση να εκφράσουν φανερά, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «η τέχνη φωνάζει όλα αυτά που δεν λένε οι άνθρωποι».

3.3.2 Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: μία κριτική προσέγγιση

Στην πορεία των συζητήσεων, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σχολιάσουν μηνύματα που αναρτήθηκαν από τους χρήστες στο Facebook και στο X (πρώην Twitter), τα οποία σατίριζαν τη συγκεκριμένη διοργάνωση. Ένα από τα μηνύματα που σχολίασαν ήταν αυτό που παρομοίαζε την Τελετή Έναρξης με «πλωτό καρναβάλι του Μοσχάτου.», μειώνοντας έτσι το καλλιτεχνικό εύρος και την ποιότητα του θεάματος, εκφράζοντας, παράλληλα, και αισθητική απόρριψη. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής 2 δήλωσε ειρωνικά: «Πολύ ωραία η ιδέα των Γάλλων να κάνουν την τελετή έναρξης σαν ένα πλωτό καρναβάλι του Μοσχάτου».

3.3.3 Η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας

Μία βασική επιδίωξη των συζητήσεων ήταν η δόμηση της σκέψης και η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Οι μαθητές/τριες έμαθαν ότι ένα επιχείρημα πρέπει να είναι λογικός συλλογισμός που αποτελείται από αληθινές προκείμενες, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα έγκυρο συμπέρασμα. Για τον σκοπό αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την επιτυχία ή μη της ανάδειξης του συμπεριληπτικού χαρακτήρα της τελετής και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να διατυπώσουν ένα αντεπιχείρημα, με το οποίο θα αντέκρουαν την αρχική τους εκτίμηση. Η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 2 ανέφεραν αντίστοιχα:

«Ένα επιχείρημα υπέρ της διοργάνωσης της Τελετής Έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων είναι ότι καλά κάνουν και προσπάθησαν να διοργανώσουν μία καμπάνια για τη συμπερίληψη, όπως κάνουν γενικότερα αυτόν τον καιρό. Το αντεπιχείρημά μου είναι ότι κάπως απέτυχαν, γιατί υπήρξε ντόρος εντός των αγώνων.»

«Επιχείρημα υπέρ των αγώνων: Καλά έκαναν και προσπάθησαν να περάσουν το μήνυμα της συμπερίληψης, εφόσον υπάρχουν γενικότερα στερεότυπα στη σύγχρονη εποχή. Αντεπιχείρημα: απέτυχαν, όμως, σε κάποιον βαθμό. Μάλλον χρειάζεται ένα μέτρο».

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ρητορική παιδεία αποτελεί ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πολιτειότητας. Η υιοθέτησή τους φαίνεται να δημιουργεί έναν χώρο γνωστικής και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, όπου οι μαθητές/τριες εξασκούνται στο να διαμορφώνουν συλλογισμούς, να τεκμηριώνουν θέσεις και να κατανοούν αντιτιθέμενες οπτικές. Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων με θέματα της επικαιρότητας συνδέει τη σχολική γνώση με την πραγματικότητα των μαθητών/τριών. Η ανάλυση του περιεχομένου αναρτήσεων σε κοινωνικά δίκτυα ανέδειξε την ανάγκη για ανάπτυξη ψηφιακού κριτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τη δύναμη της εικόνας και του δημόσιου λόγου στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων. Παράλληλα, φάνηκε ότι η αντιλογία βρίσκεται στο μεταίχμιο της κριτικής παιδαγωγικής και της ρητορικής παιδείας, προωθώντας όχι μόνο τη γλωσσική δεξιότητα, αλλά και τη δημοκρατική συνείδηση (Εγγλέζου, 2018).

Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ρητορική παιδεία, όταν συνδυάζεται με ζητήματα της επικαιρότητας, δύνανται να συνεισφέρει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών μελλοντικών πολιτών. Η διαδικασία αυτή γεφυρώνει τη σχολική γνώση με την κοινωνική πραγματικότητα και επιβεβαιώνει τη ρητορική ως έναν χώρο γνωστικής και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να διαμορφώνουν συλλογισμούς, να τεκμηριώνουν θέσεις και να κατανοούν αντιτιθέμενες οπτικές (Nussbaum, 2012). Τέλος, η αξιοποίηση των ρητορικών τεχνικών οδηγεί στην αποδόμηση στερεοτύπων και στην ενίσχυση της δημοκρατικής ευαισθητοποίησης. Η αντιλογία, η οποία βρίσκεται στο μεταίχμιο της κριτικής παιδαγωγικής και της ρητορικής παιδείας, προωθεί όχι μόνο τη γλωσσική δεξιότητα αλλά και τη δημοκρατική συνείδηση (Εγγλέζου, 2018).

Βιβλιογραφία

Βοζίκας, Δ. (2024). Η επίδραση ενός ομίλου Ρητορικής στην επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: καταγραφή των απόψεων μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών. *Education Sciences, 2024*(2), 7–30.

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 127–144). Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Christiansen, L.M., & Aldridge, J.A. (2013). *Critical Pedagogy for Early Childhood and Elementary Educators.* Springer.

Εγγλέζου, Φ. (2018). Η αντιλογία (debate) στο μεταίχμιο της κριτικής παιδαγωγικής και της ρητορικής παιδείας για την ανάπτυξη ενεργών πολιτών. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών* (σσ. 220–235).

Egglezou, F. (2019). Debate at the edge of critical pedagogy and rhetorical paideia: Cultivating active citizens. *Solsko Polje, 30*(5/6), 101–119.

Freeley, A. J. & Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth Cengage Learning.

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.

Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of education, 45*(1), 121-137.

Καΐλα, Μ., & Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, Έ. (1994). Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 4*(15), 101-124.

Ku, K. Y., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? Thinking Skills and Creativity, 33, 100570.

Lawrence, W. Y., Rountree, J., & Mehltretter Drury, S. A. (2021). Practical Wisdom through Deliberative Pedagogy: A Constructive Rhetorical Analysis. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 21*(4), 225-238.

Mertler, C. (2024). *Introduction to Educational Research*. SAGE Publications.

Nussbaum, E. M. (2012). Argumentation and student-centered learning environments. In S. Land & D. Jonassen (Eds.), T*heoretical foundations of learning environments* (pp. 114–141). Routledge.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.

Tsiami, D. (2013) Paulo Freire, critical pedagogy and action research. Common problematic views. *Action Researcher in Education, 4*, 20–42.

Διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές επιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Η περίπτωση της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» στη Β' Δημοτικού

Αικατερίνη Δώσσα,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, katerinadossa@gmail.com

Περίληψη

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η εμπειρική διερεύνηση και η ανάδειξη της σύνθετης σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη σχολική επιτυχία / αποτυχία, μέσα από την εφαρμογή δύο κοινωνιολογικά διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, σε ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» σχολικής γνώσης. Ειδικότερα η έρευνα επιχειρεί να περιγράψει και να αναλύσει με επιχειρησιακή αλλά και θεωρητική λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις διαφοροποιημένων τύπων παιδαγωγικής πρακτικής αλλά και συγκεκριμένους δείκτες που μετατρέπουν τις έννοιες του ελέγχου και της εξουσίας σε μετρήσιμα μεγέθη. Κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας και αναδεικνύεται ότι συγκεκριμένες σχέσεις ελέγχου και εξουσίας, που χαρακτηρίζουν τις σχολικές παιδαγωγικές πρακτικές, επιδρούν με διαφοροποιημένο τρόπο στην απόκτηση κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, οι οποίοι ρυθμίζουν το γνωστικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: *Ταξινόμηση, περιχάραξη, κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.*

1. Εισαγωγή

Το δείγμα μας αποτελείται από 231 μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού, οκτώ σχολείων που βρίσκονται στο πολεοδομικό συγκρότημα του Βόλου. Η έρευνα βασίζεται στην εφαρμογή πειραματικών διδασκαλιών με δύο Παιδαγωγικές Πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα στα μισά τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα διδάξαμε με την Επίσημη Παιδαγωγική Πρακτική, που αποτελεί την, κατά το δυνατό, πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και αποτελούν την ομάδα ελέγχου της έρευνας. Στα υπόλοιπα τμήματα διδάξαμε με την Προτεινόμενη Παιδαγωγική Πρακτική που αποτελεί και την δική μας διδακτική πρόταση. Τα τμήματα αυτά αποτελούν την πειραματική ομάδα.

Τέλος γίνεται παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Από αυτή την ανάλυση προκύπτουν συμπεράσματα που επιχειρούν να αναλύσουν τη σύνθετη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, τον προσανατολισμό τους σε ταξινομητικές αρχές και τις διαφοροποιημένες επιδράσεις των Παιδαγωγικών Πρακτικών.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Δεδομένου ότι η σχολική γνώση συγκροτείται με βάση αφηρημένα κυρίως νοήματα (π.χ. έννοιες ανεξάρτητες από συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια), στόχος μας είναι να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε και εμπειρικά ότι:

1) Οι μαθητές που έχουν δημιουργήσει επεξεργασμένους νοηματικούς προσανατολισμούς, κατέχουν και κανόνες αναγνώρισης σε αφηρημένο πλαίσιο. Άρα αναμένουμε οι μαθητές αυτοί να αντιλαμβάνονται το πλαίσιο του μαθήματος και να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα χαρακτηριστικά που αξιολογεί το εκπαιδευτικό σύστημα, π.χ. να έχουν ισχυρές ταξινομητικές αρχές. Αντίθετα οι μαθητές που έχουν περιορισμένους προσανατολισμούς αναμένουμε να μην κατέχουν κανόνες αναγνώρισης σε αφηρημένο πλαίσιο και να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε χαρακτηριστικά του πλαισίου του μαθήματος που συνδέονται με την καθημερινή τους γνώση.

2) Οι παιδαγωγικές πρακτικές επιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Υποθέτουμε ότι μια παιδαγωγική πρακτική που θα βασίζεται σε επιλεκτικές αυξομειώσεις στην αξία των τιμών της περιχάραξης και της ταξινόμησης καθώς και στην εναλλακτική και συμπληρωματική χρήση γνώσεων και πρακτικών μεταφορικού - δημοσίου πεδίου, θα επιδρά ευνοϊκότερα σε μαθητές όλων των κοινωνικών ομάδων σε σχέση με την επίσημη παιδαγωγική πρακτική που προτείνει το βιβλίο του δασκάλου. Αυτό θεωρούμε και ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία της έρευνάς μας. Την ανάδειξη δηλαδή, των στοιχείων εκείνων της πρακτικής που τελικά οδηγούν στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που προέρχονται από όλες τις κοινωνικές ομάδες.

2. Μεθοδολογία

2.1 Περιγραφή του θεωρητικού - μεθοδολογικού μέρους της έρευνας

Αρχικά έγινε εκτίμηση των τιμών της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της τυπικότητας της σχολικής γνώσης των ενοτήτων που θα διδαχθούν. Η εκτίμηση αυτή αναδεικνύει και τις δυνατότητες επιλογής των μαθητών και, ως ένα βαθμό, αφήνει τα περιθώρια της δικής μας παρέμβασης ως προς τον σχεδιασμό της παιδαγωγικής πρακτικής.

Στη συνέχεια, έγινε σχεδιασμός δύο παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά τις πειραματικές διδασκαλίες. Έχοντας σαφές το πλαίσιο που υποβάλει το σχολικό εγχειρίδιο και διατηρώντας τους ίδιους διδακτικούς στόχους, διαμορφώθηκε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική

πρακτική, η οποία και εφαρμόστηκε συγκριτικά με την «επίσημη» πρακτική την οποία και προτείνει το βιβλίο του δασκάλου. Η «προτεινόμενη» παιδαγωγική πρακτική δεν αποτελεί μια αυθαίρετη επινόηση, αλλά βασίστηκε σε αναλύσεις που έγιναν στην Ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και αφορούν τα συγκεκριμένα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής πρακτικής που φαίνεται να δημιουργούν συνθήκες καλύτερης μάθησης για τους μαθητές όλων των κοινωνικών κατηγοριών.

Τέλος έγινε κατηγοριοποίηση του δείγματος σε τρεις ομάδες ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών με βάση τα στοιχεία που συλλέξαμε από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στο σπίτι και αφορούν το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

2.2 Ανάλυση περιεχομένου

Αρχικά έγινε ανάλυση του περιεχομένου των ενοτήτων που διδάχθηκαν στην έρευνα. Η ανάλυση αφορά την εκτίμηση της αξίας των τιμών της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της τυπικότητας, καθώς και την ανάδειξη της διάκρισης ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή γνώση στις συγκεκριμένες ενότητες. Από την ανάλυση της δομής της γνώσης αναδεικνύεται σε σημαντικό βαθμό και η δυνατότητα της δικής μας παρέμβασης ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην έρευνα.

Στην έρευνά μας, επιλέξαμε να διδάξουμε τρία μαθήματα από την Β' Γενική ενότητα «Ο άνθρωπος και το Γεωφυσικό του περιβάλλον», από το σχολικό βιβλίο «Εμείς και ο κόσμος» για τη Δευτέρα τάξη. Πρόκειται για την Β1 επιμέρους ενότητα, με θέμα «Γνωρίζουμε τον τόπο μας», που αποτελείται από τρία μαθήματα:

- Ένας τόπος όλο βουνά
- Ένα χωριό μέσα στον κάμπο
- Το νησί είναι κάτι άλλο

Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία. Αρχικά επιλέξαμε την Δευτέρα τάξη, γιατί οι μαθητές έχουν ήδη ολοκληρώσει τον πρώτο χρόνο της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες στη γραφή και την ανάγνωση και έχουν εξοικειωθεί με τη διδασκαλία του μαθήματος «Εμείς και ο Κόσμος», πράγμα που δεν ισχύει για την πρώτη τάξη. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί και μια εισαγωγή στη Γεωγραφία που επεκτείνεται και εμβαθύνεται στην τρίτη τάξη. Επιλέξαμε λοιπόν να αναλύσουμε τη δομή αυτής της εισαγωγής, καθώς και τη δυναμική που αναπτύσσεται κατά τη διδασκαλία της. Ένα επιπλέον στοιχείο που συνέβαλε στην επιλογή μας είναι ότι το συγκεκριμένο «κομμάτι» της γνώσης είναι σχετικά «καθαρό». Αποτελείται δηλαδή από γεωγραφικές κυρίως γνώσεις χωρίς την πρόσμιξη άλλων κατηγοριών, δεδομένου ότι στην ύλη του μαθήματος «Εμείς και ο Κόσμος» η πρόσμιξη αυτή είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο φαινόμενο.

Για την ανάλυση των συγκεκριμένων αυτών ενοτήτων χρησιμοποιούμε ως βασικό αναλυτικό εργαλείο τις έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της τυπικότητας.

2.3 Πλέγμα ανάλυσης

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το πλέγμα που χρησιμοποιούμε για την ανάλυση των ενοτήτων που διδάχθηκαν στην έρευνα. Ιδιαίτερα χρήσιμο και λειτουργικό θεωρούμε πως είναι το πλέγμα ανάλυσης που δημιούργησαν οι Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη και Χρηστίδου (2002: 101 - 130) για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Φυσικής, το οποίο και χρησιμοποιήσαμε. Αυτό το πλέγμα ανάλυσης μας επιτρέπει να διερευνήσουμε :

Τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται από το βιβλίο η σχέση μεταξύ της επίσημης σχολικής

γνώσης και της καθημερινής γνώσης των μαθητών.

Τον βαθμό επεξεργασίας του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Τις παιδαγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται με βάση την επίσημη σχολική γνώση, ανάμεσα στο εγχειρίδιο και το μαθητή.

Για τη μελέτη και ανάλυση της σχέσης μεταξύ καθημερινής - σχολικής γνώσης, ιδιαίτερα λειτουργική είναι η έννοια της ταξινόμησης, ενώ για τη διερεύνηση των παιδαγωγικών σχέσεων που διαμορφώνονται από το εγχειρίδιο, λειτουργική είναι η έννοια της περιχάραξης. Για την ανάλυση της επεξεργασίας του γλωσσικού κώδικα λειτουργική είναι η έννοια της τυπικότητας.

Ταξινόμηση

Για την εκτίμηση της τιμής της ταξινόμησης αρχικά έγινε εκτίμηση της διάκρισης ανάμεσα στη σχολική - επιστημονική γνώση και την καθημερινή γνώση των μαθητών και κατόπιν εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η εκτίμηση αυτή έγινε με βάση συγκεκριμένους δείκτες που φανερώνουν την ισχύ του συνόρου ανάμεσα στην επίσημη σχολική και την καθημερινή γνώση των μαθητών, καθώς και την ισχύ του συνόρου ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Για την οικονομία της έρευνάς μας διακρίνουμε την ταξινόμηση σε δύο τύπους:

Την ταξινόμηση τύπου Α που αφορά τη σχέση της σχολικής με την καθημερινή γνώση, όπως αυτή προωθείται από το σχολικό εγχειρίδιο.

Την ταξινόμηση τύπου Β που αφορά τη σχέση μεταξύ των διαφόρων γνωστικών περιεχομένων.

Ενότητα	**Ταξινόμηση τύπου Α**	**Ταξινόμηση τύπου Β**
Ένας τόπος όλο βουνά	2,5	3
Ένα χωριό μέσα στον κάμπο	2,5	3
Το νησί είναι κάτι άλλο	2,5	2,83

Πίνακας 1. Εκτίμηση τελικής τιμής ταξινόμησης

Από την εκτίμηση της τιμής της ταξινόμησης προκύπτει ότι στις συγκεκριμένες ενότητες η ταξινόμηση είναι σχετικά ισχυρή. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η διάκριση της σχολικής από την καθημερινή γνώση καθώς και η διάκριση της γνωστικής κατηγορίας (γεωγραφία) είναι σαφής και ξεκάθαρη. Στην περίπτωση της δικής μας ανάλυσης βλέπουμε καθαρά ότι το πλαίσιο της συγκεκριμένης γνώσης είναι σαφώς οριοθετημένο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναγνωρίζουν, αρχικά, το πλαίσιο του μαθήματος, για να μπορέσουν στη συνέχεια να δημιουργήσουν στο εσωτερικό του.

Περιχάραξη

Σύμφωνα πάντα με τη θεωρία η περιχάραξη αναφέρεται στη φύση του ελέγχου πάνω :

- Στην επιλογή της επικοινωνίας
- Στη διαδοχή (τι προηγείται και τι έπεται)
- Στο βηματισμό (το ρυθμό της αναμενόμενης πρόσκτησης)

- Στα κριτήρια, και
- Στον έλεγχο πάνω στην κοινωνική βάση που καθιστά δυνατή τη μετάδοση (Bernstein, 1996: 26).

Όπου η τιμή της περιχάραξης είναι ισχυρή ο δάσκαλος έχει τον απόλυτο έλεγχο πάνω στην επιλογή, την διαδοχή, το βηματισμό, τα κριτήρια και τον έλεγχο πάνω στην κοινωνική βάση που καθιστά δυνατή την επικοινωνία. Όπου η τιμή της περιχάραξης είναι χαλαρή ο μαθητής έχει κάποιο *φαινομενικό* (ο Bernstein τονίζει τη λέξη φαινομενικό*)* έλεγχο πάνω στην επικοινωνία και την κοινωνική της βάση.

Επίσης θα έπρεπε να τονίσουμε ότι οι διάφορες τιμές στην αξία της περιχάραξης (είτε είναι χαλαρή είτε ισχυρή) είναι δυνατόν να ποικίλουν αναφορικά με τα διάφορα στοιχεία της παιδαγωγικής πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να έχουμε χαλαρή τιμή στο βηματισμό για παράδειγμα και ισχυρή τιμή στην περιχάραξη των κριτηρίων.

Στη δική μας έρευνα αναλύουμε το σχολικό εγχειρίδιο ως παιδαγωγικό κείμενο, το οποίο ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία και αποβλέπει στην εμπλοκή του μαθητή σε αυτή. Γι' αυτό και διαμορφώνει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σχέσεις ισχύος μεταξύ δασκάλου και μαθητή και ρυθμίζει τις δυνατότητες συμμετοχής του μαθητή. Οι παιδαγωγικές σχέσεις λοιπόν που προωθεί το εγχειρίδιο αντιμετωπίζονται από το εργαλείο ανάλυσης που χρησιμοποιούμε ως:

Σχέσεις ισχύος (διαβαθμίσεις ιεραρχίας στη σχέση δασκάλου - μαθητή)

Σχέσεις συμμετοχής (διαβαθμίσεις της διαπραγματευτικής δυνατότητας του μαθητή ως προς τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία).

Για τη μελέτη αυτών των σχέσεων εξετάζεται ο ρόλος του ρήματος στην επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου, διότι το ρήμα αποτελεί την εστία του μηνύματος και κατ' επέκταση της επικοινωνίας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999, στο Κουλαϊδής, κ.ά. 2002).

Στη συνέχεια αναλύονται πρώτα οι σχέσεις ισχύος και κατόπιν οι σχέσεις συμμετοχής.

Μονάδες ανάλυσης	**Σχέσεις ισχύος**	**Σχέσεις συμμετοχής**	**Συνολική περιχάραξη**
1	1	2	3
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	2	1,5	3,5
7	2	2	4

Πίνακας 2. Εκτίμηση συνολικής περιχάραξης

Όπως βλέπουμε, και σε αυτό το παράδειγμα μόνο μία από τις επτά μονάδες ανάλυσης κατατάσσεται (οριακά) στην κατηγορία ισχυρή περιχάραξη, ενώ οι υπόλοιπες έξι κατατάσσονται στην κατηγορία χαλαρή περιχάραξη.

Από την εκτίμηση της τιμής της περιχάραξης προκύπτει ότι στις συγκεκριμένες ενότητες η περιχάραξη είναι σχετικά χαλαρή και διακρίνουμε ότι :

η ισχύς του μεταδότη δεν είναι φανερή

το κείμενο δημιουργεί προϋποθέσεις για παρεμβάσεις του δασκάλου

αφήνει περιθώρια για τη διαπραγμάτευση των όρων συμμετοχής των μαθητών

Τυπικότητα

Σύμφωνα με το πλέγμα ανάλυσης που χρησιμοποιούμε, η έννοια της τυπικότητας χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση του βαθμού επεξεργασίας, συγκρότησης και συνολικής οργάνωσης του γλωσσικού κώδικα που συναντούμε στο σχολικό εγχειρίδιο. Στις Φυσικές Επιστήμες ο γλωσσικός κώδικας παρουσιάζει μια ορισμένη τυπικότητα, «καθότι οι επιστημονικές έννοιες διατυπώνονται μέσα από έναν συνδυασμό της φυσικής γραπτής γλώσσας, της γλώσσας των μαθηματικών ή της Χημείας και άλλων συμβολικών κωδίκων» (Κουλαϊδής, κ.ά. 2002). Στην περίπτωση της δικής μας ανάλυσης θα ήταν τουλάχιστον υπερβολικό να μιλήσουμε είτε για επιστημονικές έννοιες είτε για συμβολικούς κώδικες. Όμως η έννοια της τυπικότητας του γλωσσικού κώδικα αποτελεί μια από τις συνιστώσες που διαμορφώνουν τα τέσσερα πεδία της πρακτικής (Dowling , 1994 & 1998, Koulaidis, Tsatsaroni, 1996). Η τοποθέτηση των κειμένων της ανάλυσής μας σε κάποιο από αυτά τα πεδία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της έρευνάς μας, αφού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια της δικής μας παρέμβασης στο επίπεδο τόσο του σχεδιασμού όσο και της εφαρμογής των παιδαγωγικών πρακτικών.

Ως βασικά χαρακτηριστικά του κώδικα υψηλής τυπικότητας θεωρούνται κάποιοι δείκτες που κωδικοποιούν κάποια γραμματικά και συντακτικά χαρακτηριστικά του κειμένου και είναι οι εξής:

- Οι επιστημονικοί όροι
- Τα ονοματικά σύνολα
- Η σύνδεση των προτάσεων
- Η φωνή των ρημάτων

Για να υπολογίσουμε την τυπικότητα του γλωσσικού κώδικα, σε κάθε μονάδα ανάλυσης, καταγράφουμε την τιμή του κάθε δείκτη και αθροίζουμε τις τέσσερις τιμές. Έτσι προκύπτει ένας αριθμός που χαρακτηρίζει την τυπικότητα της γλώσσας του κειμένου. Όταν το άθροισμα είναι μεταξύ 12 και 10 η τυπικότητα θεωρείται υψηλή, όταν είναι μεταξύ 9 και 7 μέτρια και όταν είναι μεταξύ 6 και 4 θεωρείται χαμηλή.

Οι δείκτες τυπικότητας παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Δείκτες τυπικότητας	**Υψηλή**	**Μέτρια**	**Χαμηλή**
Εξειδικευμένοι όροι	Όροι, σύμβολα και εξισώσεις	Όροι και σύμβολα ή όροι και εξισώσεις	Μόνο όροι
Ονοματικά σύνολα	Σύνολα με τρία ή περισσότερα ουσιαστικά	Σύνολα με δύο ουσιαστικά	Απουσία ονοματικών συνόλων
Σύνδεση των προτάσεων	Υποτακτική σύνδεση	Ισορροπία υποτακτικής – παρατακτικής σύνδεσης	Παρατακτική σύνδεση
Φωνή των ρημάτων	Παθητική φωνή	Ισορροπία παθητικής – ενεργητικής φωνής	Ενεργητική φωνή

Πίνακας 3. Τυπικότητα γλωσσικού κώδικα

Δείκτες τυπικότητας	Τιμή
Εξειδικευμένοι όροι	1
Ονοματικά σύνολα	1
Σύνδεση των προτάσεων	1
Φωνή των ρημάτων	1
Άθροισμα	4

Πίνακας 4. Δείκτες τυπικότητας

Έχουμε λοιπόν ένα κείμενο που χαρακτηρίζεται από χαμηλή τυπικότητα του γλωσσικού κώδικα.

Σύμφωνα με την ανάλυσή μας, τα κείμενα χρησιμοποιούν γλωσσικό κώδικα χαμηλής τυπικότητας, πράγμα που ήταν αναμενόμενο, αφού απευθύνονται σε μαθητές της Δευτέρας Δημοτικού.

Εφαρμογή

Το κοινό χαρακτηριστικό των δύο Π.Π. είναι ότι εφαρμόζονται πάνω στην ίδια ακριβώς σχολική γνώση, η οποία χαρακτηρίζεται από σχετικά ισχυρή τιμή στην αξία της ταξινόμησης τόσο ως προς τη σχέση σχολικής - καθημερινής γνώσης, όσο και ως προς τη σχέση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Οι διαφορές τους εντοπίζονται κυρίως ως προς την αξία της τιμής της περιχάραξης.

Πιο συγκεκριμένα η προτεινόμενη παιδαγωγική πρακτική χαρακτηρίζεται από σχετικά χαλαρή περιχάραξη των ιεραρχικών κανόνων, σχετικά χαλαρό βηματισμό (μια επιπλέον διδακτική ώρα) και ισχυρή περιχάραξη των κριτηρίων. Η χαλαρή περιχάραξη κατά τη χρήση των ιεραρχικών κανόνων αποτελεί μια συνθήκη για τη χαλάρωση της περιχάραξης που αναφέρεται στο βηματισμό και το δυνάμωμα της περιχάραξης που αναφέρεται στα κριτήρια. Ο συνδυασμός της εναλλακτικής χρήσης πρακτικών μεταφορικού - δημοσίου πεδίου αποτελεί άλλη μια συνθήκη που συντελεί στο δυνάμωμα της περιχάραξης που αναφέρεται στα κριτήρια. Η εναλλακτική χρήση μεταφορικού / δημοσίου πεδίου μπορεί να συγκροτήσει ένα πλέγμα δραστηριοτήτων με χαλαρές ταξινομήσεις περιεχομένου και εκφράσεων, μέσα στο οποίο:

Δίνεται η δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους μαθητές

Αποσαφηνίζεται η αναπλαισιωμένη γνώση του μεταφορικού πεδίου και εξοικειώνονται όλοι οι μαθητές με τα αφηρημένα, εξειδικευμένα και σχετικά αυστηρά διατυπωμένα νοήματα της σχολικής γνώσης (Λάμνιας, 1999).

Αποσαφηνίζονται τα κριτήρια.

Οι αυξομειώσεις λοιπόν στην τιμή της περιχάραξης δημιουργούν τις συνθήκες για εναλλακτικό χαλάρωμα της τιμής της ταξινόμησης, κυρίως μέσα από την επιμονή στην εναλλακτική χρήση γνώσεων και πρακτικών μεταφορικού - δημοσίου πεδίου.

Ο σχεδιασμός της προτεινόμενης παιδαγωγικής πρακτικής αναμένεται να επιβεβαιώσει τις αρχικές μας υποθέσεις και να βοηθήσει τους μαθητές με περιορισμένους νοηματικούς προσανατολισμούς να αποκτήσουν κανόνες αναγνώρισης του πλαισίου του μαθήματος, πράγμα το οποίο καταγράφηκε και στα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας που προηγήθηκε.

Από την άλλη πλευρά η επίσημη παιδαγωγική πρακτική χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη κατά τη χρήση των ιεραρχικών κανόνων. Το βιβλίο του δασκάλου περιγράφει με εξαιρετική λεπτομέρεια τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν ο δάσκαλος και οι μαθητές στη διάρκεια

του μαθήματος. Οι οδηγίες δεν μένουν απλώς στη σκιαγράφηση ενός γενικού πλαισίου του περιεχομένου και την προσφορά ορισμένων προτάσεων - ιδεών για διάφορες δραστηριότητες, αλλά προχωρούν σε τόσο λεπτομερείς υποδείξεις, ώστε δίνεται η εντύπωση ότι το βιβλίο του δασκάλου αποτελεί ένα «συνταγολόγιο» εκπαιδευτικής πράξης (Μαυρογιώργος, 1985: 16 -35). Η ισχυρή περιχάραξη κατά τη χρήση των ιεραρχικών κανόνων σε συνδυασμό με τον ισχυρό βηματισμό που «προτείνει» το βιβλίο του δασκάλου έχουν ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να διαχειρίζεται αποκλειστικά το διδακτικό χρόνο, να θέτει εκείνος τις ερωτήσεις στους μαθητές και να δίνει σύντομες απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις τους. Τέλος το χωρίς προϋποθέσεις άνοιγμα του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης, χαλαρώνει την περιχάραξη των κριτηρίων και θολώνει τελικά το τοπίο.

Παιδαγωγικές πρακτικές	**Ιεραρχικοί κανόνες**	**Κανόνες διαδοχής -Βηματισμός**	**Κριτήρια**
Προτεινόμενη Π.Π.	Π-	Π-	Π++
Επίσημη Π.Π.	Π+	Π+	Π-

Πίνακας 5. Προτεινόμενη Π. Π. - επίσημη Π.Π. - περιχάραξη

Σχολική - καθημερινή γνώση	Σχέση μεταξύ γνωστικών αντικειμένων
Τ+	Τ+

Πίνακας 6. Σχολική γνώση – ταξινόμηση

4. Αποτελέσματα

4.1 Επηρεάζεται η σχολική επίδοση από την παιδαγωγική πρακτική;

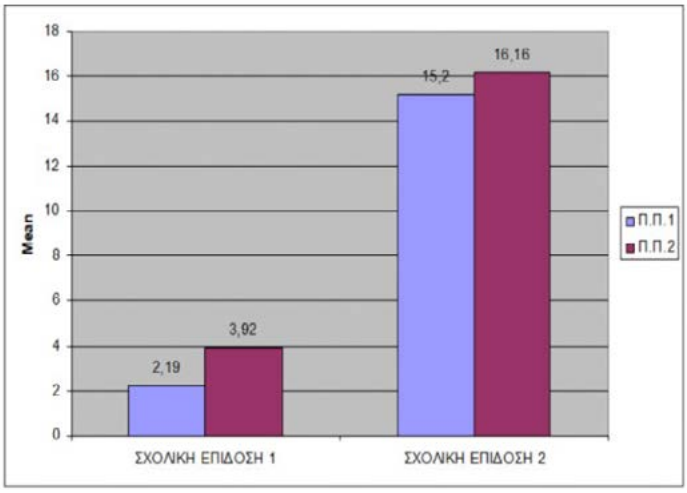
Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα συγκρίνουμε την επίδραση της Π.Π. στις μεταβλητές «Σχολική επίδοση 1» και «Σχολική επίδοση 2». Υπενθυμίζουμε ότι η μεταβλητή «Σχολική επίδοση 1» αφορά το πεδίο της δικής μας παρέμβασης ενώ η μεταβλητή «Σχολική επίδοση 2» αφορά το πεδίο της διδασκαλίας που εφαρμόστηκε από τις δασκάλες των τμημάτων.

Αναλύοντας λοιπόν τα δεδομένα προκύπτει ο παρακάτω πίνακας που μας λέει ότι στο δείγμα των 141 μαθητών οι 80 που διδάχθηκαν με την Π.Π.1 έδωσαν ως μέση τιμή 2,19 ενώ οι 61 που διδάχθηκαν με την Π.Π.2 έδωσαν μέση τιμή 3,92 (βλέπε σχήμα 1).

Θα έπρεπε επίσης να αναφέρουμε ότι από τις ακραίες τιμές που αφαιρέθηκαν από το δείγμα μας οι υψηλότερες αφορούσαν τα Β2 τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η Π.Π.2, ενώ οι χαμηλότερες τα Β1 τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η Π.Π.1. παρά το γεγονός ότι οι χαμηλότερες τιμές της Π.Π.1 και οι υψηλότερες της Π.Π.2 εξαιρέθηκαν της στατιστικής ανάλυσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποκαλύπτουν σαφώς την ευνοϊκή επίδραση που είχε η Π.Π.2 συγκριτικά με την Π.Π.1. πιο συγκεκριμένα: Όπως βλέπουμε και στο σχήμα 1 το πρώτο ζεύγος στηλών αφορά την «Σχολική επίδοση 1», όπως αυτή καταγράφηκε μετά την εφαρμογή των δύο Π.Π. Βλέπουμε ότι η μέση τιμή της σχολικής επίδοσης 1 είναι σαφώς χαμηλότερη για την Π.Π.1 με διαφορά μεγαλύτερη της 1,5 μονάδας. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική και επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές.

Το δεύτερο ζεύγος στηλών αφορά την μεταβλητή «Σχολική επίδοση 2». Και σε αυτή την περίπτωση βλέπουμε μια μικρή υπεροχή των μαθητών των Β2 τμημάτων η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η μικρή αυτή υπεροχή θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί περαιτέρω για το

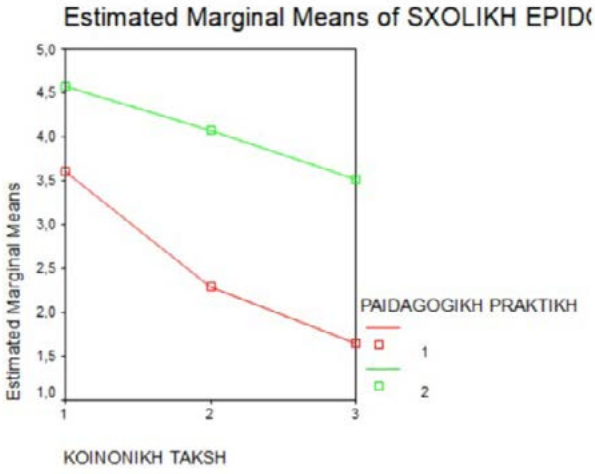
αν αποτελεί «απόηχο» της Π.Π.2 που εφαρμόστηκε στα Β2 τμήματα, τη στιγμή που η γνώση που αξιολογήθηκε στα κριτήρια (στο κομμάτι της «σχολικής επίδοσης 2») αποτελεί συνέχεια της γνώσης που διδάχθηκε με τις δύο Παιδαγωγικές πρακτικές.



Σχήμα 1

Υπάρχει επίδραση της παιδαγωγικής πρακτικής και της κοινωνικής τάξης πάνω στην σχολική επίδοση;

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική τάξη, την παιδαγωγική πρακτική και τη σχολική επίδοση. Στο σχήμα που ακολουθεί (2) φαίνεται καθαρά η ευνοϊκότερη επίδραση της Π.Π.2 ως προς την επίδοση των μαθητών όλων των κοινωνικών ομάδων.



Σχήμα 2

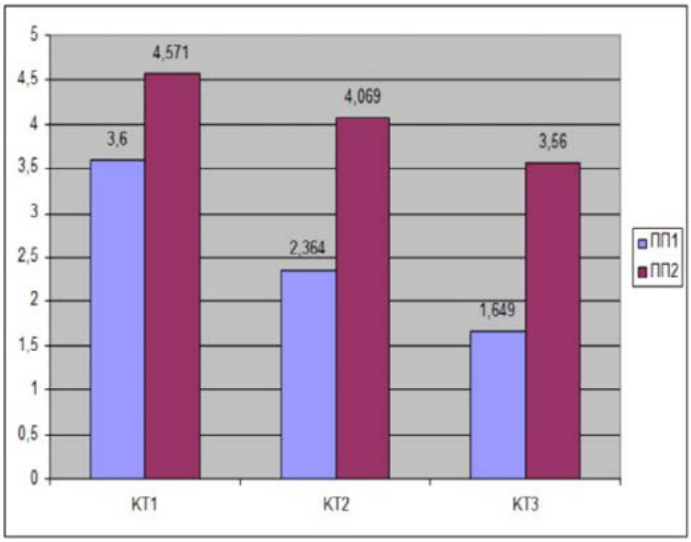
Ας δούμε όμως αναλυτικότερα πως καταγράφεται η «Σχολική επίδοση 1» ανά κοινωνική κατηγορία και ανά παιδαγωγική πρακτική.

Στην **πρώτη** κοινωνική κατηγορία έχουμε 3,60 μέση τιμή για την Π.Π.1 και 4,57 μέση τιμή για την Π.Π.2. Διαφορά δηλαδή σχεδόν μίας μονάδας στη μέση τιμή. Το δείγμα μας ήταν 17 μαθητές (εξαιρέθηκαν λόγω ακραίων τιμών 54 μαθητές).

Στη **δεύτερη** κοινωνική κατηγορία έχουμε μέση τιμή 2,36 για την Π.Π.1 και 4,07 για την Π.Π.2. Βλέπουμε ότι η διαφορά στη μέση τιμή πλησιάζει τις δύο μονάδες. Το δείγμα μας ήταν 62 μαθητές (εξαιρέθηκαν λόγω ακραίων τιμών 36 μαθητές).

Στην **τρίτη** κοινωνική κατηγορία έχουμε 1,65 μέση τιμή για την Π.Π.1 και 3,56 μέση τιμή για την Π.Π.2. Βλέπουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση η διαφορά στη μέση τιμή πλησιάζει τις δύο μονάδες. Το δείγμα μας ήταν 62 μαθητές (λόγω ακραίων τιμών εξαιρέθηκαν μόνο 10 μαθητές).

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 3 η μικρότερη διαφορά εντοπίζεται στην πρώτη κοινωνική ομάδα και η μεγαλύτερη στην τρίτη.



Σχήμα 3

Η ANOVA μας δίνει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για την επίδραση της Κοινωνικής Τάξης ($F_{2,141}$=25,031, p<0,001) και της Παιδαγωγικής Πρακτικής ($F_{1,141}$=90,077, p<0,001) στη Σχολική Επίδραση 1, φανερώνοντας ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στις μέσες τιμές δεν είναι τυχαίες, αλλά επηρεάζονται από την κοινωνική κατηγορία και την Παιδαγωγική Πρακτική.

Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι η Προτεινόμενη Παιδαγωγική πρακτική επέδρασε ευνοϊκότερα απ' ότι η Επίσημη στους μαθητές όλων των κοινωνικών ομάδων. Επίσης, όπως φαίνεται από την παραπάνω επεξεργασία των πολλαπλών συγκρίσεων, περισσότερο ευνοημένη από την επίδραση της Προτεινόμενης Παιδαγωγικής πρακτικής ήταν η τρίτη κοινωνική ομάδα, στην οποία και εμφανίστηκαν οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις.

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1989) Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών.

Δώσσα Κ. (2006) Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών, σχολική γνώση και επιρροές των σχολικών πρακτικών Βόλος: Διδακτορική Διατριβή

Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. (1995) Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση.

Κουλαϊδής Β., Δημόπουλος Κ., Σκλαβενίτη Σ. & Χριστίδου Β.(2002) Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάμνιας Κ. & Τσατσαρώνη Α. (1998-1999) «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 103/ 1998 σ. 73-80 & 104/1999 σ. 70-77

Μαυρογιώργος Γ. (1985). «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 21, 16 – 35.

Bernstein B. (2001) "From Pedagogies to Knowledge" In *Towards sociology of pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Dowling P. (1998) The sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths / Pedagogic Texts. London: The Falmer Press

Koulaidis V. & Tsatsaroni A. (1996) Analysis of science textbooks: How can we proceed. *Research in Science Education*, 26(1), 55-71.

Το σχολείο ως χώρος δια-επαγγελματικής συνεργασίας: Κριτική θεώρηση μιας εναλλακτικής σχολικής μορφής

Μαρία Παγώνη,
Université de Lille, maria.pagoni-andreani@univ-lille.fr

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει ένα πειραματικό σχέδιο που πραγματοποιήθηκε σε μια από τις φτωχότερες πόλεις της Γαλλίας, με στόχο την ενίσχυση της πλαισίωσης των μαθητών και τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Επιλέχθηκαν προγράμματα 8 συλλόγων που στοχεύουν στην ανάπτυξη δια-επαγγελματικών συνεργασιών σε 12 πρωτοβάθμια σχολεία. Τα προγράμματα αυτά αφορούν είτε συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης (κυρίως πολιτιστικού ή αθλητικού χαρακτήρα) είτε την βελτίωση του σχολικού κλίματος μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ανάλυση 16 συλλογικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους πρωταγωνιστές αυτών των προγραμμάτων στο τέλος δύο συνεχόμενων ετών, δείχνει ότι η εφαρμογή αυτών των δια-επαγγελματικών συνεργασιών χαρακτηρίζεται από εντάσεις. Αυτές οι εντάσεις οφείλονται τόσο στην ακαμψία της σχολικής μορφής όσο και στις σχέσεις ισχύος που αναπτύσσονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων για τη διαχείριση αυτής της ακαμψίας. Η επίλυση αυτών των εντάσεων επιτυγχάνεται μέσα από την διαπραγμάτευση ενδιάμεσων λύσεων που δείχνουν την ιεράρχηση των αντικειμένων μάθησης και την κατανομή της εκπαιδευτικής εργασίας σε κάθε σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική μορφή, δια-επαγγελματική συνεργασία, πρωτοβάθμεια εκπαίδευση, γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο αυτής της παρουσίασης είναι να αναλύσει κάτω από ποιές συνθήκες είναι δυνατή η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και άλλων εξωσχολικών διαμεσολαβητών που παρεμβαίνουν στον σχολικό χώρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το ερευνητικό πεδίο βρίσκεται στην Γαλλία και πιο συγκεκριμένα σε μια πόλη - ανώνυμη σ'αυτό το άρθρο - που παρουσιάζει πολλές δυσκολίες κοινωνιολογικής μορφής (μεγάλο ποσοστό ανεργίας, σημαντικό πληθυσμό μεταναστών, βιαιότητα στα σχολεία και σχολική απομάκρυνση). Μπροστά σ'αυτές τις δυσκολίες, ο δήμος της πόλης πρότεινε ένα πειραματικό σχέδιο το οποίο χρηματοδοτήθηκε από εθνικό φορέα για 5 χρόνια και το CIREL, ερευνητική μονάδα των επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Λιλ (https://cirel.univ-lille.fr/), ανέλαβε την αξιολόγηση αυτού του πειραματικού σχεδίου. Στόχος του είναι μια καινοτομία στην σχολική μορφή (Vincent dir., 1994, Vincent, 2008) μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών με εξωσχολικούς συλλόγους. Το ερευνητικό ερώτημα είναι το ακόλουθο : υπό ποιές συνθήκες είναι δυνατές αυτές οι δια-επαγγελματικές συνεργασίες μέσα στο σχολείο και τί αλλαγές επιφέρουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές ;

Για να απαντήσουμε σ'αυτό το ερώτημα θα παρουσιάσουμε πρώτα τα θεωρητικό πλαίσιο και την μεθοδολογία της έρευνας για να καταλήξουμε στα βασικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έρευνα σκοπεύει μια κριτική ανάλυση αυτών των δια-επαγγελματικών συνεργασιών με βάση δύο θεωρητικές αναφορές : την κοινωνιολογική θεώρηση των εκπαιδευτικών επαγγελμάτων και την ανάλυση των συνθηκών που καθορίζουν την σχολική μορφή και το άνοιγμά της στην κοινωνική πραγματικότητα.

2.1 Κοινωνιολογική θεώρηση των εκπαιδευτικών επαγγελμάτων και του καταμερισμού της εργασίας στον σχολικό χώρο

Όσον αφορά τον καταμερισμό της σχολικής εργασίας στο δημοτικό σχολείο στην Γαλλία, ενώ δεν υπάρχει επίσημα, δημιουργήθηκε με τον καιρό, ιδιαίτερα από την δεκαετία του 80 και μετά, με την καθιέρωση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και σε σύνδεση με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την παρέμβαση ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών για την βελτίωση του σχολικού κλίματος. Υπάρχουν παραδείγματα ερευνών που δείχνουν ότι σε ορισμένα σχολεία οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν όλη την διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών και σεβασμού των σχολικών κανόνων, την σχέση με τους γονείς και την ηθική υποστήριξη των μαθητών που έχουν δυσκολίες (Moignard & Rubi 2013).

Σε αυτό το στρατηγικό παιχνίδι που αποκτά όλο και περισσότερο την μορφή εμπορικής συναλλαγής αγοράς και ζήτησης, το Κράτος παίζει κυρίαρχο ρόλο επιλέγοντας, χρηματοδοτωντας και ελέγχοντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προτείνονται. Ορισμένοι ερευνητές μιλούν για την «ζούγκλα των προγραμμάτων» (Cauterman & Daunay 2010) που γίνονται όλο και πιο βασικοί παράγοντες χρηματοδότησης και οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης θέτοντας έτσι σε αμφισβήτηση την κυριαρχία του Υπουργείου Παιδείας και την εξάρτηση του από άλλους εκπαιδευτικούς, καλλιτεχνικούς και πολιτιστικούς φορείς.

Ετσι, εμφανίζονται νέες εκπαιδευτικές ομάδες που απαιτούν μια θέση στο σχολικό κόσμο με το επιχείρημα ότι απαντούν σε νέα αντικείμενα γνώσης και κοινωνικές ή μαθησιακές ανάγκες (Filiod, 2019). Μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τα επαγγέλματα της σχολικής διαμεσολάβη-

σης (για επεμβάσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και την σχολική βία), τους συνοδούς παιδιών με ειδικές ανάγκες (AESH), από το 2014, και τους εκπαιδευτικούς βοηθούς, από το 2003 (Kherroubi & Lebon 2017). Στο πρόγραμμα που μας ενδιαφέρει, οι εκπαιδευτικές ομάδες που καλούνται να επέμβουν στο σχολείο, δεν έχουν την εμπειρία των σχολικών πρακτικών γιατί αναπτύσσουν συνήθως τα προγράμματά τους έξω από το σχολείο : πώς λοιπόν θα ενταχθούν στα σχολικά πλαίσια και πως θα γίνουν αποδεκτές από τους δασκάλους ; τί προσαρμογές χρειάζονται και από τις δύο πλευρές για να πετύχει μια τέτοια συνεργασία;

2.2 Καταγωγή και αντιστάσεις της σχολικής μορφής

Η σχολική μορφή έχει οριστεί ως μια διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων που χαρακτηρίζει τον τρόπο σχολικής κοινωνικοποίησης ο οποίος επιβλήθηκε προοδευτικά στη Γαλλία από τον XVI – XVII αιώνα και ο οποίος παρέμεινε παρά τις πολιτικές, θεσμικές και παιδαγωγικές αλλαγές που διέκριναν τη γαλλική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Vincent, 1994). Αυτή η διαμόρφωση εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα μορφών άσκησης εξουσίας (Vincent, Lahire, Thin, 1994) οι οποίες μεταδίδονται μέσα από τις μορφές διαπροσωπικών σχέσεων που θεσπίζει το Σχολείο, καθώς και μέσα από τους κανόνες που καθορίζουν τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και τους τρόπους σχολικής κοινωνικοποίησης.

Πρόσφατες έρευνες σχετικά με τις μεταμορφώσεις της σχολικής μορφής (Maulini & Perrenoud, 2005, Joigneaux 2008, Perrenoud et al., 2023) δείχνουν ότι υπάρχει ένας προβληματισμός σχετικά με τις εξελίξεις αυτών των σχέσεων εξουσίας στο σχολείο: αν οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι σκοποί, οι κανόνες του σχολείου φαίνονται να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, υπάρχουν στοιχεία της σχολικής μορφής, όπως αυτή ορίστηκε αρχικά, που παραμένουν; Τι μπορεί, σε μια προτεινόμενη παιδαγωγική καινοτομία, να αντισταθεί προκειμένου να διατηρηθεί ένας κυρίαρχος τρόπος κοινωνικοποίησης στο Σχολείο;

Πριν από τριάντα χρόνια, οι Vincent, Lahire και Thin (1994) είχαν ήδη θέσει αυτό το ερώτημα και είχαν δώσει την απάντηση : «Αυτό το «άνοιγμα» του σχολείου, για να χρησιμοποιήσουμε αυτή την έκφραση που προέρχεται από την πρακτική, γίνεται ακριβώς δυνατό από το γεγονός ότι ο σχολικός τρόπος κοινωνικοποίησης είναι σε μεγάλο βαθμό ο κυρίαρχος, ηγεμονικός τρόπος κοινωνικοποίησης στον κοινωνικό μας σχηματισμό. Με άλλα λόγια, ο σχολικός χώρος μπορεί να «ανοίξει» γιατί αυτό το «άνοιγμα» δεν θέτει υπό αμφισβήτηση την κυριαρχία της σχολικής μορφής έναντι της κοινωνικοποίησης. Ο σχολικός τρόπος κοινωνικοποίησης και η σχολική μορφή δεν θα επηρεαστούν επομένως θεμελιωδώς από θεσμικούς μετασχηματισμούς. »

Αυτή η ισχυρή υπόθεση μας οδηγεί να θέσουμε το ερώτημα αν και κατά πόσο η δια-επαγγελματική εργασία που προκαλείται στο πλαίσιο του προγράμματος που μας ενδιαφέρει εισάγει αλλαγές στον τρόπο κοινωνικοποίησης των μαθητών και στις παιδαγωγικές πρακτικές.

3. Μεθοδολογία

3.1 Πληθυσμός και περίγραμμα της έρευνας

Ο δήμος της πόλης σε συνεργασία με τους επιθεωρητές πρότειναν αυτό το καινοτόμο πρόγραμμα για να βελτιώσουν την πλαισίωση των μαθητών, ειδικά αυτών που παρουσιάζουν προβλήματα, με το κατάλληλο προσωπικό. Έτσι, μετά από δημοσίευση πρόσκλησης ενδιαφέροντος, επιλέχθηκαν 8 εκπαιδευτικά προγράμματα, που προτάθηκαν από εξωσχολικούς συλλόγους και τα οποία χωρίζονται απο εκπαιδευτική άποψη σε δύο κατηγορίες όπως παρουσιάζει ο παρακάτω πίνακας: Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και μάθησης σε διάφορους σχολικούς τομείς

όπως καλλιτεχνικούς, αθλητικούς, πληροφορική, αειφόρος ανάπτυξη (5 προγράμματα) και Προγράμματα βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια (3 προγράμματα).

Σύλλογοι και σχολεία	**Εκπαιδευτικοί στόχοι**
Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και μάθησης σε διάφορους σχολικούς τομείς	
Αθλητικοί τομείς	
Σύλλογος 7 Σχολείο L	Εισαγωγή στο τζούντο - Το τζούντο στην υπηρεσία της ηθικής αγωγής
Σύλλογος 6 Σχολείο K	Ανάπτυξη του αθλητισμού και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων
Πολιτιστικοί τομείς	
Σύλλογος 4 Σχολείο I	Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από την πληροφορική.
Σύλλογος 5 Σχολείο J	Μύηση των μαθητών στο χορό και την χορογραφία - Εκπαίδευση των καθηγητών - Ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς.
Αειφόρος ανάπτυξη	
Σύλλογος 3 Σχολεία G, H	Εργαστήρια πάνω στη φύση για την ανάπτυξη της προσοχής και συγκέτρωσης - Ανάπτυξη οικολογικών χώρων στο σχολείο.
Προγράμματα βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια	
Σύλλογος 1 Σχολεία A, B, C	Κοινωνικο-ιατρική παρακολούθηση των μαθητών, με ατομική παρέμβαση - Βελτίωση της σχέσης με τις οικογένειες.
Σύλλογος 2 Σχολεία D, E, F	Βελτίωση της πλαισίωσης των μαθητών με την μόνιμη παρουσία μιας κοινωνικής λειτουργού στο σχολείο - Βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχέσης με τις οικογένειες.
Σύλλογος 8 Ολα τα σχολεία της πόλης (46)	Ενδυνάμωση της σχέσης σχολείο – οικογένεια - Βελτίωση των σχολικών μεταβάσεων με την εκπαίδευση των εμψυχωτών που πλαισιώνουν τους μαθητές.

Πίνακας 1. Προγράμματα και σχολεία που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική καινοτομία, με ανωνυμία

3.2. Εργαλεία της έρευνας

Σ'αυτό το άρθρο θα βασιστούμε σε 16 συλλογικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους: τον Νοέμβριο-Δεκέμβριο 2023 και τον Νοέμβριο-Δεκέμβριο 2024. Κάθε φορά, πραγματοποιήθηκαν οκτώ συναντήσεις με τους πρωταγωνιστές του κάθε προγράμματος: τον υπεύθυνο του συλλόγου, τους/τις συνεργάτες/συνεργάτριες του συλλόγου και τον διευθυντή ή τη διευθύντρια των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ο οδηγός της συνέντευξης βασίστηκε στα εξής θέματα:

- οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος σύμφωνα με τον σύλλογο,
- οι προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν κατά το πρώτο και δεύτερο έτος του προγράμματος,
- οι μέθοδοι δια-επαγγελματικής συνεργασίας πριν και καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος,
- οι δυσκολίες που αντιμετώπισε αυτή η συνεργασία και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπισή τους,
- τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής της συνεργασίας για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων κάθε συμμετέχοντος,

- οι επιπτώσεις που παρατηρήθηκαν μέχρι στιγμής στη μάθηση, το σχολικό κλίμα ή τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

4. Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές τα σχολεία δέχονται με ευχαρίστηση αυτές τις πρωτοβουλίες αλλά αυτό το γενικό συναίσθημα ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα εμφανίζονται κάποιες προυποθέσεις για την επιτυχία αυτής της καινοτομίας που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.1 Δια-επαγγελματική συνεργασία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε σχολείου

Εμφανίζεται ανάγκη συνεργασίας πριν από την δημιουργία του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε αυτό να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε σχολείου. Ετσι φαίνεται καθαρά ότι είναι αναγκαίο να περάσουμε από μια φιλελεύθερη αντίληψη αγοράς και ζήτησης της δια-επαγγελματικής συνεργασίας σε μια παιδαγωγική αντίληψη που θέτει σε πρωτεραιότητα της ανάγκες των σχολείων, των δασκάλων και των μαθητών.

4.2 Προσαρμογή της σχολικής μορφής

Παρατηρούμε μια ανάγκη προσαρμογής των στόχων και των μέσων παρέμβασης του κάθε προγράμματος εκ των υστέρων, για τα σχολεία όπου αυτή η προσαρμογή δεν έγινε πριν από την κατάθεση του προγράμματος. Χαρακτηριστκά μπορούμε να αναφέρουμε τα παρακάτω παραδείγματα.

Όσον αφορά τα προγράμματα που στοχεύουν την βελτίωση του σχολικού κλίματος και τις σχέσεις με την οικογένεια (σύλλογοι 1 και 2), παρατηρούμε ότι η ατομική παρακολούθηση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα σχολικής βίας συνδιάστηκε κάποιες φορές με συλλογικές παρεμβάσεις, ύστερα από πρόταση και επιμονή των δασκάλων, μέσα από εργαστήρια σωφρολογίας και διαχείρισης των συναισθημάτων. Σε μια από αυτές τις περιπτώσεις ο κοινωνικός λειτουργός αντικαταστάθηκε από εμψυχωτή, πράγμα που σημαίνει ότι χρειάστηκε αλλαγή επαγγέλματος με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Βλέπουμε έτσι τα σύνορα που δημιουργούνται ανάμεσα στα επαγγέλματα και μεταξύ των στόχων προληπτικής εκπαίδευσης από τη μια και καταπολέμησης της απειθαρχίας από την άλλη.

Όσον αφορά τα προγράμματα που στοχεύουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, παρατηρούνται πολλές ανάγκες προσαρμογής τόσο από την μεριά του σχολείου όσο και από την μεριά των συλλόγων. Για παράδειγμα, ο σύλλογος που οργανώνει εργαστήρια σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος (σύλλογος 3) πρότεινε, μετά από συνεργασία με τους δασκάλους, να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (από έξι σε δύο τάξεις) για να γίνει εκπαιδευτική δουλειά λιγότερο εκτεταμένη αλλά σε περισσότερο βάθος με τους μαθητές. Παρατηρούμε επίσης μια σχολειοποίηση των παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται από τους συλλόγους. Ετσι ο σύλλογος που προτείνει εργαστήρια χορού (σύλλογος 5) εισήγαγε την χρήση ενός τετραδίου ως παιδαγωγικό εργαλείο που συγκεντρώνει τις εντυπώσεις των παιδιών, αφήνει ίχνοι των παιδαγωγικών καταστάσεων και διευκολύνει την διασύνδεση με την οικογένεια αλλά και με τους δασκάλους που μπορούν να επανεντάξουν αυτά τα στοιχεία στο μάθημά τους.

4.3 Διαπραγμάτευση του καταμερισμού της εκπαιδευτικής εργασίας μέσα στο σχολείο

Οι δάσκαλοι δέχονται με ευχαρίστηση την παρέμβση των κοινωνικών λειτουργών (σύλλογοι 1 και 2) όταν αυτοί επεμβαίνουν έξω από την τάξη, ανακουφίζοντας τις δυσκολίες που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν με μαθητές που έχουν έντονα προβλήματα βίας και πειθαρχίας, και τα οποία είναι πολλά (1/4 των μαθητών σε ορισμένες τάξεις). Αντίθετα, ένας από τους τρεις επιθεωρητές της κοινότητας, που ενδιαφέρεται για την βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών ήδη από το νηπιαγωγείο (σύλλογος 8), δεν δέχτηκε την παρέμβαση ψυχοπαιδαγωγών μέσα στην τάξη : απαίτησε να εκπαιδεύσουν αυτοί τους δασκάλους οι οποίοι στην συνέχεια θα ενσωματώσουν όπως εκείνοι νομίζουν τις νέες μεθόδους στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Βλέπουμε έτσι ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι δάσκαλοι θέλουν νε περιφρουρήσουν την ελευθερία τους και τον χώρο παρέμβασής τους που είναι η τάξη.

4.4 Ανάγκη προσαρμογής των συνθηκών εργασίας των δασκάλων αλλά και επιμόρφωσης τους

Από τις συνεντεύξεις εμφανίζεται ανάγκη να ληφθεί υπ΄όψη σ΄αυτήν την καινοτομία ο χρόνος που είναι απαραίτητος για την οργάνωση της συνεργασίας είτε με την μορφή υπερωριών για τους διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους είτε με την μορφή πρόσληψης επιπλέον προσωπικού. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες συναντήσεις γίνονται αυθόρμητα ή εντάσσονται στον προσωπικό χρόνο των δασκάλων (κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για το μεσημεριανό φαγητό για παράδειγμα) πράγμα που δεν μπορεί να γίνει μακρόχρονα. Επίσης γενικότερα η διαχείριση του χρόνου και του χώρου δημιουργεί πρόβλημα για την ένταξη αυτών των προγραμμάτων στο κάθε σχολείο είτε λόγω έλλειψης των κατάλληλων υποδομών είτε λόγω ανάγκης επέκτασης του σχολικού προγράμματος έξω από τα πλαίσια του σχολείου (μάθημα στην ύπαιθρο, συχνές εκπαιδευτικές επισκέψεις, ανάγκη κάποιων συναντήσεων μετά το τέλος του σχολείου).

5. Συμπεράσματα

Το σχολείο στην Γαλλία παρουσιάζει έντονα προβλήματα κοινωνικοποίησης και πειθαρχίας και σημαντικό μέρος των προγραμμάτων που παρουσιάσαμε σκοπεύουν την καταπράυνση του σχολικού κλίματος και την μείωση της σχολικής βίας. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί την ανάγκη παρέμβασης εξωσχολικών φορέων που καλούνται να συνυπάρξουν μέσα στο σχολείο μαζί με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς βοηθούς.

Αυτή η παρέμβαση φαίνεται επιθυμητή όταν σκοπεύει την διευκόλυνση του δασκάλου ενθαρρύνοντας έτσι τον καταμερισμό της σχολικής εργασίας : για να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν πρέπει πρώτα να είναι πειθαρχημένα και κοινωνικοποιημένα, και σ'αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι εξωσχολικές οργανώσεις. Γίνεται όμως πιο δύσκολα αποδεκτή όταν προϋποθέτει τον καταμερισμό του σχολικού χρόνου και χρόνου, που φαίνεται άκαμπτος, και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων.

Ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων που μελετήσαμε σ'αυτήν την έρευνα, παρατηρούμε ότι αυτά έχουν την τάση να τονίζουν την παρουσία μιας ατομικής αντιμετώπισης των προβλημάτων με έμφαση που δίνεται στην διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών και την λεκτική τους έκφραση. Οι συλλογικές παρεμβάσεις είναι πολύ λιγότερο παρούσες και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τους δασκάλους, πράγμα που ανταποκρίνεται στην τάση των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών της εποχής μας, όπως τονίστηκε από κάποιους κοινωνιολόγους

(Martuccelli, 2002), να θεωρούνε το άτομο υπεύθυνο των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μειώνοντας έτσι την δικιά τους ευθύνη απέναντι σ'αυτά τα προβλήματα.

Τέλος μπορούμε να αναρωτηθούμε ποιός και πώς μπορεί να αξιολογήσει την επιστημονική τεκμηρίωση των πρακτικών που προτείνονται από αυτούς τους συλλόγους : για παράδειγμα μια συμπεριφοριστική αντιμετώπιση των βίαιων μαθητών στο σχολείο είναι η πιο κατάλληλη ; με ποιά κριτήρια μπορούμε να κρίνουμε αν η σωφρολογία έχει θετικές επιπτώσεις στην καταπράϋνση του σχολικού κλίματος ; αυτά είναι ερωτήματα που μπορεί να διαλευκάνει η έρευνά μας με ατομικές συνεντεύξεις που θα γίνουν στην συνέχεια με τους δασκάλους που συμμετέχουν σ'αυτά τα προγράμματα.

Βιβλιογραφία

Cauterman M.-M. & Daunay B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches,* 52 (1), URL : https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/009-023-Cauterman-Daunay.pdf

Filiod, J-P (2019). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92. URL : http://journals.openedition.org/quaderni/1037

Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. Van Zanten (Éd.*), Dictionnaire de l'éducation* (347-349). Presses universitaires de France.

Kherroubi, M. & Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co- éducation. Introduction au dossier, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* 4/50, 7-23

Kherroubi M. & Lebon F. (2024). Une contribution à l'histoire de la sociologie de l'éducation en France. L'élaboration du concept de forme scolaire de 1961 au début des années 1980. *Education et Société*, 52(2), 189-215, https://doi.org/10.3917/es.052.0189.

Martuccelli D. (2002). *Grammaires de l'individu.* Gallimard, « Folio-Essais », 2002.)

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. O. Maulini & C. Montandon (Éds.), Les formes de l'éducation : variété et variations *Raisons éducatives*, 9, 147-168. De Boeck Supérieur.

Perrenoud, M., Capitanescu Benetti, A., Aeby Daghé, S. (2023) Faire forme scolaire commune ? (2023). *Raisons éducatives*, 27, (1). https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2023-1?lang=fr.

Vincent G., Lahire B. & Thin D. (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in Vincent G. dir. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Vincent G. dir. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie,* 36(2), 47-62. https://doi.org/10.7202/029479ar

«Χαλάς την πιάτσα»: Ο αντίκτυπος εφαρμογής της εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο

Στέλιος Πανταζίδης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, spantazidis@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία διερευνά πώς η εφαρμογή της παιδαγωγικής των Εκπαιδευτικών Κοινών από έναν εκπαιδευτικό σε δημόσιο δημοτικό σχολείο αναδιαμορφώνει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες. Η μελέτη υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης και αντλεί δεδομένα από σημειώσεις πεδίου και ημερολόγιο ερευνητή/εκπαιδευτικού. Η θεωρητική ερμηνεία αντλεί από το πλαίσιο του Bernstein (ταξινόμηση/περιχάραξη), αντιμετωπίζοντας την τάξη ως «κοινό πόρο» που συν-δημιουργείται μέσω φροντίδας, εμπιστοσύνης και συμμετοχής. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τέσσερις κατηγορίες: (α) Ισχυρή Ταξινόμηση-όρια, πειθάρχηση και εσωτερικευμένη εξουσία που παράγουν σιωπή και απομόνωση· (β) Αδύναμη Ταξινόμηση-ρωγμές και συμβιβασμοί όπου αναγνωρίζεται μερικώς η καινοτομία· (γ) Ισχυρή Περιχάραξη-έλεγχος χώρου/λόγου και νομιμότητας της γνώσης μέσω πατερναλιστικών και αξιολογικών πρακτικών· (δ) Αδύναμη Περιχάραξη-ενδοθεσμικές συμμαχίες (π.χ. με νοσηλεύτρια, πληροφορικό) που λειτουργούν ως δίκτυα αλληλεγγύης και μικρο-χώροι αντίστασης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η καινοτομία διασταυρώνεται με μηχανισμούς επιτήρησης και συναισθηματικό κόστος, αλλά και ότι μικρές, σχεσιακές πρακτικές commoning μπορούν να στηρίξουν μετασχηματισμούς χωρίς ρήξεις. Συμπερασματικά, η αλλαγή στο σχολείο συντελείται μέσω καθημερινών πρακτικών φροντίδας και συμμετοχής που επανανοηματοδοτούν την παιδαγωγική νομιμότητα και καλλιεργούν κοινότητες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *Εναλλακτική παιδαγωγική, Εκπαιδευτικά κοινά, Περιχάραξη-Ταξινόμηση.*

1. Εισαγωγή

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο αποτελούν κρίσιμο, αλλά συχνά παραγνωρισμένο, πεδίο διαμόρφωσης της παιδαγωγικής κουλτούρας (Bilić κ.ά., 2024). Μέσα στους τοίχους μιας σχολικής μονάδας συνυπάρχουν διαφορετικά αξιακά πλαίσια, επαγγελματικές ταυτότητες και βαθμοί εξοικείωσης με την αλλαγή. Οι καθημερινές συζητήσεις στο γραφείο, οι άτυπες συμμαχίες, αλλά και οι σιωπές ή οι εντάσεις, συγκροτούν έναν ανεπίσημο μηχανισμό ρύθμισης της παιδαγωγικής νομιμότητας: καθορίζουν ποια πρακτική θεωρείται «σωστή», ποια «επικίνδυνη» και ποια απλώς «παράταιρη» (Kolleck κ.ά, 2021). Όπως δείχνει η διεθνής βιβλιογραφία, οι εσωτερικές σχέσεις στο σχολείο επηρεάζουν ουσιαστικά τόσο την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και τη δυνατότητα συνεργασίας και καινοτομίας (Day & Gu, 2014).

Η σχολική μονάδα λειτουργεί συχνά ως μικρογραφία θεσμικής εξουσίας, όπου οι μορφές υποστήριξης συνυπάρχουν με μηχανισμούς επιτήρησης, και οι δεσμοί εμπιστοσύνης συνυφαίνονται με συγκρούσεις για την παιδαγωγική νομιμότητα (De Lissovoy, 2024). Η κατανόηση αυτών των σχέσεων είναι απαραίτητη για να ερμηνευθεί πώς οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν, αποδέχονται ή αντιστέκονται σε εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, ιδιαίτερα όταν αυτές διαταράσσουν τις κανονικότητες του σχολικού θεσμού.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η εισαγωγή μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης βασισμένης στα Εκπαιδευτικά Κοινά (Pantazidis, 2024, Pechtelidis, 2020) επηρεάζει τη σχολική καθημερινότητα και τις μεταξύ εκπαιδευτικών Τα Εκπαιδευτικά Κοινά προτείνουν μια διαφορετική αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση: αποτελούν έναν συλλογικό πόρο (στην προκειμένη περίπτωση, τη σχολική τάξη) που συν-δημιουργείται, συν-διαχειρίζεται και επανανοηματοδοτείται μέσα από τη συμμετοχή μιας κοινότητας (Bollier & Helfrich, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά συνδιαμορφώνεται ως προϊόν συνεργασίας, φροντίδας και αμοιβαιότητας, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συνοδοιπόρος και διευκολυντής της μάθησης, όχι ως αυθεντία ή φορέας επιβολής (Pantazidis, 2024).

Η έρευνα εστίασε στις στάσεις των συναδέλφων/ισσών εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της προσέγγισης των Εκπαιδευτικών Κοινών σε μια τάξη δημόσιου σχολείου. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ο/η ερευνητής/εκπαιδευτικός βίωσε ένα κλίμα υπόγειας δυσφορίας και αμφισβήτησης, που εκφραζόταν με σχόλια του τύπου *«δεν γίνονται έτσι τα πράγματα»* ή *«κάτι κάνεις λάθος»*. Η αίσθηση αυτή συμπυκνώθηκε συμβολικά στη φράση «χαλάς την πιάτσα», η οποία δεν ειπώθηκε απαραίτητα ρητά, αλλά αποτύπωνε το πνεύμα της σχολικής κοινότητας απέναντι σε ό,τι παρεκκλίνει από την κανονικότητα. Λειτούργησε, έτσι, ως μεταφορά της εμπειρίας της αντίστασης: περιγράφει την πίεση που ασκείται σε κάθε προσπάθεια παιδαγωγικής διαφοροποίησης, αλλά και το δυναμικό αυτής της προσπάθειας να επαναπροσδιορίσει τις καθιερωμένες αντιλήψεις περί μάθησης, ρόλων και θεσμικής νομιμότητας.

Μέσα από τον συνδυασμό θεωρητικών αναφορών και εμπειρικών παρατηρήσεων, διαμορφώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιους τρόπους η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής προσέγγισης βασισμένης στα Εκπαιδευτικά Κοινά από έναν/μία εκπαιδευτικό στο δημόσιο σχολείο αποκαλύπτει ή αναδιαμορφώνει τους μηχανισμούς εξουσίας, επιτήρησης και συνεργασίας στις σχέσεις του/της με τους συναδέλφους/ισσές του/της;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών (Pedagogy of the Educational Commons) αναδύεται τα τελευταία χρόνια ως μια εναλλακτική θεωρητική και πρακτική πρόταση απέναντι στις

κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και τεχνοκρατικές λογικές της εκπαίδευσης (Pantazidis, in press). Βασίζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στη φροντίδα, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη, αντιμετωπίζοντας τη σχολική τάξη όχι ως διοικητικά καθορισμένο χώρο, αλλά ως κοινό πόρο – πεδίο όπου η γνώση και οι σχέσεις συν-δημιουργούνται και συνδιαχειρίζονται. Η ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης αποτελεί προϋπόθεση για τη συλλογική μάθηση, μετατρέποντας τη διδασκαλία από πράξη μετάδοσης σε διαδικασία συν-παραγωγής νοήματος. Η εκπαίδευση προσεγγίζεται σχεσιακά, ως μια δυναμική διαδικασία που συγκροτείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η τάξη λειτουργεί έτσι ως ζωντανός χώρος αλληλεπίδρασης, όπου η κοινή εμπειρία δημιουργεί νοήματα και κίνητρα για συμμετοχή και δράση.

Ωστόσο, η μεταφορά αυτής της λογικής στο θεσμικό σχολείο συναντά αντιστάσεις, καθώς συγκρούεται με βαθιά εδραιωμένες δομές εξουσίας και επιτήρησης. Ο Bernstein (2000) προσφέρει ένα χρήσιμο εργαλείο κατανόησης αυτής της σύγκρουσης μέσα από τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Η ταξινόμηση αναφέρεται στη δύναμη των ορίων μεταξύ γνώσεων και ρόλων: ισχυρή ταξινόμηση σημαίνει αυστηρούς διαχωρισμούς και ιεραρχίες, ενώ αδύναμη επιτρέπει ρευστότητα και ομότιμες σχέσεις. Η περιχάραξη αφορά τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας – το ποιος αποφασίζει *τι* και *πώς* μαθαίνεται· ισχυρή σημαίνει έλεγχο από το σύστημα, ενώ αδύναμη προϋποθέτει διάλογο και αυτορρύθμιση.

Το σχολείο, κατά τον Bernstein, λειτουργεί συνήθως με ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, αναπαράγοντας ιεραρχίες γνώσης και ρόλων. Ο De Lissovoy (2022) επισημαίνει ότι αυτή η λογική ενσαρκώνει μια μορφή κανονικοποιημένης επιτήρησης, όπου η συμμόρφωση παρουσιάζεται ως μάθηση και η υπακοή ως αρετή, ενώ ο Foucault (1977) τη συνδέει με τους μηχανισμούς πειθαρχικής εξουσίας που οργανώνουν τα σώματα και τις συμπεριφορές.

Η εφαρμογή μιας Παιδαγωγικής των Εκπαιδευτικών Κοινών αμφισβητεί ευθέως αυτά τα θεμέλια, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τον έλεγχο στη συμμετοχή και από τη συμμόρφωση στη συλλογική φροντίδα. Η αλλαγή αυτή δεν είναι μόνο μεθοδολογική, αλλά οντολογική και συναισθηματική, καθώς απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τον φόβο, τη μοναξιά και την αβεβαιότητα που συνοδεύουν κάθε παιδαγωγική ρήξη (Zembylas, 2021). Όπως τονίζει ο De Lissovoy (2022), τέτοιες αλλαγές χρειάζονται κοινότητες υποστήριξης, όπου η φροντίδα αποκτά πολιτική διάσταση.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (Kemmis κ.ά., 2014), που συνδέει τη θεωρία με την πράξη και επιδιώκει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο/Η ερευνητής/εκπαιδευτικός συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία αλλαγής ως στοχαστικό υποκείμενο, όχι ως εξωτερικός παρατηρητής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2020–2021 σε δημόσιο δημοτικό σχολείο ημιαστικής περιοχής της Δυτικής Κρήτης, στη Στ΄ τάξη (15 μαθητές/ριες), στο πλαίσιο ευρύτερης διδακτορικής παρέμβασης για την παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών. Τα δεδομένα που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων/ισσών αξιοποιούνται ερευνητικά για πρώτη φορά.

Η διαδικασία περιλάμβανε τρεις φάσεις: (α) σχεδιασμό και προετοιμασία, (β) εφαρμογή και συμμετοχική παρατήρηση, και (γ) αναστοχαστική ανάλυση. Τα δεδομένα προήλθαν από σημειώσεις πεδίου και ημερολόγιο ερευνητή. Η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) πραγματοποιήθηκε σε θεωρητικά ερμηνευτικό πλαίσιο, εμπνευσμένο από τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης του Bernstein (2000), για να διερευνηθούν οι μηχανισμοί εξουσίας, επιτήρησης και

συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες: (1) Ισχυρή ταξινόμηση, (2) Αδύναμη ταξινόμηση, (3) Ισχυρή περιχάραξη, και (4) Αδύναμη περιχάραξη. Η ενεργή εμπλοκή του ερευνητή προσέφερε βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων, αλλά και διλήμματα μεταξύ συμμετοχής και αποστασιοποίησης.

4. Αποτελέσματα

4.1 Ισχυρή ταξινόμηση: Όρια, πειθάρχηση και εσωτερικευμένη εξουσία

Η ανάλυση των σημειώσεων πεδίου ανέδειξε έναν μηχανισμό ισχυρής ταξινόμησης, ο οποίος ορίζει με σαφήνεια τα όρια ανάμεσα στους ρόλους, τις πρακτικές και τις μορφές νομιμοποιημένου λόγου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα φάνηκε να λειτουργεί μέσα σε ένα πλέγμα αυστηρών διαχωρισμών, μεταξύ «εκπαιδευτικού» και «μαθητή/ριας», αλλά και μεταξύ «ορθής» και «παρεκκλίνουσας» παιδαγωγικής.

Στις σημειώσεις πεδίου καταγράφεται η αποθάρρυνση του διαλόγου και της ανταλλαγής εμπειριών στο γραφείο των εκπαιδευτικών. *«Έμπαινα στο γραφείο δείχνονταν πάντοτε τη χαρά ή την αγωνία μου για ό,τι έγινε μέσα στην τάξη μου. Ο διευθυντής και οι συνάδελφοι/ισσες προσπαθούσαν να με αποθαρρύνουν από το να εκφράζω συναισθήματα».* Ο διευθυντής, σε μια χαρακτηριστική στιγμή, σχολίασε: *«Μην χαίρεσαι τόσο, είναι νωρίς ακόμα.»* Το σχόλιο αυτό λειτουργεί ως μορφή πειθάρχησης του συναισθήματος, επιβάλλοντας ένα πλαίσιο όπου ο ενθουσιασμός, η εμπιστοσύνη και η χαρά νοούνται ως απειλές για τη σοβαρότητα και τη θεσμική ισορροπία. Η αντίδραση αυτή οδήγησε τον ερευνητή/εκπαιδευτικό στην απόφαση να μη μοιράζεται τίποτα στο γραφείο, υποδηλώνοντας την παραγωγή σιωπής μέσω θεσμικής πίεσης.

Η παρέμβαση του διευθυντή στις δραστηριότητες της τάξης αποτελεί επίσης χαρακτηριστικό παράδειγμα ισχυρής ταξινόμησης, όπου η θεσμική ιεραρχία επιβάλλει τα όρια του παιδαγωγικού πεδίου. Η φράση του, *«Η πολλή δημοκρατία βλάπτει. Εγώ αγαπώ τα παιδιά περισσότερο από σένα.»*, συμπυκνώνει μια πατερναλιστική αντίληψη εξουσίας, όπου η αγάπη ταυτίζεται με την επιβολή και η δημοκρατία με την απειθαρχία. Ο διευθυντής, ως εκπρόσωπος του θεσμού, εμφανίζεται να οικειοποιείται τη φροντίδα ως προνόμιο εξουσίας, αφαιρώντας από τον εκπαιδευτικό τον ρόλο του φορέα παιδαγωγικής αυτονομίας.

Η απόρριψη συμμετοχικών μορφών μάθησης από τους συναδέλφους εντάσσεται στο ίδιο πλέγμα. Οι διαδικασίες κοινής λήψης αποφάσεων και ομότιμης μάθησης θεωρήθηκαν «ακατάλληλες» για το δημόσιο σχολείο, καθώς διατάρασσαν τις καθιερωμένες ιεραρχίες και αμφισβητούσαν την αναπαραγωγή του ρόλου του/της «εκπαιδευτικού-αυθεντίας». Αυτή η στάση συνδέεται με τον «σχολειοποιημένο νου» (Pantazidis, in press), δηλαδή με το εσωτερικευμένο σύστημα αξιών και συνηθειών που νομιμοποιεί την πειθαρχία, τον ανταγωνισμό και τον έλεγχο ως φυσιολογικές συνθήκες της εκπαίδευσης.

Ο αναστοχασμός του ερευνητή αποτυπώνει με ενάργεια τη διπλή όψη της πειθάρχησης: εξωτερική και εσωτερικευμένη. Όπως σημειώνει: *«Αμφισβητώ το πώς μιλάω, πόσο δημοκρατικός είμαι, πόσο αποτελεσματικές είναι οι μέθοδοί μου. Είναι αγχωτικό να ψαχουλεύεις τα όρια του θεσμού· έχει ψυχολογικό πόνο.»* Η αναστοχαστική αυτή στιγμή αποκαλύπτει ότι η εξουσία δεν ασκείται μόνο από τα έξω, αλλά διαπερνά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που εσωτερικεύει τις προσδοκίες του θεσμού και μετατρέπει την αμφιβολία σε αυτοεπιτήρηση (Foucault, 1977).

Έτσι, η ισχυρή ταξινόμηση δεν λειτουργεί απλώς ως θεσμικός μηχανισμός, αλλά ως πολιτισμική και συναισθηματική δομή που καθορίζει τι θεωρείται αποδεκτό να αισθάνεται, να λέει και να

πράττει ένας/μία εκπαιδευτικός. Το αποτέλεσμα είναι η παραγωγή απομόνωσης, η αποδυνάμωση της συνεργασίας και η αναπαραγωγή ενός σχολείου όπου η φροντίδα, η χαρά και η δημοκρατία θεωρούνται επικίνδυνες για τη «σταθερότητα του συστήματος».

4.2 Αδύναμη ταξινόμηση: Ρωγμές, διαπραγμάτευση και στιγμές αποδοχής

Παρά την κυριαρχία ισχυρών ταξινομητικών μηχανισμών, τα δεδομένα ανέδειξαν στιγμές χαλάρωσης των ορίων, όπου η σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό, τον διευθυντή και τον θεσμό έγινε πιο ρευστή. Οι στιγμές αυτές δεν συνιστούσαν ανατροπή της ιεραρχίας, αλλά ρωγμές που επέτρεπαν τη διαπραγμάτευση της εξουσίας και την αναγνώριση της αξίας των εναλλακτικών πρακτικών.

Σε μια χαρακτηριστική συζήτηση, ο διευθυντής σημείωσε: *«Να κάνεις δημιουργικά πράγματα, αλλά να προχωράς και την ύλη για να βλέπουν οι γονείς»*. Η φράση αυτή λειτουργεί ως συμβιβασμός: αποδέχεται τη δημιουργικότητα, υπό τον όρο ότι δεν θα διαταράξει τη θεσμική κανονικότητα και την εικόνα του σχολείου. Όπως επισημαίνει ο Bernstein (2000), τέτοιες πρακτικές εκφράζουν μια αδύναμη ταξινόμηση, όπου τα όρια μετακινούνται, χωρίς να αίρονται.

Σε άλλη περίπτωση, η φράση του διευθυντή *«Δεν μπορώ να κάνω αυτά τα συμμετοχικά που κάνεις εσύ»* υποδηλώνει έμμεση αποδοχή και ταυτόχρονα αμηχανία. Η καινοτομία αναγνωρίζεται, αλλά ως εξαίρεση, όχι ως συλλογική δυνατότητα. Αντίστοιχα, η ενθάρρυνσή του για συμμετοχή σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως συνεργασίας με άλλο σχολείο έδειξε ελεγχόμενη αποδοχή, ενώ η υποστήριξή του απέναντι σε διαμαρτυρόμενους γονείς λειτούργησε προστατευτικά για την παιδαγωγική ελευθερία.

Συνολικά, η αδύναμη ταξινόμηση εκδηλώθηκε ως μια ενδιάμεση περιοχή ανάμεσα στη συμμόρφωση και την αντίσταση: δεν κατέρριψε τα όρια, αλλά επέτρεψε μικρές διασταυρώσεις, προσωρινές συμμαχίες και διαλόγους μέσα σε αυτά. Οι στιγμές αυτές δείχνουν ότι η αλλαγή στο σχολείο δεν επιτυγχάνεται με ρήξη, αλλά μέσω διαρκούς διαπραγμάτευσης του εφικτού, όπου το θεσμικό και το παιδαγωγικό αλληλοεπηρεάζονται και μετασχηματίζονται.

4.3 Ισχυρή περιχάραξη: Έλεγχος του χώρου, του λόγου και της νομιμότητας της γνώσης

Η τρίτη ομάδα ευρημάτων φανερώνει τη λειτουργία μιας ισχυρής περιχάραξης (framing), η οποία διατηρεί τον έλεγχο της γνώσης, των ρόλων και των παιδαγωγικών πρακτικών στα χέρια των θεσμικών φορέων του σχολείου. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός, παρότι διαθέτει τυπική αυτονομία, υπόκειται σε ένα πλέγμα ελέγχου που καθορίζει τι επιτρέπεται να γίνει, πότε και με ποιον τρόπο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παρέμβαση του διευθυντή με το σχόλιο: *«Γιατί είστε μέσα;»*, όταν οι μαθητές/ριες, μετά από συλλογική απόφαση του συμβουλίου της τάξης, παρέμειναν στην αίθουσα στο διάλειμμα για να βοηθήσουν στη φροντίδα του χώρου. Η πράξη αυτή, που ενσάρκωνε τις αρχές της αυτοοργάνωσης και της συλλογικής ευθύνης, ερμηνεύτηκε θεσμικά ως παρέκκλιση από τον κανονισμό. Το σχόλιο του διευθυντή λειτουργεί ως μηχανισμός οριοθέτησης του χώρου και των ρόλων, υπενθυμίζοντας ποιος έχει τον λόγο να καθορίζει τη χρήση του σχολικού χρόνου και τόπου.

Η ρητορική αποτροπής άλλων συναδέλφων, όπως στο περιστατικό όπου ειπώθηκε *«θα βρεις τον μπελά σου, κάνε εκεί το πρόγραμμα»*, ενισχύει τον φόβο της παρέκκλισης και την αυτολογοκρισία. Αυτή η φράση, κοινός τόπος στις σχολικές κουλτούρες, συνιστά μορφή πειθαρχικού λόγου

(Foucault, 1977): δεν απαγορεύει ρητά, αλλά καλλιεργεί την ανασφάλεια ως τρόπο συμμόρφωσης. Η αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού δεν καταστέλλεται μέσω κανόνων, αλλά μέσω προειδοποιήσεων, οι οποίες λειτουργούν προληπτικά, διατηρώντας τον έλεγχο μέσα από τον φόβο.

Επίσης, η αντίληψη του δασκάλου της διπλανής Στ΄ τάξης ότι «*η τάξη είναι για τεστ, ώστε να προετοιμαστούν για το Γυμνάσιο*» εκφράζει τη βαθιά ριζωμένη πεποίθηση ότι το Δημοτικό λειτουργεί ως προθάλαμος μετάβασης στη λογική της επόμενης βαθμίδας. Η γνώση που αποκτάται μέσα από δημιουργικές και συνεργατικές διαδικασίες θεωρείται «δευτερεύουσα» ή «μη ουσιώδης» σε σχέση με τη νόμιμη γνώση, δηλαδή εκείνη που ανταποκρίνεται σε μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης. Ο Bernstein (2000) περιγράφει αυτή τη συνθήκη ως μορφή περιχαρακωμένης νομιμότητας, όπου το σύστημα καθορίζει όχι μόνο τι διδάσκεται, αλλά και τι επιτρέπεται να θεωρηθεί μάθηση.

Παράλληλα, η φράση συναδέλφου *«Έμαθα να κάνω ό,τι έκαναν οι δασκάλες μου... πανεπιστήμια και όλα τα άλλα να 'χαμε να λέγαμε»* φανερώνει τη συντήρηση ενός επαγγελματικού habitus (βλ Bourdieu, 1990), όπου η εμπειρία και η παράδοση υπερισχύουν της επιστημονικής γνώσης ή του παιδαγωγικού αναστοχασμού. Το εκπαιδευτικό σώμα, με αυτόν τον τρόπο, αναπαράγει τον εαυτό του μέσω της μίμησης και της επανάληψης, όχι μέσω της κριτικής και της καινοτομίας.

Η άποψη του γυμναστή ότι *«Χρειάζεται αυστηρή πειθαρχία από εμάς· έχουν ξεφύγει τα παιδιά στις μέρες μας»* αποκαλύπτει το αξιακό υπόβαθρο της ισχυρής περιχάραξης. Η πειθαρχία παρουσιάζεται ως φυσική και αναγκαία συνθήκη της εκπαίδευσης, ενώ οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις απαξιώνονται ως ένδειξη χαλαρότητας ή απειθαρχίας. Η φράση αναπαράγει τον πατερναλιστικό λόγο του ελέγχου, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο ρυθμιστή της κοινωνικής συμπεριφοράς, όχι συνοδοιπόρου στη μάθηση.

Συνολικά, τα παραδείγματα αυτά συγκροτούν ένα πλέγμα επιτήρησης, κανονικοποίησης και αποτροπής της διαφοροποίησης. Η ισχυρή περιχάραξη επιτελείται όχι μόνο μέσω θεσμικών αποφάσεων, αλλά κυρίως μέσα από καθημερινές πράξεις λόγου που επαναβεβαιώνουν τα όρια του αποδεκτού. Ο/Η εκπαιδευτικός που επιχειρεί να κινηθεί εκτός αυτών των ορίων βιώνει συναισθηματικό κόστος, ανασφάλεια και αμφιβολία για τη νομιμότητα της πράξης του/της. Όπως σημειώνει ο Zembylas (2021), αυτή η εσωτερικευμένη μορφή επιτήρησης οδηγεί σε «συναισθηματική πειθάρχηση», μια σιωπηλή συμμόρφωση που διασφαλίζει τη σταθερότητα του συστήματος, ακόμη κι όταν το σύστημα δεν επιβάλλεται βίαια.

Η ισχυρή περιχάραξη, επομένως, δεν αφορά μόνο τον έλεγχο της τάξης, αλλά τη διαχείριση της παιδαγωγικής φαντασίας. Καθορίζει τι είναι δυνατό να σκεφτεί, να δοκιμάσει και να αισθανθεί ένας/μία εκπαιδευτικός μέσα στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, ορίζοντας ταυτόχρονα τα όρια της αλλαγής και της ελπίδας.

4.4 Αδύναμη περιχάραξη: Συμμαχίες, εμπιστοσύνη και οριζόντια στήριξη

Παρά την κυρίαρχη κουλτούρα ελέγχου και ιεραρχίας, η ανάλυση ανέδειξε στιγμές αδύναμης περιχάραξης, όπου τα όρια εξουσίας χαλάρωσαν και αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και φροντίδας. Ενδεικτικά, η συνεργασία με τη νοσηλεύτρια και τον/την εκπαιδευτικό πληροφορικής λειτούργησε ως ενδοθεσμικό δίκτυο αλληλεγγύης, βασισμένο σε κοινές αξίες και όχι στην ιεραρχία. Αυτή η σύμπραξη δημιούργησε μια εσωτερική συμμαχία υπέρ της καινοτομίας, ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας. Όπως τονίζει ο De Lissovoy (2024), τέτοιες πράξεις αμοιβαιότητας συγκροτούν μικροχώρους παιδαγωγικής αντίστασης, όπου η φροντίδα αποκτά πολιτική διάσταση. Οι συμμαχίες αυτές συνιστούν μικρές αλλά ουσιαστικές ρωγμές στο κανονιστικό σχολικό πλαίσιο, αποδεικνύοντας ότι η συνεργασία μπορεί να γίνει φορέας μετασχηματισμού.

5. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η ανάλυση ανέδειξε ότι το σχολικό περιβάλλον εξακολουθεί να λειτουργεί ως μηχανισμός επιτήρησης και συμμόρφωσης, όπου η γνώση, οι ρόλοι και τα συναισθήματα πλαισιώνονται από θεσμικές και ιδεολογικές νόρμες. Όπως επισημαίνουν οι Lingard και Sellar (2022), η καθημερινότητα στο σχολείο ορίζεται από σώματα υπό παρακολούθηση, αυστηρές ιεραρχίες και «αόρατα χέρια» επιβολής. Η ισχυρή ταξινόμηση καθιστά τον/την εκπαιδευτικό φορέα εφαρμογής και συμμόρφωσης, όχι δημιουργίας, ενώ τα όρια του περιεχομένου ορίζονται θεσμικά και ιδεολογικά. Η πολιτική, κριτική και βιωματική γνώση θεωρείται «ακατάλληλη» ή ακόμη και επικίνδυνη (Zembylas, 2021), και η περιχάραξη της γνώσης επιβάλλει τι αξίζει να μαθαίνεται, συνδέοντας το σχολείο με την κανονικοποίηση και τον αποκλεισμό (De Lissovoy, 2022). Έτσι, το σχολείο εμφανίζεται πρωτίστως ως χώρος διαχείρισης της συμμόρφωσης και όχι ως χώρος καλλιέργειας συλλογικότητας ή συμμετοχής (Pechtelidis, κ.ά, 2023).

Παρά τις θεσμικές πιέσεις, η έρευνα κατέδειξε ότι αναδύονται ρωγμές συμμετοχής και εμπιστοσύνης που μετακινούν το σχολείο προς μια λογική κοινότητας. Μέσα από πρακτικές όπως τα συμβούλια τάξης, οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, και η ανάπτυξη δικτύων φροντίδας εντός του σχολείου (Pantazidis, 2024), παρατηρήθηκε η εμφάνιση μικρών νησίδων αυτοοργάνωσης και αμοιβαιότητας. Οι στιγμές αυτές ενσαρκώνουν την αδύναμη περιχάραξη, όπου η συμμετοχή, ο διάλογος και η κοινή ευθύνη αντικαθιστούν προσωρινά τον έλεγχο και την ιεραρχία. Η παρουσία αυτών των ρωγμών αποδεικνύει ότι η εξουσία στο σχολείο δεν είναι μονοσήμαντη ούτε απόλυτη· μετασχηματίζεται μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης που παράγονται *εντός* του θεσμού.

Ο/Η εκπαιδευτικός αναδεικνύεται, μέσα από αυτά τα δεδομένα, σε φορέα αλλαγής με κόστος. Η διαρκής αμφισβήτηση του εαυτού, η μοναξιά και ο φόβος αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μετασχηματισμού. Ο Zembylas (2021) έχει δείξει πως κάθε παιδαγωγική ρήξη φέρει συναισθηματικό βάρος· η αμφιθυμία, η κούραση και ο ψυχικός πόνος είναι συστατικά της προσπάθειας να ανοιχτούν νέοι παιδαγωγικοί ορίζοντες. Η αλλαγή, επομένως, απαιτεί ηθικό θάρρος και φροντίδα σε αντίξοες θεσμικές συνθήκες (De Lissovoy, 2022). Η παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών δεν προσφέρει απλώς ένα μεθοδολογικό πλαίσιο αλλά μια κριτική ηθική στάση απέναντι στην εξουσία, όπου η φροντίδα και η αμοιβαιότητα αποκτούν πολιτικό περιεχόμενο.

Τέλος, η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου δεν επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικών μεταρρυθμίσεων αλλά μέσα από την καθημερινή πράξη commoning: τη φροντίδα, τη συνεργασία και τη συνδιαχείριση της γνώσης ως κοινού αγαθού. Οι μικρές συμμαχίες, οι μορφές εμπιστοσύνης και οι ρωγμές συμμετοχής δείχνουν ότι ακόμη και μέσα σε ένα θεσμικά κλειστό σύστημα, η παιδαγωγική ελευθερία μπορεί να ανθίσει. Η έρευνα αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη να ξανασκεφτούμε τη δημοκρατία του σχολείου όχι ως θεσμική παραχώρηση, αλλά ως καθημερινή πρακτική φροντίδας, εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης, θεμελιώνοντας έτσι τις βάσεις για ένα σχολείο που μαθαίνει να λειτουργεί ως κοινό.

Βιβλιογραφία

Bilić, V., Jurčević, I., & Smontara, P. (2024). The role of attitudes and empathy in the interventional behaviour of teachers in cases of peer violence. *Journal of Contemporary Educational Studies/ Sodobna Pedagogika*, *75*(2).

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

Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, fair, and alive: The insurgent power of the commons*. New Society Publishers.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, *40*(4), 409-412.

De Lissovoy, N. (2022). *Education and emancipation in the neoliberal era: Being, teaching, and power*. Routledge.

De Lissovoy, N. (2024). Thinking and teaching beyond the terror of capitalist reason. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *46*(1), 208-222.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, *111*(1), 89-107.

Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all*. University of California Press.

Sellar, S., Lingard, B., & Sant, E. (2022). In the name of the nation: PISA and federalism in Australia and Canada. *World Yearbook of Education 2022: Education, Schooling and the Global Universalization of Banal Nationalism* (pp. 153–168). Routledge.

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. (In press) Who Owns the Classroom? Framing a common pool resource in an educational system designed for control. *European Journal of Education.*

Pechtelidis, Y. (2020). Educational commons. In S. Themelis (Ed.), *Critical reflections on the language of neoliberalism in education* (pp. 203–211). Routledge.

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.

Zembylas, M. (2021). The affective dimension of everyday resistance: Implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. *Critical Studies in Education*, *62*(2), 211-226.

Ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές εναλλακτικές και καστοριαδικό πρόταγμα της αυτονομίας

Γιώργος Παπαδόπουλος,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, gp235259@students.euc.ac.cy
Μαρία Χάλαρη,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, m.chalari@research.euc.ac.cy

Περίληψη
Στην εργασία αναλύεται η σχέση μεταξύ ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών και του καστοριαδικού προτάγματος της αυτονομίας. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε την έννοια της αυτονομίας στην εκπαιδευτική της υποστασιοποίηση και να αναζητήσουμε τα πεδία σύγκλισης μεταξύ των εκπαιδευτικών εναλλακτικών και της καστοριαδικής φιλοσοφίας. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε η integrative literature review λόγω του ότι καθιστά εφικτή μια κριτική και δημιουργική σύνθεση των ερευνών με σκοπό την ανάδειξη νέων εκφάνσεων ενός θέματος, προάγοντας τη θεωρία και την πρακτική του πεδίου. Ειδικότερα μέσα από την εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας, της μάθησης και της υποχρεωτικότητας του σχολικού θεσμού, θα κατανοήσουμε την έννοια της αυτονομίας εντός των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών, για να καταδειχθεί ότι η αυτονομία δεν κατανοείται στη βάση ενός ουσιοκρατικού ή ορθολογικού θεμελίου. Αντιθέτως, διαθέτει ένα ρητό κοινοτικό περιεχόμενο, που συνίσταται σε αξίες όπως η εγγενής κινητροδότηση, η συλλογική κατασκευή της γνώσης, η ισότιμη συνεισφορά στο μαθησιακό έργο και η αυτοκυβέρνηση. Θα μιλήσουμε επίσης για τις πρακτικές υποστασιοποιήσεις της αυτονομίας στην κάθε εναλλακτική, τα σχετικά εμπόδια που εγείρονται και τους σχετικούς περιορισμούς και προϋποθέσεις πραγμάτωσης της αυτονομίας, στην προοπτική ενός προτάγματος της αυτονομίας. Θα καταλήξουμε στο ότι, παρά τα εμπόδια, η εκπαίδευση των κοινών διατηρεί την ισχυρότερη δυναμική προς υλοποίηση της αυτονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Καστοριάδης, αυτονομία, παιδαγωγικές εναλλακτικές, εκπαίδευση κοινών, αποσχολειοποίηση, εξωπαιδαγωγική.*

1. Εισαγωγή

Μια βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της αυτονομίας του μαθητευόμενου (Drerup, 2015, Levinson, 1999). Σύμφωνα με τον Καστοριάδη, η αυτονομία συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να αμφισβητεί και να αναδιαμορφώνει διαρκώς τις ίδιες του τις παραστάσεις (Καστοριάδης, 1992). Η διαυγασμένη επεξεργασία του ασυνειδήτου συνιστά την αφετηρία αυτής της διαδικασίας (Καστοριάδης, 1978, σσ. 150-163). Το ερώτημα που προκύπτει, επομένως, είναι πώς οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης όπως η εκπαίδευση των κοινών, η εξωπαιδαγωγική και η αποσχολειοποίηση, μπορούν να καλλιεργήσουν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική αυτονομία.

Συνεπώς, σκοπός του παρόντος κειμένου είναι η διερεύνηση της αυτονομίας στις εν λόγω εναλλακτικές και των συγκλίσεων που διατηρούν με την καστοριαδική πρόσληψή της στην προοπτική ενός καστοριαδικού προτάγματος της αυτονομίας. Στην προσπάθεια αυτή θα αξιοποιηθεί η integrative literature review, διότι καθιστά εφικτή μια κριτική και δημιουργική σύνθεση των ερευνών με σκοπό την ανάδειξη νέων εκφάνσεων ενός θέματος (Torraco, 2005), προάγοντας τη θεωρία και την πρακτική του πεδίου (Whittemore & Knafl, 2005). Αρχικά θα διερευνήσουμε την έννοια της αυτονομίας στις εν λόγω εναλλακτικές. Στη συνέχεια (3η ενότητα) θα εξετάσουμε ορισμένα εμπόδια και επικρίσεις που αντιμετωπίζουν με επίκεντρο την έννοια της αυτονομίας. Στην τέταρτη ενότητα θα αναφερθούμε εν συντομία στην έννοια της καστοριαδικής αυτονομίας –σε αντιπαραβολή με την καντιανή– ως βάση συγκρότησης των εν λόγω εναλλακτικών. Στην τελική, πέμπτη ενότητα, θα αναλυθούν οι σχετικές προϋποθέσεις και εμπόδια για την πραγμάτωση ενός συλλογικού προτάγματος αυτονομίας. Προτού όμως δοθεί απάντηση σε καθένα από αυτά τα ζητήματα, συνεισφέροντας στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε πώς εννοείται η αυτονομία στις υπό πραγμάτευση εναλλακτικές.

2. Η κατανόηση της αυτονομίας σε συνάρτηση με την αντίληψη επί της σχολικής υποχρεωτικότητας, της παιδικής ηλικίας και της μάθησης εντός των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών

Πολλές φορές η επίτευξη της αυτονομίας σε συνδυασμό με το κριτικό, αναστοχαστικό εύρος που προϋποθέτει, τίθεται ως έρεισμα για την εγκαθίδρυση της υποχρεωτικής παρακολούθησης και της αναγκαιότητας του σχολικού θεσμού, υπό ένα πατερναλιστικό πρότυπο (βλ. αναλυτικότερα για αυτά τα ζητήματα, Birnbacher, 2015, Drerup, 2015, 2017, Giesinger, 2019, Kalle, 2018, Levinson, 1999, Merry, 2007, Schouten, 2018, Williams, 1991). Ωστόσο, τόσο η εκπαίδευση των κοινών όσο και η εξωπαιδαγωγική και η αποσχολειοποίηση τίθενται ως παιδοκεντρικές και, υπό αυτήν την έννοια, εναντιώνονται στο ζήτημα της υποχρεωτικής παρακολούθησης (εκπαίδευση των κοινών) (βλ. Pantazidis, 2023, σ. 518, Πανταζίδης, 2023, σ. 104), ενώ οι δύο τελευταίες βαδίζουν σε μια προοπτική ριζικότερης αμφισβήτησης του σχολικού θεσμού (βλ. ενδεικτικά, Ίλλιτς, 1976, Lewis, 2012, 2023).

Ως εκ τούτου, και για τις τρεις εναλλακτικές, έρεισμα αυτής της αντίληψης φαίνεται να συνιστά μια ριζικά διαφορετική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας. Όπως αναφέρεται (βλ. Stables, 2010, 2011), το τυπικό σχολείο βασίζεται σε συγκεκριμένες παραστάσεις της παιδικής ηλικίας (τη ρομαντική, την πουριτανική, τη φιλελεύθερη). Διά των συγκεκριμένων προσεγγίσεων της παιδικής ηλικίας, το παιδί είτε κατασκευάζεται ως ανώριμο και ανίκανο να ενσωματωθεί σε κοινωνικά πλαίσια ή απεναντίας, υπό τη ρομαντική προσέγγιση, θεωρείται υπερβολικά καλό για τον κόσμο των ενηλίκων και συναφώς οφείλει να προφυλαχθεί (Stables, 2010).

Εμφορούμενες, λοιπόν, από την αντίληψη ότι η παιδική ηλικία συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, συγκροτούν τη μάθηση ως μια συλλογική διαδικασία, όπου η γνώση διαρκώς ανακατασκευάζεται υπό ένα δημιουργικό και μη αυστηρά προδιαγεγραμμένο πρίσμα. Στην εκπαίδευση των κοινών, ως τέτοιες λογίζονται, ενδεικτικά, η ισότιμη συμμετοχικότητα και οριζοντιότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητευομένων, η πειραματική διάθεση και η ισομερής αυτοοργάνωση (Πεχτελίδης, 2020).

Η εξωπαιδαγωγική αντίστοιχα δεν προσλαμβάνει τη μάθηση γραμμικά ή εργαλειακά (Lewis, 2023). Αντίθετα, αποδίδει, μεταξύ άλλων, αξία στην ίδια τη διαδικασία, αναζητώντας παράτυπα, μη κοινώς αποδεκτά σχήματα μάθησης (βλ. Lewis, 2023). Έτσι, τόσο για την εξωπαιδαγωγική όσο και για την εκπαίδευση των κοινών, ανάμεσα σε άλλα ζητήματα, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται.

Η αποσχολειοποίηση παρόλο που διατηρεί σε ορισμένες μορφές της εκπαιδευτικής πρότασης του Ίλιτς τη δυνατότητα της παραδοσιακής μάθησης (βλ. υπηρεσίες ανεξάρτητων εκπαιδευτικών, Ίλλιτς, 1976, σ. 105), εντούτοις η εκπαίδευση ενέχει κι ένα δημιουργικό στοιχείο, που την διαχωρίζει από την απλή εξάσκηση, την εμπειρική γνώση. Για τον Ίλιτς, διδάσκων και διδασκόμενος αλληλεπιδρούν αμοιβαία υπό ένα ανακαλυπτικό μαθησιακό πρίσμα (Ιλλιτς, 1976, σσ. 31-33). Οι δε υπόλοιπες εκπαιδευτικές μορφές (υπηρεσίες εκπαιδευτικών μέσων, επαφών κι ανταλλαγής δεξιοτήτων) παραχωρούν, μεταξύ άλλων, μεγαλύτερη προτεραιότητα στην αλληλοβοήθεια, την ισότιμη προσβασιμότητα και την κοινοτική αλληλεπίδραση προς οικοδόμηση της γνώσης (βλ. Ίλλιτς 1976, σσ. 101-136).

Βασική θέση των εν λόγω εκπαιδευτικών εναλλακτικών είναι πως ο καταναγκασμός υπονομεύει την αυτοκυβέρνηση, την εσωτερική κινητροδότηση, την ελεύθερη συμμετοχή (βλ. σχετικά, Ίλλιτς, 1976, Lewis, 2023, Pantazidis, 2023, σ. 518, Πανταζίδης, 2023, σ. 104, Πεχτελίδης, 2020). Ένας καταναγκασμός που για την εξωπαιδαγωγική και την αποσχολειοποίηση ιδίως συναρτάται και με την έννοια του σχολικού συστήματος ως κρατικής δομής (βλ. Ίλλιτς, 1976, Lewis, 2012, 2023). Η εκπαίδευση των κοινών εμμένει ωστόσο στον ριζικό ανασχηματισμό του σχολικού κρατικού θεσμού εκ των έσω κι από την ίδια τη συλλογική αυτοοργάνωση των συμμετεχόντων (βλ. Bourassa, 2017, Kioupkiolis, 2023, Πεχτελίδης, 2020). Εάν επιδιώκεται η κοινωνική αυτονομία, τότε ο μαθητής οφείλει να ενασκείται σε αυτήν έμπρακτα και οικειοθελώς. Όχι, υποχρεωτικώς, υπό την προοπτική πλήρους πραγμάτωσής της σε μια κατοπινή, «ώριμη» περίοδο ενηλικίωσης.

Αν και μπορεί να έχει καταδειχθεί ως τώρα μια πρώτη εννοιολόγηση της αυτονομίας, δεν παύουν εντούτοις να διατυπώνονται επικρίσεις ως προς την πρακτική διάσταση της αυτονομίας αλλά και τη σχέση της με τη μάθηση, ζητήματα που θα εξεταστούν στην επόμενη ενότητα.

3. Ενστάσεις και προβληματισμοί ως προς την αυτόνομη δυναμική της μαθησιακής σύλληψης των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών και της ρεαλιστικής προώθησης της αυτονομίας

Έχοντας επίγνωση του εν λόγω εθελοντικού πλαισίου, για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εναλλακτικές, ερωτήματα όπως το πώς, το πότε και το γιατί της μάθησης συγκαθορίζονται από τον διδασκόμενο. Η τυπική σκέψη, που θεωρεί ότι βασικό κατηγόρημα του ανθρώπου είναι η ratio (μια ψευδαίσθηση κατά την καστοριαδική σκέψη), κατατείνει πως ναι μεν αυτό είναι σεβαστό, ωστόσο μέχρι ενός σημείου, καθώς το παιδί δεν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις και ωριμότητα ώστε να σταθμίσει το τι είναι μακροπρόθεσμα επωφελέστερο για το ίδιο. Παρ' όλα αυτά, λέγεται, επί παραδείγματος, ότι αν επαφίονταν στα παιδιά το ερώτημα για το τι και πώς να μάθουν, τότε θα κατέληγαν με μια ημιτελή παράσταση του κόσμου, άκρως εναρμονισμένη με την περιοριστικό-

τητα των ενδιαφερόντων τους, υπονομεύοντας έτσι την αυτονομία τους. Το εν λόγω επιχείρημα ισχύει για όλες τις υπό πραγμάτευση εναλλακτικές. Θα υποστηρίζαμε ωστόσο ότι εδράζεται στην ανωτέρω σύλληψη της παιδικής ηλικίας και συναφώς μιας εγγενώς ορθολογικής παράστασης του ανθρώπινου όντος.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να διερωτηθούμε επί της απτής εφαρμοσιμότητας και προαγωγής της αυτονομίας στις υπό πραγμάτευση εναλλακτικές. Φαίνεται λοιπόν πως εκείνη που φέρεται να ισχυροποιεί υπό τη μορφή μιας ρεαλιστικής ουτοπίας την αυτονομία των μαθητευομένων είναι η εκπαίδευση των κοινών, διότι δύναται να σχηματοποιηθεί εκ των έσω, εντός δηλαδή του ήδη υπάρχοντος σχολικού θεσμού, γεγονός που δεν ισχύει για τις άλλες δύο εναλλακτικές. Συν τοις άλλοις, είναι η μόνη εκ των τριών για την οποία διεξάγονται οι περισσότερες μελέτες περίπτωσης (βλ. Kioupkiolis, 2023, Kioupkiolis & Tselepi, 2024, Pechtelidis et al., 2024). Ανοιχτό ζήτημα ωστόσο παραμένει η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα και ευρύτερη διεύρυνση των εκπαιδευτικών κοινών, ως ικανών να αντικαταστήσουν τον τυπικό σχολικό θεσμό (βλ. Πεχτελίδης, 2020).

Από την άλλη, η εξωπαιδαγωγική δεν διαθέτει μια απτή θεσμική πρόταση και συναφώς είναι η λιγότερο ρεαλιστική προς επίτευξη της αυτονομίας. Την ενδιαφέρει περισσότερο η ίδια η διαδικασία και ο συνειδησιακός μετασχηματισμός και όχι τόσο η καταληκτική, πρακτική διάσταση, η οποία εναποτίθεται στα εκπαιδευτικά κοινά (βλ. Lewis, 2012, 2023).

Όσον αφορά στην αποσχολειοποίηση, η ρεαλιστικότερη μορφή σχηματοποίησης της αυτονομίας μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου των ψηφιακών κοινών. Πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει την ψηφιακή δυναμική της αποσχολειοποίησης (βλ. Jandrić, 2014, Soegiono et al., 2018). Ωστόσο, η αυτονομία του μαθητευόμενου αλλά και παρώθησης ενός κοινωνικού ανασχηματισμού μεγάλης κλίμακας αποκλειστικώς διά των ψηφιακών κοινών είναι εξαιρετικά αμφίβολη, αν όχι αδύνατη. Συναφώς, θα πρέπει, κατ' εμάς, να συνταιριαστεί με τα εκπαιδευτικά κοινά, να λειτουργεί δηλαδή ως ένα δεύτερο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Δεδομένου όμως ότι οι εν λόγω εναλλακτικές προσβλέπουν σε μια μεγαλύτερη ελευθερία και πρωτοβουλία από μέρους των μαθητών σε ένα συμμετοχικό και μη αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο, ίσως να αποτελεί πρόκληση για μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, καθώς χρήζουν συστηματικότερης καθοδήγησης. Υπό αυτό το πρίσμα, τίθενται ορισμένα εμπόδια στη συμπεριληπτική δυναμική της αποσχολειοποίησης που επικαλούνται οι Soegiono et al. (2018) υπό την έννοια ότι επιτρέπει την ευελιξία στον τρόπο, τον ρυθμό μάθησης, στο πού και το πότε, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο προσωποποιημένη. Συνεπώς, οι υπό εξέταση εναλλακτικές οφείλουν να βρουν την ανάλογη οργανωτική ισορροπία ανάμεσα στην προαγωγή του συμμετοχικού πειραματισμού και στην παροχή ενός σταθερού κι εξατομικευμένου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Εν συνεχεία θα δούμε πώς η εννοιολόγηση της αυτονομίας που προωθείται στα πλαίσια των εν λόγω εναλλακτικών γειτνιάζει με την καστοριαδική προσέγγισή της, όντας αντιουσιοκρατική.

4. Η καστοριαδική έναντι της ορθολογικής-καντιανής συγκρότησης της αυτονομίας εντός και διά των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών

Αν στόχος παραμένει η μετουσίωση της εκπαιδευτικής σε κοινωνική αυτονομία, τότε το αντιπατερναλιστικό μοντέλο του σεβασμού, που θεωρούμε ότι διαπερνά τις υπό πραγμάτευση εναλλακτικές, κρίνεται σημαντικό. Το εν λόγω μοντέλο μπορεί να συμπυκνωθεί στην παρατήρηση του Giesinger (2019, σ. 53), πως ο σεβασμός του ατόμου τίθεται πρώτιστα, ανεξάρτητα από το αν οι επιλογές του προάγουν ή όχι την ευημερία του. Ωστόσο, το εν λόγω μοντέλο δεν μπορεί να επικαλεστεί στην περίπτωση των παιδιών, καθώς λογίζονται ως μη πλήρως ορθολογικά, δίχως

ανεπτυγμένη ηθική αίσθηση και συνεπώς ως μη αυτόνομα άτομα, με αποτέλεσμα να τίθενται οι νομιμοποιητικές βάσεις του πατερναλισμού (Giesinger, 2019, σ. 53).

Για τις εναλλακτικές που θεματοποιούνται εδώ, όμως, ο σεβασμός δεν προϋποθέτει μια προηγμένη ορθολογικού τύπου αυτονομία, ως κριτική και ενδελεχή αναστοχαστική δραστηριότητα, ούτε μια ουσιωδώς μειωμένη, η οποία θα κατανοηθεί ως έρεισμα για τη δικαιολόγηση της υποχρεωτικότητας του σχολικού μηχανισμού. Αντίθετα, ο αποδιδόμενος σεβασμός στον μαθητευόμενο εδράζεται απλώς στο ότι η αυτονομία, υπό μια καστοριαδική θεώρηση, δεν μπορεί να τεθεί με ορθολογικούς όρους ή να αναχθεί σε οποιαδήποτε έρειση (στους ψυχικούς, ορθολογικούς νόμους ή στην καστοριαδική πρόσληψη της ψυχής).

Για τον Καστοριάδη, όπως επισημαίνεται (Papadimitropoulos, 2022), δεν υπάρχει καμία έσχατη ουσία και θεμέλιο του Είναι ούτε συναφείς νόμοι που το διέπουν. Βάσει αυτών, λοιπόν, φρονούμε πως η αυτονομία στην οποία προσβλέπουν οι εν λόγω εκπαιδευτικές εναλλακτικές δεν είναι ήδη εγγεγραμμένη στη βιολογία του ατόμου (ώστε να την θεαθεί a priori στην ώριμη περίοδο ενηλικίωσής του) ούτε προκαθορίζεται από τη ριζική φαντασία της ψυχής βάσει της καστοριαδικής οντολογίας. Δεν διαμορφώνεται περαιτέρω κι ενισχύεται συνακόλουθα με ορθολογικούς, καντιανού τύπου, καθορισμούς. Για τον Καντ, ως γνωστόν, η ελευθερία αποτελεί μια ηθική υποχρέωση αυτοκαθορισμού, η οποία συγκροτείται ορθολογικά επί τη βάσει -λογικά τιθέμενων- συλλογικών νόμων (Kant, 1964). Πρόκειται για μια ουσιοκρατική θεώρηση της ελευθερίας, όπου ο ορθός λόγος ανάγεται σε πηγή ύψιστης, αντικειμενικής εγκυρότητας (βλ. Kioupkiolis, 2012). Η καντιανή σύλληψη της ελευθερίας δεν είναι όμως σε θέση να αμφισβητήσει την καθεστηκυία τάξη του καπιταλισμού, όπως το πράττει η καστοριαδική (Papadimitropoulos, 2022, σ. 173).

Κατά συνέπεια, σε καμία από τις εν λόγω εναλλακτικές η αυτονομία δεν εκλαμβάνεται με αναφορές στη φιλελεύθερη παράδοση, δηλαδή ως μέσο μεγιστοποίησης του ατομικού οφέλους ενός ορθολογικού υποκειμένου ή ως εργαλείο για την απρόσκοπτη επιδίωξη ιδιοτελών σκοπών. Απεναντίας, για αυτές, και ιδίως για την εκπαίδευση των κοινών μέσω των αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών διαχείρισης ενός άυλου αγαθού (της εκπαίδευσης) που την διέπουν, η ατομική αυτονομία του μαθητευόμενου συνδέεται άρρηκτα με τη σχολική και τη συλλογική αυτονομία. Πρόκειται για θέση που απαντάται και στον Καστοριάδη (βλ. Καστοριάδης, 1978, σσ. 512-517, 1992, σ. 73, 2000α, σ. 83, Τάσης, 2007). Έτσι, παρατηρείται σύγκλιση με την καστοριαδική σκέψη, καθώς και εδώ η ελευθερία νοείται ως αυτοκυβέρνηση, ως ρητή αυτοθέσμιση (βλ. Καστοριάδης, 1978, σσ. 150-163, 2000α, σ. 84, 2000β, σ. 23).

Παρ' όλα αυτά, εξακολουθούν να εγείρονται προβληματισμοί ιδιαίτερα ως προς τη διάσταση της επέκτασης και θεσμικής κατοχύρωσης της αυτονομίας στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Ως προς αυτό, λοιπόν, είναι αναγκαία η διερεύνηση των σχετικών προϋποθέσεων που οφείλονται να πληρούνται προς υποστασιοποίηση της εκπαιδευτικής σε κοινωνική αυτονομία.

5. Οι σχετικές προϋποθέσεις και εμπόδια προς μετουσίωση της εκπαιδευτικής σε κοινωνική αυτονομία στην προοπτική του καστοριαδικού προτάγματος

Αν, λοιπόν, προσβλέπει κανείς στη μετουσίωση των σχετικών εκπαιδευτικών εναλλακτικών σε κοινωνικό πρόταγμα αυτονόμησης, τότε όλες τους, και ιδίως η μη αυστηρά θεσμοποιημένη εξωπαιδαγωγική πρώτιστα και σε δεύτερο βαθμό η αποσχολειοποίηση (υπό την έννοια ότι επιδιώκει μια μη σχολειοποιημένη θέσμιση, π.χ. δίκτυα/ιστοί μάθησης), θα πρέπει όχι μόνο να καταλάβουν μια ευρεία εκπαιδευτική κλίμακα, αλλά και να επιδιώξουν μια εγκάρσια κοινωνική διάνοιξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η διάρρηξη των θεσμισμένων αντιλήψεων, αξιών και παραδοχών επί μια σειράς ζητημάτων (τι σημαίνει μάθηση, παιδική ηλικία, σχολείο, εκπαίδευση).

Εφόσον όμως τα εν λόγω ζητήματα εξακολουθούν να προσλαμβάνονται μονομερώς, είτε μέσω μιας ορθολογικής εννοιολόγησης, της συνολοταυτιστικής λογικής και των φερόμενων σχημάτων της: της λογικής συνεπαγωγής, της τελικότητας και της καθοριστικότητας (βλ. Καστοριάδης, 1978), είτε διαμέσου του κυρίαρχου -κρατικού- (ως είθισται νεοφιλελεύθερου) λόγου (discourse) και δεν λάβουν έναν μαζικό χαρακτήρα (σε επίπεδο κριτικής συνειδησιακής μεταστροφής στα σχολεία και στις συζητήσεις που ανακινούνται στο δημόσιο πεδίο), οι θεσμικές μεταβολές μοιάζει εξαιρετικά δύσκολο πώς θα γενικευτούν ευρέως, δίχως να καταλήξουν ένα απλώς τοπικό φαινόμενο εκπαιδευτικού πειραματισμού.

Τα ανωτέρω εκπαιδευτικά σχήματα, όπως έγινε σαφές, επιδιώκουν την παροντοποίηση της αυτονομίας του μαθητευόμενου, μέσω των αντίστοιχων πρακτικών και αρχών που τις διαπερνούν, θέτοντας έτσι δυναμικά τις προϋποθέσεις προς υποστασιοποίηση ενός προτάγματος της αυτονομίας. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό δεν είναι κάτι το απλοϊκό, καθώς αναγκαία κρίνεται, κατ' εμάς, μια ρητή αυτοθεσμοθετική αποτύπωσή τους, ούτως ώστε η αυτόνομη και κοινοτική προοπτική που τις διαπερνά να καταλάβει στέρεα ευρύτερες περιοχές του κοινωνικού επιστητού (οικονομικά, αστικά κοινά, βλ. Akbulut, 2020, Arvidsson, 2020, Bauwens & Kostakis 2014, Gerhardt, 2023, Kostakis & Stavroulakis, 2013, Kostakis & Bauwens, 2014, Stavrides, 2016), ώστε να απολήξει, εν τέλει, σε μια κοινοτικού τύπου δημοκρατία έναντι της αντιπροσωπευτικής (βλ. Kioupkiolis, 2017). Κι αυτό λέγεται, καθότι για τον Καστοριάδη (βλ. 1978, σσ. 512-517) η συλλογική αυτονομία πραγματώνεται θεσμοθετικά, με το θεσμίζον σώμα του ανώνυμου συλλογικού, της θεσμίζουσας κοινωνίας των πολιτών, ως κοινωνικο-ιστορικού ριζικού φαντασιακού, να έχει ενεργό ρόλο επί των θεσμικών αποφάσεων που λαμβάνονται. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για την υποστασιοποίηση της άμεσης δημοκρατίας, όπου η ισότιμη συμμετοχικότητα καθίσταται εφικτή, όπως και στην περίπτωση των κοινών.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αυτονομία αυτών των εναλλακτικών μπορεί να παγιωθεί και να γενικευθεί, εφόσον συνδυαστεί και οδηγήσει στην κοινωνική αυτονομία. Η εκπαίδευση των κοινών αποτελεί τη ρεαλιστικότερη παιδαγωγική εναλλακτική προς αυτήν την κατεύθυνση. Με καστοριαδικούς όρους, αυτό σημαίνει τη θεμελίωση μιας στέρεης θεσμικής βάσης, η οποία θα εξασφαλίζει την άμεση και ρητή συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη συλλογική ζωή, αναλαμβάνοντας την τελική ευθύνη (άμεση δημοκρατία). Αναγκαίες κρίνονται περισσότερες έρευνες και μελέτες περίπτωσης που θα διερευνούν τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα και εφαρμοσιμότητα των υπό πραγμάτευση εναλλακτικών.

Βιβλιογραφία

Ίλλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. (2η εκδ.). (Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, Μτφ.). Βέργος.

Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. (Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη & Κ. Σπαντιδάκης, Μτφ.). Κέδρος.

Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. (Ζ. Σαρίκας & Κ. Σπαντιδάκης, Μτφ.). Ύψιλον.

Καστοριάδης, Κ. (2000α). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Κ. Κουρεμένος, Μτφ.). Ύψιλον.

Καστοριάδης, Κ. (2000β). *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*. (2η εκδ.). Ύψιλον.

Πανταζίδης, Σ. (2023). *Η παιδαγωγική των εκπαιδευτικών κοινών για τη δημοκρατία στο δημόσιο*

σχολείο. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Gutenberg.

Τάσης, Θ. (2007). *Καστοριάδης. Μια φιλοσοφία της αυτονομίας*. Ευρασία.

Akbulut, B. (2020). Cooperative economies as commons: Labour and production in solidarity. In D. Özkan & G. B. Büyüksaraç (Eds.), *Commoning the city* (pp. 193-206). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429021886

Arvidsson, A. (2020). Capitalism and the commons. *Theory, Culture & Society, 37*(2), 3-30. https://doi.org/10.1177/0263276419868838

Bauwens, W., & Kostakis, V. (2014). From the communism of capital to capital for the commons: Towards an open co-operativism. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society, 12*(1), 356-361. https://doi.org/10.31269/triplec.v12i1.561

Birnbacher, D. (2015). Paternalism in education and the future. In A. Bagattini & C. Macleod (Eds.), *The nature of children's well-being. Theory and practice* (pp.107-122). Springer.

Bourassa, G. N. (2017). Toward an elaboration of the pedagogical common. In A. J. Means, D. R. Ford & G. B. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice: Global pedagogy and politics* (pp. 75-93). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58641-4_5

Drerup, J. (2015). Autonomy, perfectionism, and the justification of education. *Studies in Philosophy and Education, 34*(1), 63–87. https://doi.org/10.1007/s11217-014-9426-3

Drerup, J. (2017). What exactly (if anything) is wrong with paternalism towards children? *Philosophical Inquiry in Education, 24*(4), 348–367. https://doi.org/10.7202/1070691ar

Gerhardt, H. (2023). *From capital to commons: Exploring the promise of a world beyond capitalism*. Policy Press.

Giesinger, J. (2019). Paternalism and the justification of education. *Philosophical Inquiry in Education, 26*(1), 49-63. https://doi.org/10.7202/1071420ar

Jandrić, P. (2014). Deschooling virtuality. *Open Review of Educational Research, 1*(1), 84-98. https://doi.org/10.1080/23265507.2014.965193

Kalle, G. (2018). Paternalism towards children. In A. Gheaus, G. Calder & J. De Wispelaere (Eds.), *The routledge handbook of the philosophy of childhood and children* (pp. 123-133). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351055987

Kant, I. (1964). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Harper and Row.

Kioupkiolis, A. (2012). *Freedom after the critique of foundations. Marx, liberalism, Castoriadis and agonistic autonomy.* Palgrave Macmillan.

Kioupkiolis, A. (2017). Common democracy: political representation beyond representative democracy. *Democratic Theory, 4*(1), 35–58. https://doi.org/10.3167/dt.2017.040103

Kioupkiolis, A. (2023). Common education in schools. Gauging potentials for democratic transformation: a case study from Greece. *Frontiers in Education, 8,* p. 1209816. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1209816

Kioupkiolis, A., & Tselepi, N. (2024). Transformative commons and education in Greece. Three case studies. In G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes & M. Arciniega-Cáceres (Eds.), *Educational commons: Democratic values, social justice and inclusion in education* (pp. 235-255). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_13

Kostakis, V., & Stavroulakis, S. (2013). The parody of the commons. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society, 11*(2), 412-424. https://doi.org/10.31269/triplec.v11i2.484

Kostakis, V., & Bauwens, M. (2014). *Network society and future scenarios for a collaborative economy*. Springer.

Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford University Press.

Lewis, T. E. (2012). Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth. *Educational Philosophy and Theory, 44*(8), 845-861. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00759.x

Lewis, T. E. (2023). *Educational potentialities. Collected talks on revolutionary education, aesthetics, and organization*. Iskra Books.

Merry, M. S. (2007). The well-being of children, the limits of paternalism, and the state: can disparate interests be reconciled? *Ethics and Education, 2*(1), 39-59. https://doi.org/10.1080/17449640701284909

Pantazidis, S. (2023). Introducing pedagogical practices of the commons in/to critical pedagogy. In K. Skordoulis, L. Gioti & A. Laspidou (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Critical Education "Education for Social Emancipation"* (pp. 512-530). School of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Papadimitropoulos, E. (2022). Freedom, autonomy, democracy: Castoriadis and the commons. *Critique, 50*(1), 167-183. https://doi.org/10.1080/03017605.2022.2050535

Pechtelidis, Y., Chronaki, A., & Tselepi, N. (2024). Democratic nowtopias from the educational commonsverse in Greece. In G. Cappello, M. Siino, N. Fernandes & M. Arciniega-Cáceres (Eds.), *Educational commons: Democratic values, social justice and inclusion in education* (pp. 175-194). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51837-9_10

Schouten, G. (2018). Paternalism and education. In K. Grill & J. Hanna (Eds.), *The routledge handbook of the philosophy of paternalism* (pp. 336-347). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315657080

Soegiono, A. N., Anis, A., & Maulida, S. R. (2018). Reconsider deschooling: Alternative towards more accessible and inclusive education. *Masyarakat, Kebudayaan dan Politik, 31*(3), 256-269. https://doi.org/10.20473/mkp.V31I32018.256-269

Stables, A. (2010). Should the debate about compulsory schooling be reopened? A fully semiotic perspective. *Philosophy of Education Archive,* 153-162. https://doi.org/10.47925/2009.153

Stables, A. (2011). *Childhood and the philosophy of education. An anti-aristotelian perspective.* Continuum.

Stavrides, S. (2016). *Common space: The city as commons.* Bloomsbury Publishing.

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews. *Human Resource Development Review*, *4*(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546-53. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Williams, K. (1991). The limits of paternalism in educational relations. *Irish Educational Studies, 10*(1), 110-121. https://doi.org/10.1080/0332331910100113

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Δημοκρατικά και αλληλέγγυα σχολεία

Διανοίγοντας μια δημόσια σφαίρα: Μια μελέτη περίπτωσης για το μαθητικό συμβούλιο στην προσχολική εκπαίδευση

Δημήτρης Αλεξάκης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, d.alexakis@uoc.gr
Ελένη Νικολουδάκη,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, ptpep326@edc.uoc.gr
Ελισσάβετ Χλαπάνα,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, chlapane@uoc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης για την εφαρμογή του Μαθητικού Συμβουλίου σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης σε δημόσιο ολοήμερο νηπιαγωγείο στο Ρέθυμνο. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης εστίαζαν στις μορφές αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών καθώς και στους τρόπους αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και παιδιών και πώς αυτοί επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού, με μη συμμετοχική παρατήρηση ενός ερευνητή και με διεξαγωγή συνεντεύξεων με τα παιδιά. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι το Μαθητικό Συμβούλιο προσέφερε τη δυνατότητα για αυθεντική συμμετοχή των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Τα παιδιά συμμετείχαν στη διαμόρφωση τόσο του σχολικού χώρου όσο και στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός ανέπτυξε ποικίλους τρόπους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά στη διάρκεια του Μαθητικού Συμβουλίου. Ορισμένοι από αυτοί ενίσχυαν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών και διασφάλιζαν τόσο την εύρυθμη λειτουργία του Συμβουλίου όσο και την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών, ενώ άλλοι περιόριζαν τη συμμετοχή των παιδιών προτάσσοντας τις παιδαγωγικές στοχεύσεις της εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: *μαθητικό συμβούλιο, προσχολική εκπαίδευση, παιδαγωγική Freinet.*

1. Εισαγωγή

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, το οποίο τέθηκε σε καθολική εφαρμογή το σχολικό έτος 2023 – 2024, ενσωματώνει για πρώτη φορά με σαφήνεια την εκπαίδευση για την πολιτειότητα (citizenship education), καθώς αποτελεί βασική συνιστώσα στη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου, όπως προσδιορίζεται με βάση τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ και αναλύεται από άποψη στοχοθεσίας. Συγκεκριμένα, στόχος του νέου ΠΣ είναι η καλλιέργεια του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη που μπορεί να σκέφτεται κριτικά και να ενεργεί υπεύθυνα για τα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα της κοινότητάς του (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Επιπλέον, ο οδηγός του εκπαιδευτικού προτείνει το Μαθητικό Συμβούλιο (ΜΣ) από την παιδαγωγική του Célestin Freinet ως μέθοδο για την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να ενσωματώσουν στην παιδαγωγική διαδικασία πρακτικές που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη σχολική κοινότητα.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων μιας μελέτης περίπτωσης που αφορά στην εφαρμογή του ΜΣ σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιών και στους τρόπους με τους οποίους αυτή διευκολύνει ή υπονομεύει την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η έρευνα δέχεται ως θεωρητική αφετηρία ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα (citizenship education) στην προσχολική εκπαίδευση δεν αφορά πρωτίστως την ενημέρωση των παιδιών για έναν μελλοντικό ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν. Αντιθέτως σχετίζεται με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε τα παιδιά να βιώσουν τη δημοκρατία στη σχολική τους κοινότητα έχοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας και να συνεργαστούν για την υλοποίηση των αποφάσεών τους (Turnšek, 2009).

Ταυτόχρονα, ο διαμοιρασμός της εξουσίας του εκπαιδευτικού μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ποικίλλει. Ο Hart (1992) παρατηρεί ότι πολλές φορές η συμμετοχή των παιδιών είναι διακοσμητική ή πλασματική, ενώ διαμόρφωσε μια σκάλα για να αποτυπώσει τα δέκα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών. Η μετά-ανάλυση των Mager και Nowak (2012) κατάδειξε ότι η αυθεντική συμμετοχή των παιδιών έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής που συνδέονται με τη δημοκρατική πολιτειότητα, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Αντιθέτως η πλασματική συμμετοχή των παιδιών δεν έχει καμία θετική επίδραση.

Από την πλευρά τους οι Jensen και Simovska (2005) διέκριναν την πλασματική από την αυθεντική συμμετοχή και διαμόρφωσαν τη δική τους κλίμακα συμμετοχής. Οι δύο πρώτες κατηγορίες αφορούν την πλασματική συμμετοχή. Στην πρώτη κατηγορία δεν υπάρχει διάλογος και τα παιδιά ενημερώνονται για ειλημμένες αποφάσεις. Στη δεύτερη, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια πρόταση και τα παιδιά αποδέχονται ή απορρίπτουν χωρίς διάλογο. Οι επόμενες τρεις κατηγορίες αφορούν περιστάσεις αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών. Στη τρίτη κατηγορία ο εκπαιδευτικός προτείνει και μαζί με τα παιδιά συζητά και λαμβάνει την απόφαση. Στην τέταρτη τα παιδιά προτείνουν, συνδιαλέγονται και αποφασίζουν. Τέλος, στην πέμπτη κατηγορία τα παιδιά προτείνουν και μαζί με τους εκπαιδευτικούς συζητούν και αποφασίζουν. Τα όρια μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών είναι ρευστά, ενώ οι συγγραφείς προτείνουν να τις κατανοήσουμε ως ένα πλέγμα διαφορετικών μορφών συμμετοχής που μπορεί να συνυπάρχουν και οι οποίες εξαρτώνται από την εκάστοτε παιδαγωγική περίσταση.

Ένα από τα πιο συνηθισμένα εμπόδια για την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ισχυρές αμφιβολίες για το ενδιαφέρον και για την ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ισορροπήσουν μεταξύ της παιδαγωγικής τους ευθύνης και του διαμοιρασμού της εξουσίας τους στο ΜΣ (Matthews 2003, Wyness 2018).

Τέλος, η έρευνα αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής Freinet κατέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν συχνά την τεχνική του ΜΣ, ενώ εκφράζονται θετικά για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του ως προς την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού στην τάξη. Ταυτόχρονα, προτείνεται η πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών με ποικιλία μεθοδολογικών εργαλείων που θα φωτίσουν πληρέστερα την εφαρμογή του ΜΣ (Καρακατσάνη κ.ά., 2019).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών κατά την εφαρμογή του ΜΣ σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες μορφές αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών αναπτύσσονται με την εφαρμογή του ΜΣ; 2) Ποιοι τρόποι αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά συμβάλλουν στην αυθεντική συμμετοχή των παιδιών; και 3) Ποιοι τρόποι αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά περιορίζουν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών;

2. Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός έρευνας και δείγμα

Για τη διερεύνηση του σκοπού και των σχετικών ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μια μελέτη περίπτωσης, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε ένα τμήμα δημόσιου ολοήμερου νηπιαγωγείου με 20 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Το ΜΣ γινόταν κάθε Τετάρτη και συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί της τάξης.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε με συμμετοχική παρατήρηση της υπεύθυνης εκπαιδευτικού τόσο στο ΜΣ όσο και σε διάφορες φάσεις της εβδομάδας καθώς και με μη συμμετοχική παρατήρηση του ΜΣ από ερευνητή. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα παιδιά στη διάρκεια των οποίων τους ζητήθηκε συμπληρωματικά να ζωγραφίσουν το ΜΣ. Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων με βάση κατηγορίες σχετικές με τη συμμετοχή των παιδιών οι οποίες προέκυψαν επαγωγικά μέσα από τις πολλαπλές αναγνώσεις του υλικού.

3. Αποτελέσματα

3.1 Μορφές αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών στο ΜΣ

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση δεδομένων κατέδειξε δύο από τις τρεις μορφές αυθεντικής συμμετοχής των Jensen και Simovska (2005). Πρώτον, ο εκπαιδευτικός προτείνει και μαζί με τα παιδιά συζητά και λαμβάνει την απόφαση. Ενδεικτικά, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κάποια από τα θέματα που πρότεινε η εκπαιδευτικός αφορούσαν ανταλλαγή

βιβλίων, και αγορά ενός παιχνιδιού με τα χρήματα της τάξης. Δεύτερον, τα παιδιά προτείνουν και μαζί με τους εκπαιδευτικούς συζητούν και αποφασίζουν. Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις των παιδιών αφορούσαν στον χριστουγεννιάτικο στολισμό της αίθουσας, να φέρουν ποδήλατα στο σχολείο, να παίζουν με μπάλες στο διάλειμμα.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα αυθεντικής συμμετοχής το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα ένδειξη μεταφοράς των ικανοτήτων που απέκτησαν τα παιδιά στο ΜΣ σε διαφορετικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η τάξη συμμετείχε σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα υιοθέτησης παραλιών στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά καθάρισαν ένα κομμάτι της παραλίας της γειτονιάς τους. Μετά το τέλος του καθαρισμού σκέφτηκαν να τοποθετήσουν μια ταμπέλα που θα ζητά από τους παραθεριστές να μην πετάνε σκουπίδια . Χωρίς να υπάρχει προγραμματισμένο ΜΣ ακολούθησαν τις διαδικασίες του, ώστε να λάβουν την απόφαση και να σχεδιάσουν τον τρόπο υλοποίησής της. Συντόνισαν μόνα τους τη συζήτηση, έπαιρναν το λόγο, και εξέφραζαν τις ιδέες τους χωρίς να παραλείπουν τις δυσκολίες της υλοποίησης και την ανάγκη να ζητήσουν βοήθεια από τις οικογένειές τους.

Επιπλέον, στις συνεντεύξεις τα παιδιά περιέγραψαν το ΜΣ ως έναν χώρο στον οποίο μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, να καταθέσουν τις προτάσεις τους και να αποφασίσουν τι θα κάνουν με βάση την πλειοψηφία. Μάλιστα ορισμένα παιδιά στο ερώτημα *Τι είναι το Μαθητικό Συμβούλιο;* εξέφρασαν μια αμηχανία. Δήλωσαν ότι δεν είναι μάθημα αλλά ούτε και παιχνίδι. Είναι ένας χώρος που μπορείς να προτείνεις και να αποφασίσεις. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν το ΜΣ. Τα περισσότερα ζωγράφισαν μόνο παιδιά τα οποία συζητούσαν ή ψήφιζαν χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών, ενώ πολλά παιδιά ζωγράφισαν μια από τις αγαπημένες τους αποφάσεις.

3.2 Αλληλεπιδράσεις που υποστηρίζουν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε δύο τύπους αλληλεπιδράσεων που διευκολύνουν τη λειτουργία του ΜΣ και υποστηρίζουν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών. Στην πρώτη η εκπαιδευτικός διαμοιράζει την εξουσία της στο ΜΣ, ενώ στη δεύτερη την διατηρεί ώστε να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του.

Βασικό στοιχείο για το διαμοιρασμό της εξουσίας της εκπαιδευτικού ήταν η κατάθεση μιας πρότασης ως πρόβλημα στο οποίο αναζητά λύση και όχι ως μια ιδέα προς έγκριση. Ενδεικτικά στο 2ο ΜΣ η εκπαιδευτικός ήθελε τα παιδιά να φέρουν βιβλία με θέμα τα Χριστούγεννα και να τα ανταλλάξουν, ώστε να έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν μεγαλύτερη ποικιλία βιβλίων με αυτό το θέμα. Ωστόσο, δεν διατύπωσε άμεσα την πρότασή της, αλλά έθεσε το ζήτημα ως εξής «*Επειδή βλέπω ότι σας αρέσουν τα βιβλία των Χριστουγέννων, να βρούμε λύσεις για να πάρουμε όλοι βιβλία. Χρειαζόμαστε σίγουρα περισσότερα βιβλία.Έχουμε μόνο εφτά βιβλία και είστε είκοσι*». Τα παιδιά είχαν λοιπόν τη δυνατότητα να καταθέσουν τις δικές τους ιδέες και όταν η εκπαιδευτικός κατέθεσε μια πρόταση να διαφωνήσουν και να την διαπραγματευτούν. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός απέφευγε μία από τις μορφές πλασματικής συμμέτοχής κατά την οποία τα παιδιά καλούνται απλώς να δεχτούν ή να απορρίψουν μια ήδη διαμορφωμένη πρόταση των εκπαιδευτικών.

Εξίσου σημαντική ήταν και η εμπλοκή των παιδιών στη συζήτηση για την υλοποίηση μιας πρότασης και στην ίδια την υλοποίηση της πρότασης. Ενδεικτικά, όταν στο 14ο ΜΣ δύο αγόρια πρότειναν να παίζουν με μπάλες στο διάλειμμα, το ΜΣ συζήτησε εξαντλητικά γύρω από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η μπάλα για να μην υπάρξουν ατυχήματα.

Στη δεύτερη κατηγορία αλληλεπιδράσεων η εκπαιδευτικός ασκούσε την εξουσία που πήγαζε τόσο από τον παιδαγωγικό της ρόλο όσο και από τον ρόλο της ως συντονίστρια της διαδικασίας

του ΜΣ για να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του και με τον τρόπο αυτό να διευκολύνει την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός έκανε συστηματικά επισημάνσεις για την τήρηση των κανόνων λειτουργίας του διαλόγου. Επέμενε ιδιαίτερα στο ότι μιλάει μόνο όποιος έχει το αντικείμενο του λόγου. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού στόχευαν στην διασφάλιση της δυνατότητας όλων των παιδιών να μιλήσουν και να ακουστούν μέσα στο ΜΣ. Ενδεικτικά, όταν στο 4ο ΜΣ ένα παιδί γέλασε με τα φτωχά ελληνικά μιας μαθήτριας με μεταναστευτικό υπόβαθρο και επαναλάμβανε τα λόγια της περιπαικτικά, η εκπαιδευτικός παρενέβη, ώστε να σταματήσει αυτή η συμπεριφορά και να μπορέσει η μαθήτρια να ακουστεί.

Τέλος, η εκπαιδευτικός ασκούσε την εξουσία της στις περιπτώσεις που η πρόταση ενός παιδιού ερχόταν σε σύγκρουση με τους κανόνες της τάξης ή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Ενδεικτικά, όταν στο 4ο ΜΣ πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι θα αγοράσει η τάξη με τα χρήματα του κουμπαρά της ένα αγόρι πρότεινε να αγοράσουν παιχνίδια - όπλα, η εκπαιδευτικός απέρριψε την πρόταση υπενθυμίζοντας τον κανόνα του σχολείου που απαγορεύει τέτοιου είδους παιχνίδια και επισημαίνοντας τα όρια της δικαιοδοσίας του ΜΣ.

3.3 Αλληλεπιδράσεις που υπονομεύουν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών στο ΜΣ

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε διαφορετικούς τύπους αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με τα παιδιά οι οποίοι υπονόμευαν ή θα μπορούσαν να υπονομεύσουν την αυθεντική συμμετοχή τους.

Ο πρώτος τύπος αλληλεπίδρασης αφορά την πληροφόρηση των παιδιών για τις πρακτικές δυσκολίες των προτάσεων που συζητούσε το ΜΣ. Σε μερικές περιπτώσεις οι πρακτικές δυσκολίες υλοποίησης μιας πρότασης ήταν προφανείς και η απόρριψη της πρότασης διευκόλυνε τη ροή της συζήτησης στο ΜΣ. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις οι πρακτικές δυσκολίες υλοποίησης μιας πρότασης δεν ήταν ούτε αυτονόητοι ούτε προφανείς. Ενδεικτικά, όταν στο 2ο ΜΣ τέθηκε η πρόταση να αγοραστούν βιβλία με τα χρήματα της τάξης, η εκπαιδευτικός απέρριψε την πρόταση. Υποστήριξε ότι τα βιβλία είναι ακριβά και με τα χρήματα της τάξης δεν θα μπορούσαν να αγοράσουν αρκετά για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση οι πρακτικές δυσκολίες δεν είναι προφανείς στα παιδιά. Βασίζονται πάνω σε συγκεκριμένες εκτιμήσεις της εκπαιδευτικού ως προς τα διαθέσιμα χρήματα του κουμπαρά, το κόστος των βιβλίων, την ποιότητα των βιβλίων και τις ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν.

Η επίκληση των πρακτικών δυσκολιών αντανακλά περισσότερο τις προτεραιότητες της ίδιας της εκπαιδευτικού, η οποία έχοντας διαπιστώσει τις δυσκολίες των παιδιών να μοιράζονται παιχνίδια και άλλα αντικείμενα στις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων, επιθυμούσε να υλοποιήσει μια δραστηριότητα ανταλλαγής και μοιράσματος βιβλίων. Ταυτόχρονα, η επίκληση δυσκολιών που δεν είναι σαφείς στα παιδιά, τους στερεί την πρόσβαση σε πληροφορίες που θα ήταν κρίσιμες για να διαμορφώσουν μια θέση και να την υποστηρίξουν στο ΜΣ.

Ο δεύτερος τύπος αλληλεπίδρασης αφορά τη λεκτική αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ΜΣ. Με την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων και χροιάς φωνής η εκπαιδευτικός επιχειρούσε να δώσει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό στις αποφάσεις των παιδιών. Ενδεικτικά, στο 13ο ΜΣ η εκπαιδευτικός κατέθεσε ως πρόταση να φέρουν τα παιδιά βιβλία που δεν χρειάζονται πια, ώστε να τα ανταλλάξουν μεταξύ τους. Όταν η πρόταση εγκρίθηκε, ακολούθησε συζήτηση για τον τρόπο υλοποίησή της. Η εκπαιδευτικός έθεσε το ζήτημα του είδους των βιβλίων που θα φέρουν και απευθυνόμενη στα παιδιά ρώτησε: «*Τι βιβλία θα φέρουμε; Θα φέρουμε και μπεμπέ;*». Τόσο η χρήση της λέξης «μπεμπέ», όσο και ο υποτιμητικός τόνος που

χρησιμοποίησε προσανατόλιζε τα παιδιά να απαντήσουν αρνητικά στο ερώτημα.

Αν και η πρόθεση εδώ ήταν να κατευθύνει έμμεσα την απάντηση των παιδιών, η συζήτηση παρέμεινε ανοιχτή και οι δυνατότητες των παιδιών να διαφωνήσουν ή να φέρουν αντιρρήσεις υπαρκτές. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα παιδί έθεσε ένα επιχείρημα προς την αντίθετη κατεύθυνση. «*Κάποιος μπορεί να έχει μικρό αδελφάκι και να το θέλει*». Η αντίδραση της εκπαιδευτικού φανέρωσε την έκπληξή της από το επιχείρημα και ταυτόχρονα τη χαρά της που κάποιο παιδί το σκέφτηκε. Το αποτέλεσμα ήταν κανένα είδος βιβλίου να μην αποκλεισθεί από την ανταλλαγή.

Ο τρίτος τύπος αλληλεπίδρασης αφορούσε στην ψηφοφορία δια της ανάτασης χειρός. Όταν στο ίδιο ΜΣ η εκπαιδευτικός κατέθεσε ως πρόταση την ανταλλαγή βιβλίων, τα παιδιά κλήθηκαν να σηκώσουν το χέρι τους αν συμφωνούν με την πρόταση. Όταν τα χέρια των παιδιών που σηκώθηκαν ήταν λίγα, η εκπαιδευτικός δεν το εξέλαβε ως διαφωνία της πλειοψηφίας των παιδιών με την πρότασή της. Θεώρησε ότι τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει τη διαδικασία της ψηφοφορίας. Έτσι, άρχισε να ρωτάει ένα – ένα τα παιδιά που δεν σήκωναν τα χέρια τους αν συμφωνούσαν με την πρότασή της. Αντιθέτως, δε ρώτησε τα παιδιά που ήδη σήκωναν τα χέρια τους. Η σκέψη της ήταν η εξής: *Τα παιδιά που σηκώνουν τα χέρια τους έχουν ήδη εκφράσει τη θέση τους. Τα παιδιά που δεν σηκώνουν χέρι δεν ξέρω αν είναι αρνητική η θέση τους ή αν απλώς δεν έχουν καταλάβει τι κάνουμε.* Από τα παιδιά που δεν σήκωσαν αρχικά τα χέρια τους ήταν λίγα εκείνα που εξέφρασαν ρητά και με σαφήνεια την αρνητική τους θέση. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι ερωτήσεις να λειτούργησαν ως μια έμμεση πίεση στα παιδιά να σηκώσουν τα χέρια τους και να συμφωνήσουν με την πρόταση της εκπαιδευτικού.

Ο τελευταίος τύπος αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με τα παιδιά που θα μπορούσε να λειτουργήσει υπονομευτικά για την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών αφορά την επιδοκιμαστική ή αποδοκιμαστική της στάση απέναντι σε συγκεκριμένες αποφάσεις του ΜΣ. Ενδεικτικά, όταν στο 13ο ΜΣ τα παιδιά αποφάσισαν ότι όσοι δεν φέρουν κάποιο βιβλίο για ανταλλαγή θα μπορέσουν να πάρουν βιβλίο μιας και κάποιοι θα φέρουν παραπάνω από ένα, η εκπαιδευτικός επιβράβευσε την απόφαση λέγοντας: «*Μπράβο! Σημαντική απόφαση. Να σκεφτόμαστε τους άλλους*». Η επιβράβευση αυτή δείχνει στα παιδιά ότι η απόφασή τους συμφωνεί με τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου όσα δεν την υπερψήφισαν έκαναν λάθος. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επιδρούν τόσο στη αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά όσο και στην ανάπτυξή τους (Sabol, 2012), η συγκεκριμένη επιβράβευση θα μπορούσε να καλλιεργήσει στα παιδιά την τάση να ψηφίζουν ανάλογα με τις προσδοκίες που πιθανολογούν ότι έχει η εκπαιδευτικός.

4. Συμπεράσματα

Βασική πτυχή της εκπαίδευσης της δημοκρατικής πολιτειότητας είναι η δυνατότητα των παιδιών να βιώνουν τη δημοκρατία στο σχολείο έχοντας την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής τους καθημερινότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προεκτείνουν τα διαθέσιμα δεδομένα από τον ελληνικό χώρο (Karakatsani et al., 2019) αναδεικνύοντας ότι η εφαρμογή του ΜΣ από την παιδαγωγική του Freinet προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για αυθεντική συμμετοχή των παιδιών στη σχολική κοινότητα.

Αξιοποιώντας την κλίμακα των Jensen και Simovska (2005) διαπιστώθηκε ότι η εξουσία της εκπαιδευτικού διαμοιράστηκε και τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διαφορετικές μορφές αυθεντικής συμμετοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός κατέθετε ένα θέμα προς συζήτηση και στη συνέχεια τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να προτείνουν, να εκφράσουν αντιρρήσεις για την πρόταση της εκπαιδευτικού και να την διαπραγματευτούν, να αναπτύξουν τα

δικά τους επιχειρήματα. Σε άλλες περιπτώσεις τα ίδια τα παιδιά πρότειναν ένα θέμα προς συζήτηση επιχειρηματολογώντας και προσπαθώντας να βρουν τρόπους υλοποίησης.

Ταυτόχρονα, η εφαρμογή του ΜΣ έθεσε στην εκπαιδευτικό νέες προκλήσεις αναφορικά με την ισορροπία μεταξύ της παιδαγωγικής ευθύνης της τάξης και του διαμοιρασμού της εξουσίας της στα παιδιά. Οι προκλήσεις αυτές οδήγησαν στην ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με τα παιδιά, μερικές εκ των οποίων υποστήριζαν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών, ενώ άλλες την περιόριζαν.

Πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση ενός θέματος στο ΜΣ ως πρόβλημα προς επίλυση και η εμπλοκή των παιδιών στην υλοποίηση των αποφάσεων του Συμβουλίου διευκόλυνε τον διαμοιρασμό της εξουσίας και υποστήριζε την αυθεντική τους συμμετοχή. Επιπλέον, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός λάμβανε υπόψη ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ηλικία ή το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά ως προς τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες του ΜΣ (Wyness, 2009). Έτσι, διατηρώντας την εξουσία της ως παιδαγωγικά υπεύθυνη της τάξης προσπαθούσε να διασφαλίσει πρώτον την τήρηση των κανόνων διαλόγου στο ΜΣ, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν και να ακουστούν ισότιμα, και δεύτερον τους ευρύτερους κανόνες του σχολείου.

Τέλος, κατά την εφαρμογή του ΜΣ αναπτύχθηκαν τρόποι αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με τα παιδιά οι οποίοι περιόριζαν την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών, ώστε να εξυπηρετηθούν οι παιδαγωγικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός απέρριπτε ορισμένες φορές τις προτάσεις των παιδιών λόγω πρακτικών δυσκολιών στην υλοποίηση χωρίς να ενημερώνει πλήρως τα παιδιά για αυτές. Ωστόσο, η ενημέρωση των παιδιών γύρω από όλες τις πτυχές του υπό συζήτηση θέματος είναι κομβικής σημασίας για την αυθεντικότητα της συμμετοχής τους (Hart, 1992) και συνεπώς η έλλειψη πρόσβασης σε σημαντικές πληροφορίες περιόριζε σημαντικά τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν αυθεντικά. Επιπλέον, οι τρόποι λεκτικής επικοινωνίας της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ΜΣ, οι τρόποι διαχείρισης της ψηφοφορίας και η στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στις αποφάσεις του ΜΣ φάνηκε ότι υπονόμευαν την αυθεντικότητα της συμμετοχής των παιδιών.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή του ΜΣ στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίος ο συνεχής αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στην πρακτική τους, ώστε αφενός να ισορροπούν αποτελεσματικά μεταξύ του διαμοιρασμού της εξουσίας και της παιδαγωγικής τους ευθύνης και αφετέρου να εντοπίζουν τρόπους με τους οποίους η αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά μπορεί να περιορίσει την αυθεντικότητα της συμμετοχής τους.

Βιβλιογραφία

Καρακατσάνη, Δ., Λάχλου, Σ., & Τραντάς, Π. (2019). *Εφαρμογή της Παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα. Ερευνητικά εργαλεία και αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας*. Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο»

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές*

και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Jensen, B. B., & Simovska, V. (2005). Involving students in learning and health promotion processes – Clarifying why? What? And how? *Promotion and Education*, *12*, 150-156. https://doi.org/10.1177/10253823050120030114

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decisions making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, *7*(1), 38-61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001

Matthews, H. (2003). Children and regeneration: Setting an agenda for community participation and regeneration. *Children and Society, 17*(4), 264-276. https://doi.org/10.1002/CHI.745.

Sabol, T. (2012). Recent Trends in Research on Teacher – Child Relationships. *Attachment and Human Development*, *14*(3), 213-231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Turnšek, N. (2009). Children as Citizens "Here and Now" – Democratic Participation as a Core of Citizenship Education in Early Years. *International Magazine for Educational Sciences and Practice*, *7*(5-6), 18-27.

Wyness, M. (2018). Children's Participation: Definitions, Narratives and Disputes. In C. Baraldi, & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood, Studies in Childhood and Youth* (pp. 53-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1_3

Wyness, M. (2009). Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, *16*(4), 535-552. https://doi.org/10.1177/0907568209344274

Η δημοκρατία ως παιδαγωγική πρακτική: Μια εμπειρία από το πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου

Λαμπρινή Γρηγόρη,
Πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου, labrinigrogori@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια παιδαγωγική παρέμβαση στο Πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου, η οποία είχε ως στόχο την καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα. Μέσα από συλλογικές διαδικασίες, όπως ο πρωινός κύκλος, οι σχολικές συνελεύσεις, η επιτροπή επίλυσης συγκρούσεων και η ανάπτυξη συνεργατικών μαθητικών ομάδων, επιχειρήθηκε η ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», της ισότιμης συμμετοχής και της συνυπευθυνότητας μαθητών και μαθητριών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν βελτίωση των σχέσεων, αύξηση της ενεργούς εμπλοκής, καθώς και ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης που στηρίζονται στη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό. Η παρέμβαση αναδεικνύει ότι η δημοκρατία δεν είναι απλώς αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: *δημοκρατική εκπαίδευση, σχολική κοινότητα, συμμετοχή μαθητών/τριών, παιδαγωγική πράξη.*

1. Εισαγωγή

Ο όρος «δημοκρατικό σχολείο» αναφέρεται σε ένα περιβάλλον όπου μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί συγκροτούν μια κοινότητα ισότιμης συμμετοχής, αμοιβαίου σεβασμού και συλλογικής ευθύνης.

Δημοκρατικά σχολεία λειτουργούν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η αρχή έγινε στην Αγγλία από το σχολείο Summerhill, το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί ως δημοκρατικό οικοτροφείο, όπου τα μαθήματα ήταν προαιρετικά. Άλλο ένα σχολείο, το Sudburry Valley, ξεκίνησε να λειτουργεί το 1968 στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α., ως "κανονικό" σχολείο. Δίχως συγκεκριμένη διδακτέα ύλη ή υποχρεωτικό πρόγραμμα μάθησης, βαθμολόγηση ή άλλου είδους δομές που συναντά κανείς συνήθως στα σχολεία, το Sudburry Valley έγινε ακόμη μία ριζοσπαστική επιλογή. Τα σχολεία που ακολούθησαν το μοντέλο οικοτροφείου του Summerhill ήταν λίγα, ενώ πολλά ήταν τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τις ιδέες του SudburryValley ή βασίστηκαν, λίγο έως πολύ, στο μοντέλο του. Τα δημοκρατικά σχολεία, όπως και η ίδια η δημοκρατία, δεν συμβαίνουν τυχαία. Προκύπτουν από τις ακούραστες προσπάθειες εκπαιδευτών να δημιουργήσουν ευκαιρίες που θα φέρουν τη δημοκρατία στην πράξη. Αυτές οι ρυθμίσεις περιλαμβάνουν δύο επίπεδα εργασίας: Το πρώτο είναι να δημιουργηθούν δημοκρατικές δομές και διαδικασίες με τις οποίες διεξάγεται η ζωή στο σχολείο. Το άλλο είναι να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που θα προσφέρει στους νέους δημοκρατικές εμπειρίες (Apple & Beane, 2007,6). Όσο διαφορετικά λοιπόν κι αν είναι μεταξύ τους τα δημοκρατικά σχολεία έχουν γίνει προσπάθειες βιβλιογραφικά να οριστούν κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα λοιπόν με τους Dworkin, Saha & Hill, αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Όχι εξουσιαστική και γραφειοκρατική διοίκηση
- Ανοιχτή επικοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας
- Μοιρασμένη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν στο σχολείο
- Ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων από προσωπικό και μαθητές του σχολείου
- Μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία
- Γονείς-συμπορευτές στην εκπαιδευτική διαδικασία και
- Πλήρης εκπροσώπηση των δασκάλων και των μαθητών στα σχολικά συμβούλια (Dworkin, Saha & Hill, 2003, 111).

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η δημοκρατική εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στη σκέψη του Dewey, ενώ η παιδαγωγική του Freinet προωθεί την ιδέα του σχολείου ως κοινότητας εργασίας. Ανατρέχοντας στις θεωρητικές βάσεις που μας κληροδότησε ο σπουδαίος φιλόσοφος και παιδαγωγός του 20ου αιώνα, John Dewey, αναγνωρίζουμε πως το σχολείο είναι πρωτίστως ένας κοινωνικός θεσμός που θα διαμορφώσει τους αυριανούς πολίτες και θα βελτιώσει την κοινωνική ζωή, παρότι ο ίδιος του υποστήριξε ότι η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να είναι εστιασμένη στο ζειν και το παρόν και όχι στην προετοιμασία για τη μελλοντική διαβίωση (Dewey, 1916: 175-177). Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατία είναι ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ζει τη ζωή του και γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν ασκείται στην καθημερινή μας ύπαρξη.

Οι παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey ανέτρεψαν τα ισχύοντα για τη διδασκαλία και μάθηση ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα και αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για μετέπειτα βασικές προσεγγίσεις και φιλοσοφίες της εκπαίδευσης, όπως είναι οι παιδοκεντρικές και οι κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδρώντας ακόμη και στις μέρες μας στο γίγνεσθαι της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Το "Νέο Σχολείο" του Dewey κατάφερε να ανατρέψει τις

παλαιότερες μεθόδους που δεν εξυπηρετούσαν κατάλληλα τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και ανέπτυξε μια νέα παιδαγωγική μέθοδο που στόχευε στην ελευθερία της σκέψης, κίνησης και έκφρασης του μαθητή καθώς και στην υπεύθυνη και ισότιμη συμμετοχή του στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό που μπορεί να υποστηρίζει την ατομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνει την κοινωνική και ηθική συνείδηση των εκπαιδευόμενων (Αθανασόπουλος, 2017).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του Dewey, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ανάληψης δράσης, επειδή έχει κεντρικό ρόλο στην τροποποίηση της δημόσιας συνείδησης και συνακόλουθα έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει την κοινωνία (Dewey, 1916). Στη σημερινή πραγματικότητα, οι απόψεις του Dewey σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες. Είναι πλέον εντελώς απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου και της εκπαίδευσης με την κοινωνία, αν θέλουμε οι σύγχρονες κοινωνίες να εξελίσσονται και να προοδεύουν (Αθανασόπουλος, 2017: 24).

2. Μεθοδολογία

Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε τέσσερις βασικούς τεχνικές οι οποίες σχετίζονται με την παιδαγωγική του Freinet. Αυτές ήταν ο πρωινός κύκλος, η επιτροπή επίλυσης συγκρούσεων, ο εκπαιδευτικός εμπιστοσύνης και η σχολική συνέλευση.

2.1 Πρωινός Κύκλος

Καθημερινή διαδικασία έκφρασης και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Ο Πρωινός Κύκλος, όπου κάθε παιδί και ενήλικος μιλά σύντομα για το πώς αισθάνεται στο σπίτι και στο σχολείο, τι σχέδια έχει για την ημέρα, αν υπάρχει κάτι που τον/την ενθουσιάζει ιδιαίτερα ή αν υπάρχει κάποια σύγκρουση με κάποιο άλλο παιδί. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ακουστεί και να εξωτερικεύσει δημόσια τα συναισθήματά του/της ορίζοντας το σχολείο ως κοινότητα.

2.2 Επιτροπή Επίλυσης Συγκρούσεων

Μη τιμωρητική διαχείριση συγκρούσεων μέσω διαλόγου. Η Επιτροπή Επίλυσης Συγκρούσεων, στην οποία επιλύονται οι συγκρούσεις που δεν μπόρεσαν να επιλυθούν στον Πρωινό Κύκλο, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να περάσουν όλα από αυτό τον δυναμικό ρόλο αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού.

2.3 Εκπαιδευτικός Εμπιστοσύνης

Ρόλος υποστηρικτικός στη διαμεσολάβηση και ενδυνάμωση των μαθητών. Η επιλογή ενός/μιας Εκπαιδευτικού Εμπιστοσύνης, που γίνεται στην αρχή της χρονιάς από κάθε παιδί, το βοηθάει να μοιράζεται τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του και προωθεί το δικαίωμα του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση των ιδεών και συναισθημάτων του/της.

2.4 Σχολική Συνέλευση

Συλλογική λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής ζωής. Η Σχολική Συνέλευση, στην οποία μέσα από τον διάλογο μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, έχει ως μέλη όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς. Η συνέλευση αυτή συνεδριάζει τακτικά, κάθε βδομάδα, καθώς και όποτε ζητηθεί από κάποιον

προκαθορισμένο αριθμό μελών της. Λόγο έχουν όλοι/-ες, βιώνοντας πραγματικά δημοκρατικές διαδικασίες, καθώς εκεί συζητούνται και συναποφασίζονται όλα τα θέματα του σχολείου: οικονομικά, διαδικαστικά, θέματα μαθησιακά, συμπεριφορών, κανόνων κ.λπ.

3. Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν ισχυρές δεξιότητες συνεργασίας και συμμετοχής σε δημιουργικές δράσεις. Συγκεκριμένα συνεργάστηκαν σε κοινές δράσεις συνδέοντας το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στις ακόλουθες :

Δημιουργία θεατρικής ομάδας (συμμετοχή στην ημέρα εορτασμού της ελληνικής γλώσσας στη Νάπολη, συμμετοχή στο Φεστιβάλ "Αρχαίο Δράμα για παιδιά & εφήβους)

Σχηματισμός μουσικού συγκροτήματος (συμμετοχή σε εκδήλωση της Διεύθυνσης Β/θμιας Γ΄ Αθήνας στο Πάρκο Αντώνης Τρίτσης)

Μικρές ιστορίες (μέθοδος Φρενέ) (συγγραφή μικρών βιβλίων από την πλευρά των μαθητών/τριών με ποικίλη θεματολογία τα οποία είναι προς έκδοση)

Δημιουργία σχολικού κήπου (σχολικός κήπος στο ισόγειο του σχολικού συγκροτήματος)

Ομάδα ζωγραφικής

Συμμετοχή στο 1ºμαθητικό συνέδριο στην Αλεξανδρούπολη με θεματική τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στον τομέα της υγείας.

4. Συμπεράσματα

Η δημοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την ενσυναίσθηση. Συνεισφέρει στη βελτίωση λειτουργίας της σχολικής μονάδας και προσφέρει ευκαιρίες για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο Πρότυπο ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την ενίσχυση συνεργασίας με τους γονείς, τη δημιουργία ενός ελκυστικού σχολείου.

5. Τεκμήρια



Εικόνα 1. Η είσοδος του Προτύπου ΕΠΑ.Λ. Χαϊδαρίου ως συλλογικό σημείο ταυτότητας



Εικόνα 2. Ο σχολικός κήπος ως πεδίο συνεργατικής και βιωματικής μάθησης



Εικόνα 3. Η θεατρική ομάδα σε δράση – συνεργασία, έκφραση και κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Α. (2017). *Από την κριτική θεωρία στην κριτική παιδαγωγική. Διπλωματική Εργασία.* Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Apple, M. & Beane, J. (2007), *Democratic Schools* (2nd ed.). Heinemann.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A., (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, *4*(2).

Freinet, C. (1994). *Η παιδαγωγική του σχολείου εργασίας*. Εκδόσεις Καστανιώτης.

Η δραματική ποίηση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Κούμπελης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, koskoub93@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο προτείνει την αξιοποίηση της τραγωδίας του Σοφοκλή, «Φιλοκτήτης», ως εργαλείο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης στους μαθητές. Μέσα από την επαφή με τους χαρακτήρες και τα ηθικά διλήμματα του έργου, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές και να αναλογιστούν τις συνέπειες των πράξεων των προσώπων, ενισχύοντας την ικανότητά τους να κατανοούν συναισθήματα και προοπτικές άλλων. Παράλληλα, το σενάριο προωθεί την κριτική ανάγνωση των κειμένων, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές αδικίες και ηθικά διλήμματα. Η δομή του σεναρίου περιλαμβάνει δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, επιχειρηματολογίας και συλλογιστικής σκέψης. Στόχος είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης όπου η λογοτεχνία γίνεται αφορμή για βαθύτερη κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού και της κοινωνικής πραγματικότητας, ενισχύοντας τόσο τη συναισθηματική όσο και τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: *Ε & ΣΤ Δημοτικού, Νεοελληνική Γλώσσα, Θεατρική Αγωγή, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση, Πληροφορική.*

1. Εισαγωγή

Μέσω της γνωριμίας με το γραμματειακό είδος της Δραματικής Ποίησης οι μαθητές εμπλέκονται βιωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού καλούνται να οργανώσουν και να αναπτύξουν οι ίδιοι την επιχειρηματολογία τους. Χωρισμένοι σε ομάδες και ενσαρκώνοντας ρόλους ηρώων που κρίνουν με γνώμονα τα επιχειρήματα και όχι το συναίσθημα ή αυθαίρετα συμπεράσματα θα κατανοήσουν τους μηχανισμούς λειτουργίας μιας οργανωμένης κοινωνικής δομής, εδραζόμενης στα δημοκρατικά ιδεώδη και στην αρχή της συμπερίληψης. Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου παράλληλα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ θα εφαρμοστεί η κοινωνικοπολιτισμική μέθοδος και οι στρατηγικές της δραματοποίησης και της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων.

Συν τοις άλλοις, για την ανάγνωση και την ερμηνεία των σχέσεων εξουσίας που αναδεικνύει ο «Φιλοκτήτης», αξιοποιείται ως εργαλείο η παιδαγωγική αξία του κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές, συνειδητοποιούν τη δύναμη που έχει η γλώσσα ως εργαλείο κατασκευής και αναπαραγωγής μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Ενθαρρύνονται να εντοπίσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις μορφές κοινωνικής καταπίεσης που περιαυγάζει το έργο, ανάγοντας τη γλώσσα σε ένα μέσο «χειραφέτησης εναντίον κάθε τυραννίας», (Freire 1979 όπ. αναφ. στο Clarke & Whitney 2009:530). Καλλιεργείται ο κριτικός αναστοχασμός μέσω του λόγου (Κούλαλη, 2013), παρακινώντας τους μαθητές να μετατραπούν από παθητικό δέκτη των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων σε ενεργό συμμέτοχο των διαδικασιών μετασχηματισμού του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι. Σε μικρο-επίπεδο, οι μαθητές μέσα από την επαφή με την «εργαλειακή» γλώσσα του Οδυσσέα προσεγγίζουν τα άρρητα ιδεολογικά μηνύματα και τις υποκείμενες προκαταλήψεις που κρύβει ο «Φιλοκτήτης» όπως αυτά αποτυπώνονται στην επίκληση στο καθήκον και στη χειριστική ρητορική του Οδυσσέα, αλλά και στην ιδεολογική μεταστροφή του Φιλοκτήτη, ο οποίος, αν και αρχικά υιοθετεί τη γλώσσα της πολιτικής σκοπιμότητας που εκπροσωπεί ο Οδυσσέας, στη συνέχεια, αδυνατώντας να αντέξει την απάτη και την ηθική του δόλου που αυτός ενσαρκώνει, μεταβαίνει στη γλώσσα της προσωπικής ηθικής, αλλάζοντας εξ ολοκλήρου στάση. Σε μακρο-επίπεδο, οι ατομικές επιλογές συνδέονται με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Το θύμα πολιτικών σκοπιμοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού διαρρηγνύει την ωφελιμιστική λογική της εξουσίας και ανάγεται σε σύμβολο άρνησης της κοινωνικής λήθης, αφού θυμάται, ακόμα και όταν η κοινωνία τον έχει «ξεγράψει».

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Σχέση / Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών

Το παρόν σενάριο είναι σύμφωνο με τους γενικούς & ειδικούς διδακτικούς στόχους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Ειδικότερα, απώτερο στόχο αποτελεί η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι «η τραγωδία είναι παιδί της Δημοκρατίας» και η δυνατότητα κατανόησης - μέσα από τη διερεύνηση του μύθου - του στοχασμού, του ήθους και του λόγου. Μέσω της αξιολόγησης της προσπάθειας των ηρώων καταλαβαίνουν ποια είναι η θέση τους στον κόσμο και πώς μπορούν να τον αλλάξουν με τη δράση τους. Προσεγγίζουν έτσι το γραμματειακό είδος της Δραματικής Ποίησης ενταγμένο στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιό του και εκτιμούν την προσφορά των αρχαίων Ελλήνων στον σύγχρονο ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό, ενώ μέσω της βιωματικής διδασκαλίας έρχονται σε επαφή με τον κεντρικό άξονα που θέτει για το μάθημα της Α. Ε Γραμματείας το ΔΕΠΠΣ («ισόρροπη ανάπτυξη του ανθρώπου που ζει το παρόν και οραματίζεται και συνδιαμορφώνει το μέλλον ως ελεύθερος δημοκρατικός πολίτης της χώρας του αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης».).

2.2. Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικός στόχος του σεναρίου είναι η ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης των παιδιών, η δυνατότητα διάκρισης του καλού από το κακό, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις ενδοσκοπικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον εσώκοσμο του παιδιού. Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω της προσέγγισης και ανάλυσης ηθικών διλημμάτων αναφορικά με το δίκαιο και το άδικο όπως η εγκατάλειψη του Φιλοκτήτη από τους συντρόφους του, θίγοντας αυτόματα ζητήματα συμπεριληπτικής πολιτικής και κοινωνικής συνοχής που αφορούν στο σχολείο του 21ου αιώνα. Η ενίσχυση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος των μαθητών μέσω της ακρόασης και της έκφρασης απόψεων που πιθανόν διαφέρουν από τη δική τους οπτική, η ενδυνάμωση στρατηγικών επιχειρηματολογίας και η όξυνση του δημοκρατικού αισθητηρίου μέσω της διεξαγωγής γόνιμου διαλόγου και της ανταλλαγής επιχειρημάτων εμπίπτουν στην οριοθέτηση των διδακτικών στόχων. Τέλος, η παρούσα δράση προάγει τη δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων και προτάσσει τη σπουδαιότητα της για την καλλιέργεια της κοινωνικής ενσυναίσθησης και της ενεργού πολιτειότητας.

2.3 Διδακτικοί στόχοι (ταξινομία Bloom - ειδικοί στόχοι)

Εκκινώντας από τους γνωστικούς διδακτικούς στόχους, αναφορικά με το πρώτο στάδιο (Ανάκληση) οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν πληροφορίες σχετικά με το έργο όπως οι ήρωες, το μυθολογικό υπόβαθρο και οι συγκρουσιακές σχέσεις. Μεταβαίνοντας στο στάδιο της «Κατανόησης» είναι πλέον σε θέση να περιγράψουν τη σημασία των προβλημάτων και των ηθικών διλημμάτων που ανακύπτουν μετά την ανάκληση των γεγονότων (Φιλοκτήτης → απομόνωση, κοινωνικός στιγματισμός λόγω μιας αναπηρίας, προδοσία). Στη συνέχεια αποκτούν τη δυνατότητα να συσχετίσουν τα προβαλλόμενα στα έργα ζητήματα με καταστάσεις σύγχρονες ή γνώριμες σε αυτούς (περιθωριοποίηση συμμαθητών τους που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες → ΑμεΑ, μετανάστες / αμφιταλάντευση ανάμεσα στο σωστό και στο λάθος), όπως αναμένεται να συμβεί στο στάδιο της «Εφαρμογής». Μέσα από τη σύνδεση των νοημάτων που αναδύονται από το έργο με οικείες σε αυτούς καταστάσεις, αναλύουν τις ηθικές επιλογές των ηρώων και τις επιπτώσεις αυτών (Ανάλυση) και δημιουργούν εναλλακτικές καταστάσεις που θα χαρακτηρίζονται από έναν πιο δίκαιο τρόπο λειτουργίας των ηρώων, όπως αναμένεται στο στάδιο της «Σύνθεσης». Τέλος, αποκτούν τη δυνατότητα να προβούν σε αξιολόγηση της συμπεριφοράς των ηρώων στηριζόμενοι σε ηθικά κριτήρια, επισημαίνοντας τις ενέργειες που οι ίδιοι θεώρησαν ορθές ή μη (Αξιολόγηση).

Αναφορικά με τους ψυχοκινητικούς διδακτικούς στόχους, οι δραματοποιημένες σκηνές διευκολύνουν την αντίληψη των συναισθηματικών εκφράσεων και των σωματικών κινήσεων των ηρώων (Αντίληψη). Βρίσκονται έτσι σε «Ετοιμότητα» να τοποθετούν το σώμα τους κατά τρόπο που ανταποκρίνεται στην ιδιαίτερη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Έχοντας πλέον εισέλθει στο αρχικό στάδιο εκμάθησης μιας σύνθετης ικανότητας που περιλαμβάνει τη μίμηση, τη δοκιμή και το λάθος επιχειρούν να αναπαριστούν με καθοδήγηση σκηνές από τα δοθέντα αποσπάσματα, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες σωματικές κινήσεις για να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων, όπως ο θυμός ή η απογοήτευση (Καθοδηγούμενη απόκριση). Από εδώ μεταβαίνουν στο ενδιάμεσο στάδιο εκμάθησης της σύνθετης αυτής δραστηριότητας, αυτό του «Μηχανισμού», όπου είναι πλέον σε θέση να ανταποκρίνονται αυθόρμητα στη δραματοποίηση σκηνών, χρησιμοποιώντας τη σωματική έκφρασή τους για την αναπαράσταση των συναισθημάτων των ηρώων. Έχοντας αποκτήσει τη δεξιότητα να αποδώσουν πιο σύνθετα μοτίβα κινήσεων, συνεργάζονται για να εκτελέσουν πιο περίπλοκες σκηνές με πολλούς χαρακτήρες, όπου η αντίδραση σε συναισθηματικές καταστάσεις είναι συντονισμένη και απαιτεί συνεργασία (Σύνθετη και προφανής απόκριση). Εν συνεχεία, προσαρμόζουν (Προσαρμογή) τις σωματικές αντιδράσεις τους ανάλογα με την

κίνηση των άλλων χαρακτήρων και αντιδρούν σε απρόβλεπτες αλλαγές κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης. Τέλος, δημιουργούν νέα μοτίβα κίνησης για να προσαρμοστούν σε μια κατάσταση, δημιουργώντας δικές τους σωματικές εκδοχές για τις σκηνές και προτείνοντας νέες κινήσεις ή εκφράσεις που εκφράζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων με δημιουργικό και αυθόρμητο τρόπο (Προέλευση).

Οι αναπτυσσόμενες στον Συναισθηματικό τομέα δεξιότητες περιγράφουν τον τρόπο που το άτομο αντιδρά συναισθηματικά και συναισθάνεται τον πόνο ή τη χαρά των άλλων, αποβλέποντας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συναισθημάτων. Οι μαθητές εμφανίζονται αρχικά ως παθητικοί δέκτες. Δίχως το συγκεκριμένο στάδιο δεν μπορεί να επιτευχθεί η εκμάθηση (Λήψη/Αντίληψη). Ακούν προσεκτικά τις ιστορίες και παρακολουθούν τις δραματικές σκηνές, παρατηρώντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις των χαρακτήρων. Έχοντας πλέον αποπαθητικοποιηθεί, ανταποκρίνονται στα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα και αντιδρούν, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους (θυμό ή συμπόνια για την απομόνωση του Φιλοκτήτη), όπως αναμένεται στο στάδιο της «Αντίδρασης». «Αξιολογούν» την αφοσίωση του Φιλοκτήτη στις αρχές του και κατανοούν βιωματικά την ανυποχώρητη στάση του, διατυπώνοντας τη γνώμη τους για τις πράξεις των ηρώων. Στο προτελευταίο στάδιο, αυτό της «Οργάνωσης», διαμορφώνουν ένα δικό τους σύστημα αξιών και συζητούν αν είναι δίκαιο ή άδικο να υπερασπιστούν τη θέση των ηρώων, για να οδηγηθούν εν τέλει στην εσωτερίκευση των πεποιθήσεων εκείνων που ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά τους (στην προκειμένη περίπτωση των αξιών που πρεσβεύουν οι ήρωες) αναπτύσσοντας προσωπικές στάσεις σχετικά με τις ηθικές προκλήσεις.

2.4 Καινοτομία – πρωτοτυπία του σεναρίου

Η συνδυαστική εφαρμογή των στρατηγικών της δραματοποίησης και της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, ενταγμένων στο διδακτικό μοντέλο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, με την παράλληλη χρήση ΤΠΕ σε μια ηλικία που βρίσκεται στο μεταίχμιο της συστηματικής διδασκαλίας της μυθολογίας και της συμπόρευσής της με τα λογοτεχνικά κείμενα της Επικής και Δραματικής Ποίησης στο Γυμνάσιο.

3. Μεθοδολογία

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky οι μαθητές βιώνουν μέσω της διάδρασης που προσφέρει η δραματοποίηση, σε συνδυασμό με τη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, τις ηθικές και κοινωνικές αξίες που προβάλλουν από το έργο, ενώ μέσα από την ενσυναισθητική αλληλεπίδραση με τους ήρωες ενθαρρύνεται η αναστοχαστική σκέψη και η καλλιέργεια κριτικής ικανότητας. Αφού βιώσουν τις έννοιες και τις αξίες που αναδεικνύει το έργο, τις αφομοιώνουν υπό τη μορφή εσωτερικευμένων δημοκρατικών αξιών. Ευρισκόμενοι στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, με την κατάλληλη καθοδήγηση θα εισέλθουν σε μια δυναμική και διαρκή διαδικασία κατανόησης και μετα-γνώσης. Η συνδυαστική εφαρμογή των μεθόδων της δραματοποίησης και της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων ωθεί τους μαθητές να υιοθετήσουν και να υπερασπιστούν οπτικές ενός ήρωα, αναπτύσσοντας παράλληλα την ενσυναίσθηση προς αντιπάλους και αντικρουόμενα δίκαια. Μέσα από τη θεατρική πράξη ο μαθητής συναισθάνεται τις εσωτερικές συγκρούσεις και τα διλήμματα των ηρώων, και προβληματίζεται γύρω από ηθικά, πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρίες.

3.1 Οργάνωση της τάξης – υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των πέντε. Για τις ανάγκες του σεναρίου σε κάθε ομάδα θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με ευχέρεια στη χρήση Η.Υ. Για την ομαλή περαίωση και μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων του σεναρίου σκόπιμη κρίνεται η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα εντός της τάξης και η προσβασιμότητα σε 5 τουλάχιστον Η.Υ – έναν ανά ομάδα – στο εργαστήριο Πληροφορικής.

3.2 Ρόλος του εκπαιδευτικού

Στοχεύοντας στην ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και στην υιοθέτηση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με επίκεντρο τη βιωματική μάθηση, ο εκπαιδευτικός επιτελεί υποστηρικτικό ρόλο, παρεμβαίνοντας μόνο όταν κρίνεται απαραίτητη η απεμπλοκή των μαθητών από ενδεχόμενες δυσκολίες. Συνίσταται η συνεργασία με Καθηγητή Πληροφορικής και Θεατρικής Αγωγής.

3.3 Ενδεχόμενες δυσκολίες – προϋποθέσεις υλοποίησης σεναρίου

Για την ομαλή αποπεράτωση του σεναρίου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη δυνητικές δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν στην πορεία, όπως η εξοικείωση των μαθητών με τις ΤΠΕ. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η προεργασία αναφορικά με τη χρήση των λογισμικών.

Ένα επιπλέον πιθανό εμπόδιο είναι η ασύμμετρη συμμετοχή των μαθητών. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό συνίσταται η καθιέρωση κανόνων ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στον διάλογο εκ περιτροπής. Ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην έκφραση απόψεων και στη διατύπωση επιχειρηματολογίας, παράμετρος που προϋποθέτει τη χορήγηση λέξεων – κλειδιών που θα διευκολύνουν τη διαδικασία. Τέλος, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού στην επιλογή των αποσπασμάτων, μέσω των οποίων θα πρέπει να διαφαίνεται η μεταστροφή στη στάση των ηρώων και ιδιαίτερα του Χορού, καθώς και στην ομαλή συμπερίληψη στη δράση μαθητών με κινητικές δυσκολίες ή βλάβες των αισθητήριων οργάνων. Το τελευταίο προϋποθέτει τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την εξομαλυμένη συμμετοχή τους στη διαδικασία (διαμόρφωση χώρου, προσαρμογή των δυνατοτήτων των προτεινόμενων ΤΠΕ στις ανάγκες των μαθητών, κλπ).

4. Αποτελέσματα

4.1 Πορεία σεναρίου

1η ώρα: Αξιοποιώντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών οι μαθητές – αφού προηγουμένως έχει υπάρξει μια σύντομη εισαγωγή στο δραματικό είδος της τραγωδίας και ευσύνοπτη παρουσίαση των κεντρικών θεματικών αξόνων των έργων (δίνοντας έμφαση στην αναπηρία του πρωταγωνιστή) και του μυθολογικού υποβάθρου τους – καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: «πώς πιστεύετε ότι αισθάνθηκε ο Φιλοκτήτης όταν εγκαταλείφθηκε από τους συντρόφους του;», «εσείς αν ήσαστε ο Φιλοκτήτης θα συγχωρούσατε τους Αχαιούς;», «Από πρακτικής και ηθικής άποψης, ποια είναι η γνώμη σας για την ενέργεια των Αχαιών να αφήσουν πίσω τον Φιλοκτήτη; Μήπως είχαν δίκιο;».

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις τοποθετήσεις των μαθητών ώστε να τροφοδοτήσουν μεταγενέστερα τη φάση της αξιολόγησης. Η 1η ώρα ολοκληρώνεται με τη χορήγηση του 1ου φύλλου εργασίας και τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες των πέντε: ένας μαθητής υποδύεται τον Φιλοκτήτη, ένας τον Νεοπτόλεμο, ένας τον Οδυσσέα, ένας τον Ηρακλή και ένας τον Χορό.

2η-3η ώρα: ο εκπαιδευτικός παραθέτει σε κάθε μαθητή επιλεγμένα αποσπάσματα διαλόγων μεταξύ των ηρώων, τα οποία προς απλούστευση της έκφρασης μπορεί να τροποποιήσει κατά τρόπο που να ανταποκρίνονται στη γλωσσική και εκφραστική επάρκεια μαθητών Δημοτικού. Στη συνέχεια χορηγείται το 2ο φύλλο εργασίας. Αφού διαβάσουν τα αποσπάσματα, συμπληρώνουν τα φύλλα εργασιών. Αξιοποιώντας τις μεθόδους της δραματοποίησης και της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate) αναπτύσσουν ελεύθερα, εκ περιτροπής, με βάση τους ρόλους που έχουν αναλάβει και τα αποσπάσματα που έχουν αναγνώσει, την επιχειρηματολογία τους στο ζήτημα. Το debate μπορεί να καταγραφεί (ανά ομάδα) με τη μορφή ενός σύντομου βίντεο και εν συνεχεία να αναρτηθεί στο σχετικό Topic που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Flip. Προς επίρρωσιν της διάδρασης και προς διευκόλυνση της διεπαφής οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν τις βιντεοαπαντήσεις των υπολοίπων ομάδων.

4η-5η ώρα: οι μαθητές μεταβαίνουν στο εργαστήριο Πληροφορικής. Εδώ με την αρωγή του εκπαιδευτικού και του Καθηγητή Πληροφορικής εργάζονται ανά ομάδα για να εικονογραφήσουν, μέσω του λογισμικού Storyboardthat, υπό τη μορφή κόμικ την επιχειρηματολογία των ηρώων. Τέλος, αναρτούν τα καρέ που έχουν δημιουργήσει σε ένα κοινό Padlet, δίνοντας έναν χαρακτηριστικό τίτλο.

5. Συζήτηση

Η εφαρμογή της γλωσσοπαιδαγωγικής μεθόδου του κριτικού γραμματισμού βρίσκει ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στο λογοτεχνικό είδος της Δραματικής Ποίησης, μετά την επίδραση που του έχει ασκηθεί τα τελευταία χρόνια από τις θεωρίες της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης. Το νόημα προσλαμβάνεται, ερμηνεύεται και διαμορφώνεται από τον «ορίζοντα εμπειρίας» του αναγνώστη, ο οποίος αλληλεπιδρά με τον «ορίζοντα προσδοκίας» του ίδιου του λογοτεχνικού έργου. Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο ανταποκρίνεται πλήρως στους παιδαγωγικούς στόχους του κριτικού γραμματισμού: μελέτη του τρόπου δόμησης ενός κειμένου και νέων προσεγγίσεων που διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, παρέμβαση στο περιβάλλον μέσω της καλλιέργειας του κριτικού αναστοχασμού, προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών και ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, διδασκαλία της γλώσσας απαλλαγμένη από προαποφασισμένες γραμματικές γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες και σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνική πραγματικότητα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 44) καθώς στις βασικές επιδιώξεις του όπως η πολιτισμική και κοινωνική ενδυνάμωση των κοινωνικά «ανίσχυρων» και η αντίστασή τους σε κάθε απόπειρα κυριαρχικής επιβολής μέσω του λόγου.

Οι στρατηγικές της δραματοποίησης και της γόνιμης ανταλλαγής επιχειρημάτων ενθαρρύνουν την κατανόηση της θέσης του «Άλλου» μέσω της βίωσης των συγκρούσεων στον ψυχισμό των ηρώων. Η παρακολούθηση των εσωτερικών διεργασιών και η εσωτερίκευση των διλημμάτων του ήρωα δίνει στο παιδί τη δυνατότητα μιας ολιστικής θεώρησης των πραγμάτων, καθώς και της συνειδητοποίησης πως πολλές φορές παραβλέπουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συνάνθρωπός μας εξαιτίας της επιδίωξης της ικανοποίησης των δικών μας επιθυμιών. Αν και η μέθοδος της δραματοποίησης προάγει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, ενδέχεται να προκύψουν πρακτικές δυσκολίες για μαθητές με αναπηρίες, η συμμετοχή των οποίων πιθανόν να καταστεί δύσκολη αν δε συνυπολογιστούν όλες οι σχετικές παράμετροι. Παρά τις προκλήσεις το σενάριο προσφέρει πολύτιμες προοπτικές για την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, της κοινωνικής ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης απέναντι σε θέματα αναπηρίας και αποκλεισμού, μα πάνω απ' όλα μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να συνειδητοποιήσουμε ότι... αυτά που μας ενώνουν είναι πολύ περισσότερα από όσα μας χωρίζουν!

6. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σενάριο για την καλλιέργεια της κοινωνικής ενσυναίσθησης μέσω του «Φιλοκτήτη» περιλαμβάνει τόσο διαμορφωτική όσο και τελική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από τη συνεχή παρατήρηση και ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των δραματοποιημένων σκηνών και των debates, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των μαθητών στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε σαφώς δομημένες ρουμπρίκες και ερωτηματολόγια αυτο- και συν-αξιολόγησης, που αποτυπώνουν την εμπλοκή, την κριτική ανάλυση και την κοινωνική ενσυναίσθηση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο υποστήριξης και ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης και της κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

Αλιβίζος, Σ., Αυγερινός, Ε., Καραμούζης, Π., Χριστοδουλίδου, Λ., & Δάρρα, Μ. (Επιμ.). (2017). Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών: Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τόμος 1). Εκδόσεις Γρηγόρη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2023). Προγράμματα Σπουδών στα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου [ΦΕΚ Β' 614/09.02.2023]. Εθνικό Τυπογραφείο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). Οδηγός του εκπαιδευτικού για τα Προγράμματα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής του Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). Οδηγός εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κούλαλη, Ε. (2013). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης/ανάλυσης κειμένου. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη» (Δράμα, 1–3 Νοεμβρίου 2013).

Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Ε. Γ. (2016). Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο... Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση: Τόμος Α' [ΦΕΚ Β' 303/13-03-2003]. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής (ΦΕΚ Β' 6205/23.12.2021). Εθνικό Τυπογραφείο.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman.

Clarke, L. W., & Whitney, E. (2009). Walking in their shoes: Using multiple perspectives texts as a bridge to critical literacy. The Reading Teacher, 62(6), 530–534. https://www.edu.uwo.ca/source4allcourses/AQ/Reading_Sp/documents/M3intro_ClarkeWhitney.pdf

Markantonatos, A. (2021). Narrative suspense in Sophocles: The moral perplexity of duelling narratives in Philoctetes. In A. A. Novokhatko (Ed.), Suspense in Ancient Greek Literature (pp. 141–168). De Gruyter Brill. https://doi.org/10.1515/9783110715521-006

Syropoulos, S. D. (2003). Gender and the social function of Athenian tragedy. Archaeopress.

Παράρτημα

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο Εργασίας 1 – Αρχική Ανάλυση & Καταιγισμός Ιδεών (1η ώρα)

Σκοπός: Αναγνώριση συναισθημάτων, ηθικών διλημμάτων και αρχικών ιδεών σχετικά με την ιστορία.

1. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνθηκε ο Φιλοκτήτης όταν εγκαταλείφθηκε από τους συντρόφους του; ✎ ...
2. Αν ήσουν στη θέση του Φιλοκτήτη, θα συγχωρούσες τους Αχαιούς; ✎ ...
3. Από πρακτική και ηθική άποψη, θεωρείς σωστή την ενέργεια των Αχαιών να αφήσουν πίσω τον Φιλοκτήτη; ✎ ...
4. Ποιες λέξεις ή φράσεις σε κάνουν να καταλάβεις τα συναισθήματα των ηρώων; (μικρό-επίπεδο) ✎ ...
5. Ποιες ενέργειες των ηρώων δείχνουν αδικία ή ανισότητα; ✎ ...

Φύλλο Εργασίας 2 – Ανάλυση Διαλόγων & Debate (2η–3η ώρα)

Σκοπός: Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας ανά ρόλο, ανάλυση διαλόγων και ευαισθητοποίηση σε ιδεολογικά και κοινωνικά μηνύματα.

1. Τι λέξεις ή φράσεις χρησιμοποιεί κάθε ήρωας για να δείξει τα συναισθήματά του; ✎
2. Ποιον ήρωα θεωρείς πιο δίκαιο και ποιες λέξεις/φράσεις το δείχνουν; ✎ ...
3. Ποιον ήρωα θεωρείς ότι αδίκησαν και πώς φαίνεται αυτό στα λόγια ή στις πράξεις του; ✎ ...
4. Ποιες αλλαγές θα πρότεινες για να προωθηθούν δίκαιες σχέσεις μεταξύ των ηρώων; ✎ ...

Φύλλο Εργασίας 3 – Δημιουργία Κόμικ / Storyboard (4η–5η ώρα)

Σκοπός: Οπτικοποίηση της επιχειρηματολογίας των ηρώων, ανάδειξη κοινωνικών σχέσεων και αξιών.

1. Τι μήνυμα θέλεις να δείξεις με το κόμικ για τις αξίες ή τις σχέσεις εξουσίας; ✎ ...
2. Ποιες λέξεις ή φράσεις του έργου χρησιμοποίησες για να δείξεις τα συναισθήματα ή τη δύναμη των ηρώων; ✎ ...
3. Ποιες ενέργειες ή αποφάσεις των ηρώων δείχνουν κοινωνικές σχέσεις ή ανισότητες; ✎ ...
4. Τι θα άλλαζες στις ενέργειες των ηρώων για να αναδείξεις διαφορετική κοινωνική πρακτική; ✎ ...

Φύλλο Εργασίας 4 – Αξιολόγηση & Αναστοχασμός

Σκοπός: Αναστοχασμός για συναισθήματα, σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές πρακτικές, ενίσχυση κριτικής σκέψης και κοινωνικής ενσυναίσθησης.

1. Μπορώ να εντοπίσω λέξεις ή φράσεις που δείχνουν συναισθήματα ή ηθικά διλήμματα:
   ☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Μερικώς
2. Μπορώ να συνδέσω αυτές τις παρατηρήσεις με ευρύτερες σχέσεις εξουσίας ή κοινωνικές πρακτικές:
   ☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Μερικώς
3. Ποιες αξίες αναγνώρισες και πώς θα τις αξιοποιήσεις στην καθημερινότητά σου; ✎ …
4. Τι έμαθα για τη δικαιοσύνη, τη συγχώρεση και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα από την ιστορία; ✎ …

Ρουμπρίκες Ετεροαξιολόγησης Εκπαιδευτικού

Κριτήριο Αξιολόγησης	**1**	**2**	**3**	**4**
Ταύτιση με τον ρόλο – Κατανόηση των συναισθημάτων, κινήτρων και διλημμάτων του ήρωα που εκπροσωπεί ο μαθητής.				
Κατανόηση και ανάλυση ηθικών διλημμάτων – Ικανότητα να εντοπίζει και να ερμηνεύει τα ηθικά διλήμματα των χαρακτήρων.				
Κριτικός γραμματισμός (μικρο-επίπεδο) – Ανάλυση γλωσσικών επιλογών, εκφράσεων εξουσίας.				
Κριτικός γραμματισμός (μακρο-επίπεδο) – Σύνδεση του κειμένου με κοινωνικές, πολιτικές ή ηθικές δομές εξουσίας στο σήμερα.				
Συνεργασία και ομαδική λειτουργία – Κατανομή ρόλων, σεβασμός και συλλογική ευθύνη στην ομάδα.				
Αξιοποίηση ΤΠΕ – Χρήση ψηφιακών εργαλείων για ανάλυση, παρουσίαση ή δημιουργία υλικού με παιδαγωγική συνέπεια.				
Κριτικός στοχασμός – Σύνδεση με προσωπικές ή κοινωνικές εμπειρίες.				
Παρουσίαση και επικοινωνία – Σαφήνεια, δημιουργικότητα και συνοχή στην τελική παρουσίαση ή δραματοποίηση.				
Συνολική επίτευξη στόχων του σεναρίου – Ενσυναίσθηση, κριτικός γραμματισμός, κοινωνική επίγνωση.				

Κλίμακα βαθμολόγησης: 1=Χαμηλή επίδοση, 2=Μέτρια, 3=Ικανοποιητική, 4=Εξαιρετική

Συνολική βαθμολογία ομάδας: _____ / 36

Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικού:

Ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στην τάξη: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικοδόμηση μιας κοινότητας στην τάξη τους μέσω δημοκρατικού κλίματος

Αναστασία Μαχαίρα,
Linköping University, anvicmach@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινότητας-τάξης. Εξετάζει επίσης την επίδραση της εκπαίδευσης σε υπαίθριους χώρους. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αναπτύσσουν μια δημοκρατική κοινότητα-τάξη καθώς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτή την ανάπτυξη. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η οποία οδήγησε στη διαμόρφωση μιας θεωρίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εντοπίστηκαν τέσσερις κύριες κατηγορίες που επηρεάζουν την τάξη ως κοινότητα και 18 υποκατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι: Δημοκρατικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (παιδοκεντρική προσέγγιση, υπαίθρια και βιωματική μάθηση, μαθητικά συμβούλια, υποστηρικτικό περιβάλλον και υποστηρικτικό περιβάλλον στην ύπαιθρο). Ενισχυτικοί παράγοντες, εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το δημοκρατικό κλίμα (οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η εναλλακτική φιλοσοφία του σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων). Υπονομευτικοί παράγοντες, εξωτερικά στοιχεία που επηρεάζουν αρνητικά το δημοκρατικό κλίμα (η αρνητική ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, το στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον, η έλλειψη χρόνου, ο ανταγωνισμός και η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων). Και τέλος, το αντίκτυπο στη κοινότητα, που περιλαμβάνει θετικά αποτελέσματα σε μια δημοκρατική κοινότητα- τάξη (συναισθήματα των παιδιών, συναισθήματα των παιδιών από την υπαίθρια μάθηση, σχέσεις των μαθητών και σχέσεις των μαθητών στην ύπαιθρο).

Λέξεις-κλειδιά: *δημοκρατικό κλίμα τάξης, υπαίθρια εκπαίδευση, αίσθηση κοινότητας, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.*

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα έχει πρόσφατα χαρακτηριστεί ως αυταρχικοποιημένη χώρα, γεγονός που δείχνει σημαντική υποχώρηση της δημοκρατικής ποιότητας (Papada κ.ά., 2023). Παράλληλα, έρευνες δείχνουν ότι όσοι βιώνουν τη δημοκρατία μέσα από την εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν πολιτικά ως ενήλικες (Kiess, 2022), αναδεικνύοντας τη σημασία της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι εκείνα που προωθούν τη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή της κοινότητας (Aguilar, 2018). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και αίσθησης κοινότητας παραμένει ασαφής: ενώ μία μελέτη δείχνει ότι οι δημοκρατικές πρακτικές ενισχύουν το αίσθημα κοινότητας (Vieno κ.ά., 2005), άλλες δεν καταγράφουν ξεκάθαρη συσχέτιση (Karakuş, 2017). Αντίθετα, η υπαίθρια εκπαίδευση φαίνεται να καλλιεργεί τη συνοχή και τις κοινωνικές σχέσεις (Breunig κ.ά., 2010, Hutson κ.ά., 2012, O'Connell & Breunig, 2004).

Η παρούσα μελέτη διερευνά πώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δημοκρατικές κοινότητες μέσα στην τάξη και ποιες συνθήκες επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία. Εξετάζει επίσης τον ρόλο της υπαίθριας εκπαίδευσης σε αυτή την ανάπτυξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινότητας στην τάξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;» και «Πώς επηρεάζει η υπαίθρια εκπαίδευση τη δημιουργία δημοκρατικών κοινοτήτων;». Η μελέτη εστιάζει στη δημοκρατική πρακτική μέσω συμμετοχής, αυτονομίας και συλλογικής δράσης, όχι στην παραδοσιακή εκπαίδευση πολιτότητας.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1 Δημοκρατική εκπαίδευση

Η δημοκρατική εκπαίδευση αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, με ποικίλες θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις διαβουλευτικές και συμμετοχικές μορφές που προωθούν τη μάθηση μέσω της δημοκρατίας, δίνοντας έμφαση στον διάλογο, τη συλλογική δράση και τη συμμετοχή των μαθητών στις αποφάσεις.

Το δημοκρατικό κλίμα αναδύεται κυρίως μέσα από τη σχέση δασκάλου–μαθητή. Το πλαίσιο των Democratic School Experiences (De Groot & Lo, 2021) τονίζει εμπειρίες που ενισχύουν τη φωνή, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα των μαθητών, ενώ η εμπιστοσύνη και η συνυπευθυνότητα αποτελούν θεμέλια ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος (Gillett-Swan & Brodie-McKenzie, 2022). Η δημοκρατική εκπαίδευση συνδέεται με δεξιότητες ζωής και συνεργασίας (Nikolaou, 2021) και απαιτεί πολιτικές που προωθούν τον αλληλοσεβασμό και τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Chocholatá & Oaklandová, 2022). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη δημοκρατία μέσα από ευέλικτη διδασκαλία, αξιοποίηση πόρων και ενσωμάτωση της μαθητικής φωνής (Sanahuja κ.ά., 2020), ενώ η συνεργασία με γονείς και κοινότητα συμβάλλει στη συμμετοχική κουλτούρα (Nishiyama, 2021).

1.1.2 Υπαίθρια εκπαίδευση

Η υπαίθρια εκπαίδευση αφορά μάθηση στη φύση και την κοινότητα. Ορίζεται ως «εκπαίδευση στη φύση, για τη φύση και μέσω της φύσης» (Donaldson & Donaldson, 1958, όπως αναφέρεται στον Fägerstam, 2012) και προάγει συνεργασία, περιβαλλοντική ευαισθησία και κοινωνική ανάπτυξη (Dyment & Potter, 2015, Heras κ.ά., 2020). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι ενισχύει δεξιότητες ηγεσίας, υπευθυνότητας, συγκέντρωσης και ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες (Richmond κ.ά., 2018, Rauch, 2019, James & Williams, 2017).

1.1.3 Τάξη ως κοινότητα

Η τάξη ως κοινότητα λειτουργεί ως μικρογραφία κοινωνίας όπου καλλιεργείται συνεργασία και αλληλοσεβασμός. Το αίσθημα του ανήκειν προκύπτει από ενότητα, κάλυψη αναγκών και συναισθηματική σύνδεση (McMillan & Chavis, 1986, όπως αναφέρεται στους Hutson κ.ά., 2012). Ένα δημοκρατικό περιβάλλον ενισχύει τη συμμετοχή (Vieno κ.ά., 2005) και προάγει ισότητα και συλλογικότητα (Kesici, 2008). Η υπαίθρια εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει την κοινότητα μέσα από κοινές εμπειρίες που ενισχύουν τις σχέσεις (Breunig κ.ά., 2010, Hutson κ.ά., 2012).

2. Μεθοδολογία

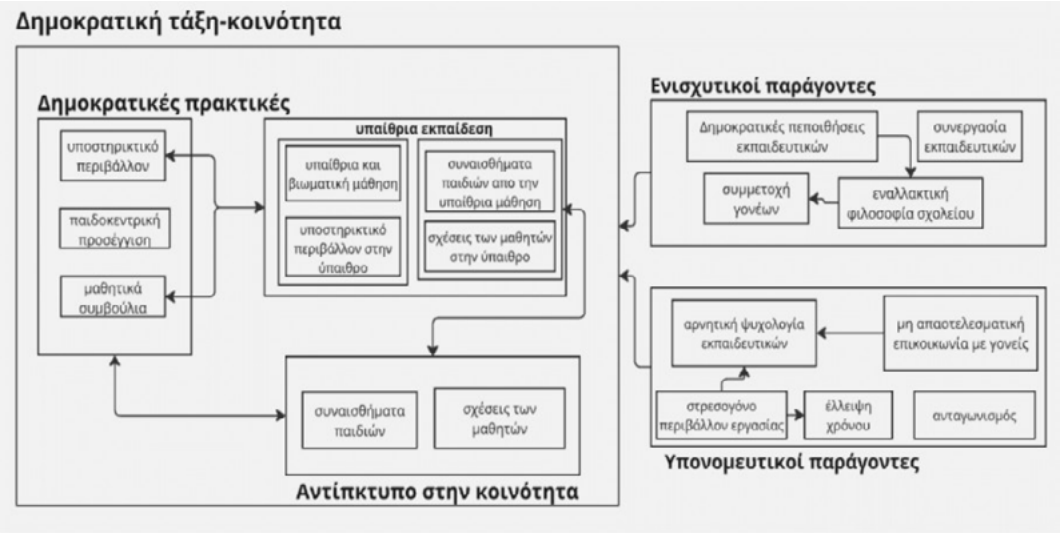
Η μελέτη εξερεύνησε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δημοκρατικές τάξεις, υιοθετώντας ερμηνευτική προσέγγιση για την κατανόηση της πραγματικότητάς τους σε συγκεκριμένα πλαίσια (Cohen, 2017). Τα δεδομένα προήλθαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν σκέψεις και πρακτικές και έγινα σε δύο φάσεις. Σύμφωνα με τη λογική της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκαν παράλληλα (Cohen, 2017). Στον πρώτο κύκλο ολοκληρώθηκα 9 συνεντεύξεις, με 14 ερωτήσεις που αφορούσαν τη δημοκρατία, την υπαίθρια εκπαίδευση και τη βιωσιμότητα, σχεδιασμένες ώστε να περιορίζεται η μεροληψία. Στον δεύτερο κύκλο έγιναν άλλες 5 συνεντεύξεις, με ερωτήσεις διαμορφωμένες από προηγούμενα ευρήματα και βιβλιογραφία, υπό τον έλεγχο των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2013). Η ανάλυση βασίστηκε στο αναθεωρημένο μοντέλο των Strauss & Corbin (1997) με ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση, οδηγώντας στη διαμόρφωση θεωρίας θεμελιωμένης στα δεδομένα (Glaser & Strauss, 1967). Η συλλογή συνεχίστηκε έως τον κορεσμό, παρότι ο διαθέσιμος χρόνος περιόρισε την πλήρη ολοκλήρωση.

2.1 Συμμετέχοντες

Η έρευνα εξετάζει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, ώστε να προσφέρουν ουσιαστικές πληροφορίες, και ακολούθησε θεωρητική δειγματοληψία για τη συμπληρωματική πρόσληψη συμμετεχόντων. Συνολικά συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί με εμπειρία 2–15+ ετών, από νηπιαγωγείο έως γυμνάσιο και κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παρέχοντας 12 ώρες και 15 λεπτά δεδομένων.

3. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εντοπίστηκαν τέσσερις κύριες κατηγορίες που επηρεάζουν την τάξη ως κοινότητα και 18 υποκατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι: Δημοκρατικές πρακτικές, ενισχυτικοί παράγοντες, υπονομευτικοί παράγοντες και το αντίκτυπο στη κοινότητα. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στην δημιουργία μιας θεωρίας-εννοιολογικού μοντέλου (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Θεωρία: Δημοκρατική τάξη-κοινότητα

3.1 Δημοκρατικές πρακτικές

Η κατηγορία αυτή συνοψίζει τις βασικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, εστιάζοντας στην παιδοκεντρική παιδαγωγική, την υπαίθρια μάθηση, τα μαθητικά συμβούλια, το υποστηρικτικό περιβάλλον και το υποστηρικτικό περιβάλλον στην ύπαιθρο.

Κεντρικό στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω διερευνητικών και βιωματικών προσεγγίσεων (Stavroussi κ.ά., 2021, Collins κ.ά., 2019). Η παιδοκεντρική διδασκαλία ενισχύει τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων και τη φωνή των μαθητών, ενώ σχετίζεται με θετικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές εκβάσεις (Daher & Saifi, 2018, Erbil & Kocabaş, 2018, Taşpinar, 2006, Wajeeh Daher, 2024), αν και ο συνδυασμός με παραδοσιακές πρακτικές θεωρείται συχνά πιο αποτελεσματικός (Martens & Gainous, 2013).

Η υπαίθρια βιωματική μάθηση φάνηκε πως λειτουργεί ως προέκταση της παιδοκεντρικής φιλοσοφίας, προσφέροντας χώρο για παρατήρηση, πειραματισμό και ανάπτυξη αυτονομίας. Ενισχύει τη σύνδεση με το περιβάλλον, τη φροντίδα, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία, ενώ βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ακόμη πιο παιδοκεντρικές στρατηγικές (Cevher Kalburan, 2024). Η ομαδική δυναμική και η ανάληψη ρόλων που αναπτύσσεται σε υπαίθριες δραστηριότητες επιβεβαιώνεται από τους Richmond κ.ά. (2018).

Τα μαθητικά συμβούλια αποτελούν βασικό μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, του διαλόγου και της υπευθυνότητας. Οι εκπαιδευτικοί τα εφαρμόζουν συστηματικά, είτε ως καθημερινούς κύκλους είτε ως οργανωμένες συνελεύσεις. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη συμβολή τους στην ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών και στη συλλογική λήψη αποφάσεων (Conner, 2022, Rinnooy Kan κ.ά., 2024, Sanahuja κ.ά., 2020, Tilhou, 2021, Uthus & Aas, 2024), ενώ καλλιεργούν και δεξιότητες επιχειρηματολογίας (Grillos, 2022, Harell, 2020). Ωστόσο, οι μαθητές συχνά δεν νιώθουν ότι έχουν ουσιαστική επιρροή (Torsdottir κ.ά., 2024).

Τέλος, το υποστηρικτικό περιβάλλον —τόσο στην τάξη όσο και στην ύπαιθρο— θεωρείται θεμέλιο της δημοκρατικής συμμετοχής. Οι παιδαγωγοί ισορροπούν την εξουσία, ενισχύουν την

ενσυναίσθηση και την επικοινωνία, ενώ έρευνες δείχνουν ότι τέτοια περιβάλλοντα καλλιεργούν συνεργασία, αυτονομία και αίσθηση κοινότητας (Ferguson-Patrick, 2022, Sanahuja κ.ά., 2020, Tan κ.ά., 2023). Οι εκπαιδευτικοί ανέφερα το υπαίθριο υποστηρικτικό πλαίσιο ενδυναμώνει περαιτέρω τη συλλογικότητα, την υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη.

3.2 Ενισχυτικοί παράγοντες

Πέρα από τις πρακτικές εντός τάξης, υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που ενισχύουν τη δημοκρατική κουλτούρα: οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η εναλλακτική φιλοσοφία του σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων.

Πολλές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι δικές τους αρνητικές εμπειρίες ως μαθήτριες τις ώθησαν να δημιουργήσουν συμμετοχικά, ανθρώπινα περιβάλλοντα μάθησης, βασισμένα στον σεβασμό και την κατανόηση των αναγκών των παιδιών. Οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν το παιδαγωγικό τους ήθος και τις επαγγελματικές επιλογές τους, με ισχυρή σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτές και την αντίληψη για τη σχολική ζωή (Stavroussi κ.ά., 2021).

Η εναλλακτική φιλοσοφία του σχολείου αναφέρθηκε ως παράγοντας που προωθεί την παιδοκεντρική μάθηση, την κριτική σκέψη, την ελευθερία και τον σεβασμό προς τη φύση, προσφέροντας περιβάλλοντα που αντικατοπτρίζουν τις αξίες των εκπαιδευτικών. Σχολεία με σαφείς αξίες, θετικές σχέσεις και δημοκρατικές δομές οικοδομούν ένα συνεκτικό και ενδυναμωτικό κλίμα (Akgöz κ.ά., 2024, Larsen & Mathé, 2023).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ανταλλαγή ιδεών, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ομαδικότητα, υποστηρίζοντας τη δημοκρατική κουλτούρα διαλόγου και συλλογικής δράσης (Botou κ.ά., 2017· Kourmousi & Alexopoulos, 2016, Larsen & Mathé, 2023). Η συμμετοχή των γονέων είναι εξίσου σημαντική για την ευθυγράμμιση σχολείου και οικογένειας, διασφαλίζοντας συνέπεια στα παιδαγωγικά μηνύματα και ενισχύοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και θετικό κλίμα (Çayak, 2021).

3.3 Υπονομευτικοί παράγοντες

Η δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης δεν είναι πάντοτε εφικτή, καθώς συχνά ανακύπτουν εμπόδια. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι η αρνητική ψυχολογία, το στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον, η έλλειψη χρόνου, ο ανταγωνισμός και η μη αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς.

Πολλές συμμετέχουσες ανέφεραν την αρνητική ψυχολογία, η οποία προκύπτει από την κόπωση, το άγχος και τη συνεχή απογοήτευση. Οι συναισθηματικές αυτές συνθήκες μειώνουν το κίνητρο για δημοκρατικές και συνεργατικές προσεγγίσεις, ενώ η επίδρασή τους αντανακλάται στη συμπεριφορά των μαθητών, επηρεάζοντας τη συνολική λειτουργία της τάξης (Zhou κ.ά., 2024).

Το στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Η χαμηλή χρηματοδότηση, η αυστηρή και ιεραρχική διοίκηση, καθώς και οι συγκρούσεις με γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο περιορισμένης ελευθερίας, μειωμένης πρωτοβουλίας και αυξημένου άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Papadima, 2024, Kantzara, 2016, Mouza & Souchamvali, 2016). Σε αντίθεση με αυτό, η δημοκρατική ηγεσία συνδέεται με αυξημένη ευημερία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Heinla & Kuurme, 2024).

Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας είναι η έλλειψη χρόνου. Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και η έμφαση στη μετρήσιμη επίδοση αναφέρθηκε ότι δυσκολεύουν την εφαρμογή

βιωματικών πρακτικών και τον αναγκαίο χώρο για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές. Ο ανταγωνισμός που συχνά αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών—και ενισχύεται από το σύστημα αξιολόγησης—αποδυναμώνει το αίσθημα ασφάλειας και συνεργασίας (Collins κ.ά., 2019, Süleyman Demirel University & Akman, 2021). Παρότι οι παιδαγωγοί προσπαθούν να καλλιεργήσουν συνεργατική κουλτούρα, ανέφεραν ότι παρατηρούσαν συχνά συγκρίσεις, κριτική ανάμεσα στα παιδιά.

Τέλος, η μη αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς αναφέρθηκε πως δημιουργεί ασυνέπεια ανάμεσα στις παιδαγωγικές αξίες του σχολείου και της οικογένειας. Η έλλειψη συνεργασίας μπορεί να υπονομεύσει τις προσπάθειες ένταξης και δημοκρατικής συμμετοχής, περιορίζοντας τον βαθμό στον οποίο η σχολική κοινότητα λειτουργεί με κοινό όραμα (Santiago κ.ά., 2016).

3.4 Αντίκτυπο στην κοινότητα

Η κατηγορία αυτή εξετάζει τον θετικό αντίκτυπο των δημοκρατικών και υπαίθριων πρακτικών στο συναισθηματικό κλίμα, τις σχέσεις και τη συνοχή της μαθητικής κοινότητας. Οι υποκατηγορίες αφορούν τα συναισθήματα των παιδιών, τα συναισθήματα από την υπαίθρια μάθηση, τις σχέσεις των μαθητών και τις σχέσεις των μαθητών στο ύπαιθρο.

Όσον αφορά τα συναισθήματα των παιδιών, η συμμετοχή σε ένα περιβάλλον ισότητας, σεβασμού και ενεργούς φωνής ενισχύει χαρά, ασφάλεια και αίσθηση του ανήκειν. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι η δημοκρατική συμμετοχή ενδυναμώνει μαθητές και μαθήτριες, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Πρακτικές όπως τα μαθητικά συμβούλια, η παιδοκεντρική μάθηση και η συνεργατική εργασία συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Bickmore, 2001, Grillos, 2022, Zhang & Hsu, 2021). Η έννοια της κοινότητας, που περιλαμβάνει το αίσθημα του ανήκειν και της ισότιμης συμμετοχής, ενισχύεται σημαντικά σε δημοκρατικά σχολεία (McMillan & Chavis, 1986, Vieno κ.ά., 2005).

Σχετικά με τα συναισθήματα από την υπαίθρια μάθηση,οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η φύση λειτουργεί ως χώρος ελευθερίας, κινητικότητας και αυθόρμητης μάθησης. Η υπαίθρια βιωματική εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και τη θετική συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών . Ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι δραστηριότητες έξω από την τάξη αυξάνουν την κοινωνική ορατότητα, την αυτοπεποίθηση και την ενεργή συμμετοχή.Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι αυτές οι θετικές επιδράσεις επιβεβαιώνεται και μέσα από την βιβλιογραφία (Richmond κ.ά., 2018, Rauch, 2019, James & Williams, 2017).

Οι σχέσεις των μαθητών φαίνεται να ενδυναμώνονται μέσα από δημοκρατικές δομές όπως τα συμβούλια τάξης, που λειτουργούν ως μέσα επικοινωνίας, συλλογικής λήψης αποφάσεων και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να εκφράζονται και να συνεργάζονται, αναπτύσσοντας αίσθημα ευθύνης και αμοιβαίου σεβασμού.

Τέλος, οι σχέσεις των μαθητών στο ύπαιθρο ενισχύονται μέσω κοινών εμπειριών, συνεργατικών εργασιών και προκλήσεων στη φύση. Οι μαθητές δείχνουν ενσυναίσθηση, φροντίδα και αλληλεγγύη, δημιουργώντας ισχυρούς ομαδικούς δεσμούς. Η υπαίθρια εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλλει ιδιαίτερα στην καλλιέργεια κοινοτικής ταυτότητας και συναισθηματικών συνδέσεων (Cincera κ.ά., 2019, James & Williams, 2017, Prasad κ.ά., 2023).

4. Συζήτηση

Η μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κοινότητας στην τάξη, αντιμετωπίζοντας το σχολικό περιβάλλον ως μια μικρή κοινότητα μάθησης και συνεργασίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδοκεντρικές και συνεργατικές πρακτικές, όπως μαθητικά συμβούλια και τη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Η υπαίθρια εκπαίδευση ενισχύει αυτές τις πρακτικές, προωθώντας τη συνεργασία, τις θετικές σχέσεις και την αίσθηση του ανήκειν. Παράλληλα, εξωτερικοί παράγοντες —όπως το σχολικό πλαίσιο, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και πιέσεις ή περιορισμοί— μπορούν να υποστηρίξουν ή να δυσχεράνουν την εφαρμογή δημοκρατικών προσεγγίσεων. Συνολικά, η δημοκρατική κουλτούρα ενισχύει τη συνοχή, τα θετικά συναισθήματα και την κοινοτική ταυτότητα των μαθητών, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη.

Βιβλιογραφία

Aguilar, O. M. (2018). Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research. *Environmental Education Research, 24(1), 26–49*. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1244658

Akgöz, E. E., Şahin, F., & Erdoğan, O. (2024). The mediator role of school climate in the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and teacher autonomy. *International Journal of Educational Management, 38*(4), 1142–1159. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0323

Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry, 31*(2), 137–162. https://doi.org/10.1111/0362-6784.00189

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology, 8*(1), 131-159. https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for beginners. SAGE.

Breunig, M. C., O'Connell, T. S., Todd, S., Anderson, L., & Young, A. (2010). The impact of outdoor pursuits on college students' perceived sense of community. *Journal of Leisure Research, 42(4), 551–572*. https://doi.org/10.1080/00222216.2010.119502

Cevher Kalburan, N. (2024). Experiences of teachers after training on outdoor education in early childhood. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 24*(2), 287–301. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2147970

Chocholatá, J., & Oaklandová, G. (2022). An education for democracy. In J. Flutter, J. Biddulph, & L. Rolls (Eds.), *Unleashing children's voices in new democratic primary education* (pp. 82–91). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003179429-9

Cincera, J., Boeve-de Pauw, J., Goldman, D., & Simonova, P. (2019). Emancipatory or instrumental? Students' and teachers' perceptions of the implementation of the EcoSchool program. *Environmental Education Research, 25*(7), 1083–1104. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506911

Cohen, L. (2017). Research methods in education (8th ed.). *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Collins, J., Hess, M. E., & Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education, 27*(1), 3.

Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: How teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching, 28*(1), 12–25. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689

Daher, W., & Saifi, A.-G. (2018). Democratic practices in a constructivist science classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(2), 221–236. https://doi.org/10.1007/s10763-016-9772-4

De Groot, I., & Lo, J. (2021). The democratic school experiences framework: A tool for the design and self-assessment of democratic experiences in formal education. *Education, Citizenship and Social Justice, 16*(3), 211–226. https://doi.org/10.1177/1746197920971810

Dyment, J. E., & Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15*(3), 193–208. https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949808

Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2018). Cooperative learning as a democratic learning method. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(1), 81-93. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1385548

Fägerstam, E. (2012). Space and Place Perspectives on outdoor teaching and learning. Linkopings Universitet (Sweden).

Ferguson-Patrick, K. (2022). Developing a democratic classroom and a democracy stance: Cooperative learning case studies from England and Sweden. *Education 3–13, 50*(3), 389–403. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1853195

Gillett-Swan, J., & Brodie-McKenzie, A. (2022). Voice, agency, and power in the classroom. In J. Flutter, J. Biddulph, & L. Rolls (Eds.), *Unleashing children's voices in new democratic primary education* (pp. 226-238). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003179429-21

Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Routledge.

Grillos, T. (2022). Participation improves collective decisions (when it involves deliberation): Experimental evidence from Kenya. *British Journal of Political Science, 52*(4), 1728–1747. https://doi.org/10.1017/S0007123421000375

Harell, K. F. (2020). The value of conflict and disagreement in democratic teacher education. *Democracy and Education, 28(1), 3.*

Heras, R., Medir, R. M., & Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education 3–13, 48*(4), 379–391. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1610024

Hutson, G., Anderson, L., Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S., & Young, A. (2012). A qualitative exploration of sense of community through reflective journals during wilderness outdoor education curricula. *Research in Outdoor Education, 11*(1), 1–17. https://doi.org/10.1353/roe.2012.0002

James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education, 40*(1), 58–71. https://doi.org/10.1177/1053825916676190

Karakuş, M. (2017). An investigation of students' perceptions about democratic school climate and sense of community in school. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 787–790.

https://doi.org/10.13189/ujer.2017.05051

Kiess, J. (2022). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics, 42*(1), 75–94. https://doi.org/10.1177/0263395721990287

Kourmousi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health, 4.* https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073

Larsen, E., & Mathé, N. E. H. (2023). Teachers' perceptions of their schools' democratic character. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(2), 327–343. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437

McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: Two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice, 5*(1), 21–41. https://doi.org/10.1177/1746197909353567

Nikolaou, S. M. (2021). Democratic practices at school: Theoretical and research ascertainments. *European Journal of Development Studies, 1*(1), 1–5. https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.1.11

Nishiyama, K. (2021). Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and Research in Education, 19*(2), 109–126. https://doi.org/10.1177/14778785211017102

Papada, E., Altman, D., Angiolillo, F., Gastaldi, L., Köhler, T., Lundstedt, M., ... & Lindberg, S. I. (2023). Defiance in the face of autocratization. Democracy report 2023. Democracy Report.

Prasad, A., Lal, P., Wolde, B., Zhu, M., Samanthula, B. K., & Panorkou, N. (2023). Examining the impact of a field trip in nature on students' environmental perceptions and feelings of empowerment: A case study from the ACME STEM summer camp. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 24*(3).

Quay, J., Dickinson, S., & Nettleton, B. (2000). Community, caring and outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 5*(1), 4–18. https://doi.org/10.1007/BF03400636

Rauch, K. (2019). Collegebound: Assessment of an outdoor orientation program. [Unpublished manuscript].

Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 18(1), 36–52.* https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313

Rinnooy Kan, W. F., Munniksma, A., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2024). Practicing voice: Student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research Papers in Education, 39*(4), 560–580. https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496

Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research, 62*(1), 111–127. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631

Stavroussi, P., Didaskalou, E., & Greif Green, J. (2021). Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of inclusive education? *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(5), 627–642. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716961

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice.* SAGE.

Tan, D., Diatta-Holgate, H. A., & Levesque-Bristol, C. (2023). Perceived autonomy supportive and culturally responsive environments contribute to international students' participation and willingness to communicate. *Current Psychology, 42*(9), 7629–7648. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02063-1

Taşpinar, M. (2006). The effect of the interactive small group study method on democratic attitudes and self-expression ability. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 34*(9), 1115–1126. https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1115

Tilhou, R. C. (2020). The morning meeting: Fostering a participatory democracy begins with youth in public education. *Democracy & Education*, *28*(2).

Uthus, M., & Aas, H. K. (2024). Inclusion explored through student voices within the framework of formal teacher-student conversations. *International Journal of Inclusive Education, 1–15.* https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2349955

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology, 36*(3–4), 327–341. https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8

Wajeeh, D. (2024). Elementary school students' perceptions of democratic practices in the project-based science classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 55*(5), 1134–1149. https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2039793

Zhang, W.-X., & Hsu, Y.-S. (2021). The interplay of students' regulation learning and their collective decision-making performance in a SSI context. *International Journal of Science Education, 43*(11), 1746–1778. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1933250

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Μη-τυπικοί χώροι εκπαίδευσης. Διεκδικώντας το σχολείο ως χώρο για τα κοινά

Fabiano Micocci,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, fmicocci@uth.com
Βάσω Τροβά,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, vatrova@uth.gr
Angelo Bertolazzi,
Università degli Studi di Padova, angelo.bertolazzi@unipd.it

Περίληψη

Τον Οκτώβριο του 2024, στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας οργανώσαμε ένα Erasmus+ Blended Intensive Program με τίτλο «Non-formal Spaces of Education. Reimagining the School as a Space of Commons». Το πρόγραμμα στόχευε στη διερεύνηση νέων εκπαιδευτικών χώρων στην πόλη εστιάζοντας σε θέματα που σχετίζονται με την συμπερίληψη, την προσβασιμότητα για όλους, τη συμμετοχή στην κοινότητα σε εκπαιδευτικές δράσεις, τη φροντίδα των κοινών και το παιχνίδι, ανταποκρινόμενο στο αίτημα της επιστροφής της εκπαίδευσης στο δρόμο. Κύριος παιδαγωγικός στόχος ήταν η ιδέα της συνεργασίας: οι φοιτητές μοιράζονται τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και χρησιμοποιώντας αναλογικά εργαλεία όπως το κολάζ και το σχέδιο, συνεργάζονται και με μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.Το αποτέλεσμα του εργαστηρίου έδωσε στοιχεία για το πώς οι εκπαιδευτικοί χώροι συγκροτούνται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και απαιτούν συνεχή διαμόρφωση. Ο ρόλος του σχολείου αναδιαμορφώνεται έτσι ως συνεργατικός δημόσιος θεσμός χτίζοντας γέφυρες μεταξύ του σχολείου και της πόλης μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: *αστικός χώρος, εκπαίδευση, κοινά, συμπερίληψη.*

1. Εισαγωγή

Σε μια περίοδο που οι παιδαγωγικές μέθοδοι αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με τις νέες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες, τα σχολεία καλούνται περισσότερο από ποτέ να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο για τις μελλοντικές γενιές. Νέα προγράμματα, πιο ελεύθερα, ενσωματώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, με απογευματινές δραστηριότητες και πρόσθετα μαθήματα. Προγράμματα που προσπαθούν να προσαρμοστούν σε χώρους εκπαίδευσης που έχουν μελετηθεί με τυπολογικά μοντέλα που βασίζονται σε άκαμπτα εκπαιδευτικά σχήματα – η πειθαρχία, η ιεραρχία, ο σκληρός διαχωρισμός μεταξύ διδασκαλίας και παιχνιδιού, τα άκαμπτα σχήματα διανομής δραστηριοτήτων που υλοποιούνται χωρικά από διαδρόμους και τάξεις. Οι αυλές των σχολείων θεωρούνταν χώροι γυμναστικής, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου και παραμένουν απομονωμένες από την πόλη.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει προκύψει η ανάγκη διαφοροποίησης των διδακτικών προσεγγίσεων με στόχο την προώθηση πιο αποτελεσματικής και διαρκούς μάθησης. Τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας που επιβάλλονται με τους ίδιους τρόπους για όλους έχουν αποδειχθεί ανεπαρκή για να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές που ζούμε. Το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από το τι συμβαίνει στο κλειστό περιβάλλον της τάξης στον ρόλο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ξεπερνά τα φυσικά όρια των σχολικών κτιρίων (Borri, 2024).

Ενώ η τυπική μάθηση οργανώνεται από ένα σαφώς καθορισμένο σύνολο κανόνων ή χαρακτηριστικών, τόσο όσον αφορά τις μεθοδολογίες διδασκαλίας όσο και τους εκπαιδευτικούς χώρους, η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός του πλαισίου αυτού του επίσημου συστήματος. Ενώ και οι δύο σχεδιάζονται και διαρθρώνονται γύρω από μαθησιακούς στόχους, η μη τυπική εκπαίδευση έχει μια πιο ευέλικτη και δυναμική δομή: μπορεί να πραγματοποιηθεί παντού, περιλαμβάνει τα άτομα τα οποία δεν βρίσκουν υποστήριξη μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα,, ενθαρρύνει την κοινωνική ένταξη και τον εθελοντισμό και στοχεύει στη διεύρυνση και την ενίσχυση των προοπτικών και των κινήτρων των μαθητών (Johnson & Majewska, 2022).

Δεδομένου ότι η μη-τυπική εκπαίδευση (NFE) είναι μια καθιερωμένη πρακτική αναγνωρισμένη διεθνώς (π.χ. UNESCO και ΕΕ), ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών χώρων συμπερίληψης μπορεί να δημιουργήσει νέες συνέργειες ανάμεσα στις μαθησιακές διαδικασίες, να ενδυναμώσει την αίσθηση της κοινότητας, την ευημερία, την δημοκρατική συμμετοχή, το βιώσιμο περιβάλλον και τον αστικό χώρο.

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί η δυνατότητα σχεδιασμού χώρων για τη μη τυπική εκπαίδευση όπως προέκυψε από την εμπειρία ενός Erasmus+ Blended Intensive Program το οποίο διοργανώθηκε στο Βόλο από το Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε συνεργασία με τον τοπικό Δήμο και ένα δημοτικό σχολείο.

2. Οι μην-τυπικοί χώροι εκπαίδευση

2.1 Οι μη-τυπικοί χώροι εκπαίδευση σήμερα

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει τη μη-τυπική εκπαίδευση ως εκείνες τις δραστηριότητες που δεν χαρακτηρίζονται επίσημα ως τυπική εκπαίδευση αλλά περιέχουν μαθησιακά στοιχεία. Αν και αυτές οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εκτός του θεσμικού πλαισίου, είναι σημαντικές ως προς τις μαθησιακές προθέσεις τους. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο κοινό, με την ενεργό συμμετοχή οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών και άλλων ομάδων

(2004, 2010). Η UNESCO προσθέτει επίσης ότι η μη-τυπική εκπαίδευση είναι μια ευκαιρία για την παροχή εναλλακτικών ευκαιριών μάθησης σε όσους δεν έχουν πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση ή χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις ζωής για να ξεπεράσουν διάφορα εμπόδια (2006). Η μη-τυπική εκπαίδευση έχει οριστεί στην εννοιολογική της βάση από τη δεκαετία του ‹90 (Krezios & Ambrosis, 2010), και χώροι για τη φιλοξενία αυτών των δραστηριοτήτων έχουν συχνά εντοπιστεί σε υπάρχουσες δομές όπως μουσεία, χώροι εργασίας, αίθουσες διδασκαλίας και χώροι αναψυχής (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2006).

Σήμερα, η μη-τυπική εκπαίδευση στα σχολικά προγράμματα αναζητά άλλους χώρους που μπορούν να προωθήσουν παράλληλες δραστηριότητες εκτός από αυτές που έχουν ήδη καθιερωθεί. Μια πρώτη κατηγορία αυτών των τόπων είναι το φυσικό περιβάλλον που φιλοξενεί δραστηριότητες μάθησης με βάση τη φύση. Αυτά τα μέρη προσφέρουν αισθητηριακή μάθηση χάρη στην επαφή με πρώτες και φυσικές ύλες. Οι μαθητές εμπλέκονται στη μάθηση κάνοντας χειρωνακτικές δραστηριότητες όπως η κηπουρική, οι κατασκευές και η γεωργία. Αυτές οι πρακτικές λαμβάνουν χώρα συχνά έξω από το σχολικό συγκρότημα, όπως οι αυλές των σχολείων – όταν τους παρέχονται κήποι –, αγροκτήματα ή δάση (Barrable, 2022).

Η δεύτερη τυπολογία περιλαμβάνει τους λεγόμενους υπαίθριους χώρους μάθησης. Συχνά εντοπίζονται στις αυλές των σχολείων ή σε άλλα εύκολα προσβάσιμα μέρη. Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, οι χώροι αυτοί σχεδιάζονται και εφοδιάζονται με εξοπλισμό ή συγκεκριμένες κατασκευές. Ένας υπαίθριος χώρος μάθησης παίρνει συχνά τη μορφή αίθουσας, ανοιχτής ή κλειστής, συχνά χτισμένης με ξύλο ή άλλα φυσικά υλικά, προσαρμόσιμη για να φιλοξενεί διάφορες δραστηριότητες. Οι υπαίθριοι χώροι μάθησης θα πρέπει να αναγνωρίζονται οπτικά από όλους ως χώροι εκπαίδευσης και όχι μόνο παιχνιδιού (Schenetti, 2022, Sabbatini, 2011).

Μια τρίτη τυπολογία εξετάζει την επανάχρηση και προσαρμογή των εσωτερικών χώρων των σχολείων για τη δημιουργία εκπαιδευτικού χώρου αισθητηριακής μάθησης, συχνά με την εφαρμογή της τεχνολογίας STEM. Είναι χώροι εξοπλισμένοι με ειδικές επιφάνειες, παιχνίδια, διαδραστικά εργαλεία και ηλεκτρονικές συσκευές (STEM). Αυτοί οι χώροι συχνά απευθύνονται σε παιδιά με διάφορα είδη διαταραχών και υποβοηθούν τη ρύθμιση και την εξισορρόπηση του της συμπεριφοράς τους μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι προηγούμενες τρεις κατηγορίες χώρων μάθησης υπογραμμίζουν ορισμένα από τα ζητήματα που θεωρούνται κρίσιμα για την επανεξέταση των χώρων για τη μη τυπική εκπαίδευση σήμερα: τη σημασία της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή, την πρόκληση της ένταξης και της ενδυνάμωσης των κοινοτήτων και την προσαρμογή των πολλών υπαρχόντων σχολικών κτιρίων (τα περισσότερα από τα οποία χτίστηκαν γύρω στη δεκαετία του ‹80) για να αντιμετωπίσουν αυτές τις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία.

2.2 Μη-τυπική εκπαίδευση στον αστικό χώρο

Τα αστικά περιβάλλοντα και οι χώροι εκτός της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης έχουν μεγάλες δυνατότητες μάθησης (Million, Heinrich, & Coelen,2017, Nichols & Dobson, 2018). Η UNESCO θεωρεί ότι η μη-τυπική εκπαίδευση στην πόλη μπορεί να εγγυηθεί τη συνέχεια της εκπαίδευσης όσον αφορά μειονεκτούσες ομάδες σε στιγμή κρίσης (UNESCO, 2020). Ένας άλλος στόχος τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η σύνδεση των σχολείων με την τοπική κοινωνία καθώς δίνει έμφαση στο ρόλο του σχολείου ως κέντρου εκπαιδευτικής, πολιτιστικής και δημιουργικής επικοινωνίας, αλλά και η σύνδεση με την τοπική αυτοδιοίκηση για την αντιμετώπιση προβλημάτων οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Βορβή κ.ά., 2016).

Το ενδιαφέρον για τον αστικό χώρο ως τόπο εκπαίδευσης χρονολογείται από περίπου 70

χρόνια, όταν, μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο, οι αρχιτέκτονες άρχισαν να διερευνούν μορφές εκπαιδευτικών χώρων που θα μπορούσαν να ξεφύγουν από την ακαμψία των καθιερωμένων κανόνων των σχολικών κτιρίων. Επέλεξαν την πόλη και την αστική ζωή ως πρωταρχικό χώρο για εκπαιδευτικές πρακτικές, ακολουθώντας την αυξανόμενη ανάγκη για μια πιο περιβαλλοντική εκπαίδευση βασισμένη στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την ατομική ελευθερία και τις συστηματικές μεθόδους σχεδιασμού (Coates, 1974-2023).

Ο Giancarlo de Carlo, Ιταλός αρχιτέκτονας και μέλος της διεθνούς ομάδας αρχιτεκτόνων TEAM X και ενεργός στις φοιτητικές διαμαρτυρίες της δεκαετίας του 1960, έχει δείξει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χωρικά ζητήματα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτικής, θεωρητικής και επαγγελματικής του δραστηριότητας. Το 1969, δημοσίευσε στο Harvard Journal Review το άρθρο «Why/how to build school buildings» όπου διερευνά τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αρχιτεκτονικής. Σε αυτό το σημαντικό κείμενο, ο Ιταλός αρχιτέκτονας έθεσε τέσσερα κρίσιμα ερωτήματα: Πρέπει η εκπαίδευση να κωδικοποιηθεί με στατικό τρόπο; Πρέπει η εκπαίδευση να γίνεται μόνο σε κτίρια που σχεδιάζονται για το σκοπό αυτό; Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της ποιότητας ενός κτιρίου; Και, το πιο σημαντικό, πρέπει ο σχεδιασμός αυτών των κτιρίων και χώρων να ανατεθεί σε ειδικούς; Αυτά τα ερωτήματα ήταν μια άμεση επίθεση στον λειτουργισμό, ένα παγκοσμίως διαδεδομένο κίνημα που είχε αναθέσει στο σχολικό κτίριο μια συγκεκριμένη και μοναδική λειτουργία, διαχωρίζοντας τις πολύπλευρες πτυχές της εκπαίδευσης σε διακριτά περιβάλλοντα, για παράδειγμα αποδεσμεύοντας τη σχολική εκπαίδευση από την οικογενειακή εκπαίδευση, προσδιορίζοντάς τες ως ξεχωριστές οντότητες και χώρους – το σχολείο και το σπίτι -.

Ο De Carlo επιχειρεί να απαντήσει σε αυτά τα περίπλοκα ερωτήματα προσδιορίζοντας τον δρόμο, ή τον δημόσιο και ανοιχτό χώρο, ως τον επιλεγμένο τόπο εκπαίδευσης. Αυτή η θέση βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση βασίζεται στην εμπειρία και την ελευθερία της έκφρασης, ενώ το σχολείο, που είναι ένας πολύ αυστηρός και κωδικοποιημένος χώρος, δεν μπορεί να επιτρέψει αυτού του είδους την εμπειρία. Ισχυρίζεται με πειστικά επιχειρήματα ότι δεν υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην ποιότητα ενός κτιρίου - στην προκειμένη περίπτωση ενός σχολείου - και μιας καλής και σωστής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, ο de Carlo μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αρχιτεκτονικής από το σχεδιασμό εκπαιδευτικών κτιρίων με βάση αυστηρούς κανόνες, στη σημασία της εμπειρίας ώστε να επαν-εφευρουμε φυσικούς χώρους. Καθώς τονίζει τον κρίσιμο εκπαιδευτικό ρόλο της άμεσης εμπειρίας, το σχολείο μοιάζει με το λιγότερο κατάλληλο μέρος για να ζεις, επειδή οι δραστηριότητες είναι περιορισμένες και προγραμματισμένες εκ των προτέρων. Ως εκ τούτου, το ζήτημα της αρχιτεκτονικής εγκαταλείπει το σχολείο ως κάτι υλικά κατασκευασμένο και εστιάζει στην ανάγκη σχεδιασμού πολύπλοκων οργανωτικών διαδικασιών που μπορούν να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωροθετούνται σε συγκεκριμένους χώρους (De Carlo, 1968, Wood, 2019).

Αν εστιάσουμε λοιπόν την αρχιτεκτονική ως ένα σύνολο διαδικασιών, μπορούμε να επανεξετάσουμε το σχολείο ανάλογα. Ο Ezio Manzini, καθηγητής πολεοδομίας στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο, προτείνει τη δημιουργία συνεργατικών δημόσιων υπηρεσιών που ενσωματώνουν την ιεραρχική οργάνωση της θεσμικής γνώσης με την οριζόντια οργάνωση σχέσεων στις οποίες εμπλέκονται άλλα μέλη της κοινωνίας. Από τη μία πλευρά, ο Manzini δεν αρνείται το σχολείο ως θεσμό, αλλά υπερασπίζεται και ενισχύει τον δημόσιο ρόλο του και επεκτείνει την επιρροή του εκτός των ορίων του. Από την άλλη πλευρά, καλεί τις δυνάμεις των πολιτών να συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου και να μοιραστούν κοινούς στόχους. Αυτή η ολιστική εκπαιδευτική εμπειρία ξεκινά από τη συνεργασία μεταξύ των θεσμών και της κοινωνίας που έχει ως στόχο να αναδιαρθρώσει τις τοπικές κοινότητες γύρω από το σχολείο (Manzini, 2024).

Οι μη-τυπικοί χώροι εκπαίδευσης σε ένα αστικό περιβάλλον μπορούν έτσι να ταυτιστούν με

συγκεκριμένους αστικούς χώρους, όπως ο δρόμος, όπου είναι δυνατή η επαφή με τις πολύπλευρες εμπειρίες της καθημερινότητας. Αυτοί είναι επίσης ιδανικοί χώροι όπου μπορεί να αναπτυχθεί μια νέα συνέργεια μεταξύ σχολείου και κοινωνίας χάρη στην οργάνωση δράσεων συνεργασίας

3. Αποτελέσματα

Το Erasmus+ Blended Intensive Program «Μη-Τυπικοί Χώροι Εκπαίδευσης. Ανακτώντας το Σχολείο ως Τόπο Κοινών» διοργανώθηκε από το Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον Βόλο τον Οκτώβριο του 2024, βασίστηκε στις ιδέες που αναπτύχθηκαν προηγουμένως και επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι αστικοί χώροι μπορούν να θεωρηθούν και να σχεδιαστούν ως χώροι μη-τυπικής εκπαίδευσης και το πώς το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει χωρικά τον ρόλο του αστικού καταλύτη αυτού του είδους των ευρύτερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Εικ. 1).



Εικόνα 1: Erasmus+ Blended Intensive Program «Non-formal Spaces of Education. Reclaiming the School as a Space of Commons», Βόλος, Οκτώβριος 2024.

Η ιδέα του εργαστηρίου ξεκίνησε στο πλαίσιο του έργου «SchoolNET: Καινοτόμα εργαλεία για τη βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανακαίνιση σχολικών κτιρίων και για τη διαχείριση της αστικής κινητικότητας», που χρηματοδοτήθηκε από την Περιφέρεια του Βένετο στην Ιταλία καιεκπονήθηκε με τη συνεργασία , του Πανεπιστημίου της Πάντοβα, και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων για την ανάπλαση και τη βιώσιμη διαχείριση των σχολικών κτιρίων, όσον αφορά τους ενεργειακούς πόρους, την κινητικότητα και την κοινωνική ένταξη, δίνοντας κεντρική θέση στα σχολικά κτίρια.

Το εργαστήριο του Βόλου είχε ως στόχο να διερευνήσει τη δυνατότητα δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών χώρων μέσω της προσαρμογής και του μετασχηματισμού ενός υφιστάμενου σχολικού κτιρίου και του περιβάλλοντος αστικού χώρου με στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πόλου που θα μπορούσε να ωφελήσει εκπαιδευτικά μια ευρύτερη κοινότητα. Η επανεξέταση του εκπαιδευτικού ρόλου ενός σχολείου στην κοινωνία σημαίνει τη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη συμπερίληψη και την προσβασιμότητα για όλους, την πλήρη ένταξη όλων των κοινωνικών ομάδων στις δραστηριότητές του, τη θέσπιση προγραμμάτων για την υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, την ενεργοποίηση της ενεργού συμμετοχής ολόκληρης της κοινότητας, την ενίσχυση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και κυρίως το μοίρασμα, τη φροντίδα, τη βοήθεια, και την επικοινωνία.

Το πρόγραμμα του Βόλου οργανώθηκε σε τρεις λέξεις-άξονες της έρευνας – περιβάλλον, συμπερίληψη και προσαρμογή – Οι άξονες αυτοί διερευνήθηκαν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτες: επισκέψεις σε κτίρια εκπαίδευσης, διαλέξεις με τη συμμετοχή ακαδημαϊκών και ΜΚΟ που ασχολούνται με την εκπαίδευση, στρογγυλά τραπέζια με παρουσίαση από ερευνητές του SchoolNET και άλλους συνεργάτες και σύντομα φοιτητικά εργαστήρια που προκαλούσαν καθημερινά τα τρία θέματα του εργαστηρίου (Εικ. 2).



Εικόνα 2: Επίσκεψη στο ΑΡΣΙΣ - Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, Οκτώβριος 2024

2.1 Η συνεργασία με τοπικό δημοτικό σχολείο

Το εργαστήριο βασίστηκε σημαντικά εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του 5ου και 11ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου, που στεγάζονται στο ίδιο κτίριο.. Η συνεργασία με τα σχολεία είχε ήδη καθιερωθεί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του SchoolNET στην Ελλάδα, όταν Ιταλοί ερευνητές επέλεξαν το συγκεκριμένο σχολείο ως μελέτη περίπτωσης για να αναλύσουν ζητήματα όπως η ενεργειακή απόδοση, η προσβασιμότητα, η κινητικότητα, η τυπολογία και ηκατασκευαστική κατάσταση του κτιρίου.

Το σχολείο βρίσκεται στη Νέα Ιωνία, μια περιοχή που ξεκίνησε ως προσφυγικός οικισμούς της δεκαετίας του 1920 και που ήταν αυτόνομος Δήμος μέχρι το 2012 οπότε και προσαρτήθηκε στο Δήμο Βόλου. Σήμερα, η Νέα Ιωνία εξακολουθεί να κατοικείται από οικογένειες απογόνων προσφύγων και παρουσιάζει ένα σύνθετο και δύσκολο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (URBAMECO, 2009). Το κτίριο του σχολείου χτίστηκε το 2000, σε οικόπεδο ιδιοκτησίας του Δήμου, σε ένα μεγάλο αστικό τετράγωνο που χαρακτηρίζεται από το συγκρότημα εργατικών κατοικιών του Κουτσόβουνου και άλλες δημόσιες χρήσεις, όπως νηπιαγωγείο και πάρκο. Η αρχική αστική ανάλυση επικεντρώθηκε στην αναζήτηση διαθέσιμων χώρων για την επέκταση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Αυτά τα μέρη επιλέχθηκαν επειδή όλοι οι μαθητές τα γνωρίζουν πολύ καλά, καθώς τα διασχίζουν ή τα βλέπουν καθημερινά. Σύμφωνα με την ανάλυση, εντοπίστηκαν έξι τυπολογίες υπαίθριων χώρων: η αυλή του σχολείου, το δώμα του σχολείου, η σχολική πλατεία – ο χώρος μπροστά από την κύρια είσοδο του σχολείου (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022) –, η παρακείμενη οδός Μαιάνδρου, ένας χώρος κήπου και το πάρκο του παρακείμενου συγκροτήματος εργατικών κατοικιών Κουτσόβουνου. Ακολουθώντας τις αρχές της συνέχειας και της γειτνίασης, φανταστήκαμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των σχολείων έξω από τα φυσικά τους όρια, προς την πόλη (Εικ. 3).



Εικόνα 3: Οι περιοχές μελέτης του εργαστηρίου στο 5° και 11° ΔΣ Νέας Ιωνίας

2.2 Η οριζόντια μάθηση του εργαστηρίου

Η πρώτη δράση που οργανώθηκε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου συγκέντρωσε όλους του συμμετέχοντες ευρωπαίους φοιτητές Αρχιτεκτονικής στο σχολείο της Νέας Ιωνίας με στόχο να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση – παίρνοντας την θέση των μαθητών και προσπαθώντας να επιστρέψουν σε έναν τόπο της παιδικής τους ηλικίας. Αυτός ο πειραματισμός εκφράστηκε με το βιωματικό παιχνίδι «Μουσικές Καρέκλες» που διηύθυνε ο Αλέκος Πανταζής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου. Το παιχνίδι ήταν μια εισαγωγή στη σημασία των κοινών, με έμφαση στην κοινή χρήση των πόρων, συμπεριλαμβάνοντας κάποιον σε περίπτωση έλλειψης, και βοηθώντας στην οικοδόμηση του «μαζί» (Πανταζής, 2020) (Εικ. 4).



Εικόνα 4: Αλέκος Πανταζής, «Μουσικές Καρέκλες»

Δύο ημέρες μετά οργανώθηκε εργαστήριο κολάζ στο θέατρο του σχολείου με την συμμετοχή μαθητών της 6ης τάξης. Το εργαστήριο συγκέντρωσε τους ξένους φοιτητές, οι οποίοι δεν μιλούσαν ελληνικά. Οι μαθητές κλήθηκαν να φανταστούν επιθυμητές θέσεις στους έξι επιλεγμένους χώρους (αυλή, δώμα, πλατεία, δρόμος, κήπος, πάρκο). Χρησιμοποιώντας εκτυπωμένες εικόνες που είχαν επιλέξει οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και έναν ασπρόμαυρο πίνακα Α1 με την εικόνα

του επιλεγμένου χώρου, κάθε ομάδα δούλεψε μαζί φτιάχνοντας ένα συλλογικό κολάζ. Ένα από τα εμπόδια της άσκησης ήταν το γλωσσικό χάσμα, το οποίο λύθηκε χάρη στην αναλογική εργασία του *cut'n'paste*: φοιτητές και μαθητές έκοβαν και επικολλούσαν μαζί χτίζοντας μια κοινή γλώσσα βασισμένη στο να «*κάνουμε μαζί*». Εκτός από το τελικό κολάζ, ένα σημαντικό αποτέλεσμα του εργαστηρίου ήταν η δημιουργία ενός οριζόντιου μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θα μπορούσαν να μάθουν ο ένας από τον άλλο απουσία εκπαιδευτών – οι καθηγητές πανεπιστημίου και οι δάσκαλοι του σχολείου ήταν απλώς παρατηρητές. Το αποτέλεσμα του εργαστηρίου ήταν μια συλλογική προσπάθεια να φανταστούμε εκ νέου τόπους χωρίς πατρότητα (Εικ. 5).



Εικόνα 5: Εργαστήριο κολάζ με τους μαθητές του 5ου και 11ου ΔΣ Νέας Ιωνίας

Αφού επέστρεψαν στην αυλή του σχολείου των παιδικών τους χρόνων και μοιράστηκαν τη δημιουργικότητά τους σε ένα κολάζ-παιχνίδι, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προσπάθησαν να μεταφέρουν τη φαντασία των παιδιών σε αρχιτεκτονικές προτάσεις για το σχεδιασμό χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης. Ήταν μια δουλειά δύο φάσεων. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες οργανωμένοι σε έξι ομάδες, συζήτησαν γύρω από τα τρία θέματα του εργαστηρίου (περιβάλλον, ένταξη και προσαρμογή) κολλώντας χαρτιά, γράφοντας και σχεδιάζοντας σε έναν κοινό πίνακα. Κατά τη δεύτερη φάση πρότειναν την προσαρμογή των έξι ανοιχτών χώρων σε χώρους μη τυπικής περιβαλλοντικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Εικ. 6).



Εικόνα 6: Ομαδικό εργαστήρι στο ΤΑΜ

Η τελική παρουσίαση ήταν η αφορμή για έναν ανοιχτό διάλογο μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Οι έξι ομάδες παρουσίασαν τα έργα κολάζ που έγιναν με τους μαθητές, την κατανόηση των τριών θεματικών σε σχέση με την εκπαίδευση της πρώτης φάσης και την αρχιτεκτονική πρόταση της δεύτερης φάσης (Εικ. 7).



Εικόνα 7: Οι τρεις πίνακες της τελικής παρουσίασης για την κάθε ομάδα

Η έκθεση οργανώθηκε κατά μήκος των τοίχων ενός τετραγωνισμένου χώρου, ενώ οι συμμετέχοντες συνωστίζονταν στο κέντρο της αίθουσας. Αυτή η οργάνωση επέτρεψε στους συμμετέχοντες να εξετάσουν όλες τις προτάσεις χωρίς κανενός είδους ιεραρχία ή σειρά και κάθε παρουσίαση να είναι μέρος ενός μεγάλου συλλογικού διαλόγου (Εικ. 8).



Εικόνα 8: Οι τελική παρουσίαση των ομάδων στους κοινόχρηστους χώρους του ΤΑΜ

3. Συμπεράσματα

Αν και αρχικά το εργαστήριο θεωρήθηκε ως αφορμή για τη διερεύνηση χώρων αφιερωμένων στη μη-τυπική εκπαίδευση, έγινε ένα πείραμα ενσωμάτωσης της συνύπαρξης τυπικών και μη-τυπικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή φοιτητών, μαθητών, εκπαιδευτικών και καθηγητών. Οι παραδοσιακές διαλέξεις και τα στρογγυλά τραπέζια εναλλάσσονταν με πιο παιχνιδιάρικες, οριζόντιες και βιωματικές δραστηριότητες όπου μαθητές και μαθητές ασχολούνταν με το να εκφραστούν, να μάθουν από τον άλλο και να βιώσουν χώρους.

Από τη συμμετοχή όλων των φοιτητών και φοιτητριών και την εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών στις δραστηριότητες του εργαστηρίου προκύπτει μια κοινή αντίληψη ότι οι δημόσιοι χώροι είναι επιθυμητά μέρη όπου τα παιδιά θα ήθελαν να μείνουν και να μάθουν. Η εισαγωγή

της εκπαίδευσης εντός του αστικού ιστού της πόλης φαίνεται να είναι κάτι περισσότερο από μια πιθανή στρατηγική για την ευρύτερη μαθησιακή στόχευση και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η σκέψη για τον εκπαιδευτικό ρόλο των αστικών χώρων μπορεί να επαναπροσδιορίσει την πειθαρχία του αστικού σχεδιασμού προς ένα πιο δίκαιο, προσαρμόσιμο, δημοκρατικό και ασφαλές περιβάλλον διαβίωσης.

Χρηματοδότηση

Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο+ (ΕΚΤ+) 2020-2027 “SchoolNET - Innovative tools for the sustainable and inclusive refurbishment of school buildings and for the management of urban mobility” [FSE 2020-27| cod. 2105-0052-553-2023]. E.Y.: A. Bertolazzi (UniPD). Συμμετέχοντα ιδρύματα: Università degli Studi di Padova, Università Iuav di Venezia, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Erasmus+ BIP “Non-formal Spaces of Education: Reclaiming the School as a Space of Commons”. Βόλος, 07/10-11/10/2024. Συντονισμός: Fabiano Micocci, Βάσω Τροβά (Τμ. Αρχιτεκτόνων Παν. Θεσσαλίας), Angelo Bertolazzi (University of Padova). Σύμβουλος: Γιάννης Πεχτελίδης (Τμ. Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν. Θεσσαλίας)Συμμετέχοντα ιδρύματα: Università degli Studi di Pavia (Ιταλία), Università degli Studi di Padova (Ιταλία), ICSTE- Instituto Universitário de Lisboa (Πορτογαλλία), Anhalt University of Applied Sciences (Γερμανία), Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Πορτογαλλία), Technical University of Iasi (Ρουμανία), Universite de Liege (Βέλγιο), Arab Academy for Science and Technology (Αίγυπτος), Lebanese American University (Λίβανος). Συνεργασία: 5ο και 11ο ΔΣ Νέας Ιωνίας, Δήμος Βόλου, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μακρινίτσας, ΑΡΣΙΣ - Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Παιδόπολης Αγριάς.

Ευχαριστίες

Luigi Siviero (UniPD), Alessandro Bove (UniPD), Paolo Giardullo (UniPD), Sara Scrimin (UniPD), Umberto Turrini (UniPD), Ilaria Giannetti (Università Tor Vrgata), Massimo Rossetti (Iuav Venezia), Carmina Gheorghita (TU Iasi), Nadia Bertolino (UniPV), Johannes Kalvelage (HSA), Benoit Vandenbulcke (Uliège), Mona A. Abdelwahab (AAST), Mohamed Magdi Hagras (AAST), Maroun El-Daccache (LAU), Γαρυφαλλιά Κατσαβουνίδου (ΑΠΘ), Βαλεντίνα Βιτάλι (Δεσμός), Δομνίκη Βαγιατή (Mamagea), Αγγελική Σιφάκη (Ελιξ). Chiara Carrara (Iuav Venezia), Agata Tonetti (Iuav Venezia), Eleonora Filira (UniPD), Caterina Miolo (UniPD), Alessandro Buso (UniPD), Sara Vanin (UniPD), Francesco Mauro (UniPD), Jacopo Targa (UniPD), Rana El Khawaga (AAST), Habiba Ali (AAST). Η συνεργασία με το 5ο και 11ο ΔΣ Νέας Ιωνίας κατέστη δυνατή χάρη στον ενθουσιασμό και την διαθεσιμότητα των δυο διευθυντών, του κ. Πρόδρομου Ιεσσαιπαλίδης και της κα. Κωνσταντίνας Καραΐσκου.

Βιβλιογραφία

Barrable, A. (2022). *Nature-Based Learning. Improving learning and well-being by teaching with nature in mind*. Independent Thinking Press.

Bekerman, Z., Nicholas C. Burbules, N. C., & Silberman-Keller, D. (επ.) (2006). *Learning Places: the Informal Education Reader*. Peter Lang.

Borri, S. (2024). Oltre l’aula. Mosa, E. (επ.), *Architetture pedagogiche: oltre l’aula*. Lettera Ventidue, 9-19.

Coates, G. J. (1974-2023). *Alternative Learning Environments.* Routledge.

De Carlo, G. (1968). Why/How School Buildings. *Harvard Educational Review*, n. 39 (5), 12-35.

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them*? Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Krezios, A., & Ambrozy, M. (2007). *Here2stay. A handbook on non-formal learning and its social recognition*. Kids in Action.

Manzini, E. (2024). *Fare assieme. Una nuova generazione di servizi pubblici collaborativi*. Egea.

Million, A., Heinrich, A. J., & Coelen, T. (2017). *Education, Space and Urban Planning. Education as a Component of the City*. Springer Nature.

Nichols, S., & Dobson, S. (2018). *Learning Cities. Multimodal Explorations and Placed Pedagogies*. Springer Nature.

Pantazis, A. (2020). Teaching Commons through the Game of Musical Chairs. *Triple-C Journal for a Global Sustainable information Society*, 18 (2), 595-612.

Pileri, P., Renzoni, C. & Savoldi, P. (2022). *School squares | Reinventing the dialogue between school and city.* Corraini.

Sabbatini, V (2011). *Aule verdi all'aperto. Il giardino di scuola per educare all'ambiente*. EMI.

Schenetti, M. (2022). *Didattica all'Aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erikson.

UNESCO, UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes, Issue note n° 6.2 – August 2020, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

URBAMECO (2009). *Local Action Plan (LAP) of the European Network*. Δήμος Νέας Ιωνίας Μαγνησίας.

Wood, A. (2019). Giancarlo De Carlo's Concept of Architecture – a Powerful and Inclusive Tool for Thinking about Educational Space. *Histories of Post-war Architecture "Giancarlo de Carlo at 100* (1919-2009), n. 5, 64-75.

Βορβή, Ι., Δανιηλίδου. Ε., & Παπαγάλου, Φ. (2016). Αλληλεπίδραση σχολείου, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3.

Ο ρόλος της αλληλεγγύης στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Μαρίνα Μόγλη,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, mogli.marina@ac.eap.gr

Περίληψη

Η μη-τυπική εκπαίδευση προσφέρει έναν χώρο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συνδιαμορφώνουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με πιο ελεύθερους και ευέλικτους τρόπους από ό,τι στα παραδοσιακά πλαίσια διδασκαλίας. Ένας από τους κύριους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της είναι η αλληλεγγύη. Μέσα από την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης, ενθαρρύνεται η αλληλοϋποστήριξη και η συνεργασία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα έρευνα, μέσα από τη θεματική ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων με 15 μετανάστες/πρόσφυγες σε αλληλέγγυα σχολεία στην Αθήνα, εξετάζει πώς η αλληλεγγύη μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κινήτρων σε μη-τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, με έμφαση στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Σε αυτά τα πλαίσια, η αλληλέγγυα προσέγγιση προσφέρει δυνατότητες εξάσκησης της γλώσσας με λιγότερο ανταγωνιστικούς όρους, αναπτύσσοντας δεξιότητες όχι μόνο γλωσσικές αλλά και κοινωνικές. Επιπλέον, στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, δημιουργώντας πραγματικές ευκαιρίες για την εφαρμογή της γλώσσας σε καθημερινές καταστάσεις. Η αλληλοϋποστήριξη που καλλιεργείται μειώνει το άγχος της επικοινωνίας και βοηθά στη δημιουργία μιας βιώσιμης και δημοκρατικής μαθησιακής κοινότητας. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η αλληλεγγύη ενδυναμώνει τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη δημιουργία ενός βιώσιμου, δημοκρατικού και ισότιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προσφέροντας γλωσσικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη.

Λέξεις-κλειδιά: *Μετανάστες, πρόσφυγες, μη-τυπική εκπαίδευση, αλληλεγγύη.*

1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότεροι άνθρωποι εκτοπίζονται παγκοσμίως, και ο αριθμός τους έχει αυξηθεί δραματικά, ειδικά από το 2011 και μετά. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, μέχρι τον Ιούνιο του 2024, υπολογίζεται ότι 122.6 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως είχαν εκτοπιστεί ως αποτέλεσμα διώξεων, βίας, συγκρούσεων ή παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από αυτούς, 43.7 εκατομμύρια ήταν πρόσφυγες, 72.1 εκατομμύρια εσωτερικά εκτοπισμένοι και 8 εκατομμύρια ήταν αιτούντες άσυλο. Επίσης, 4.4 εκατομμύρια ήταν ανιθαγενείς (stateless), και καθώς δεν είχαν εθνικότητα δεν είχαν πρόσβαση σε βασικά δικαιώματα όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η εργασία και η ελευθερία κινήσεως (UNHCR, x.x.). Η Ευρωπαϊκή Ένωση ανέκαθεν θεωρούνταν ελκυστικός προορισμός για πολλά εκτοπισμένα άτομα, καθώς προσφέρει οικονομική και πολιτική σταθερότητα (de Haas, 2018) και οδήγησε στην αποκαλούμενη 'προσφυγική κρίση', με περισσότερο από ένα εκατομμύριο αιτούντες άσυλο στην Ευρώπη το προηγούμενο έτος (European Union Agency, 2024).

Ιστορικά, η Ελλάδα ήταν μια χώρα που έστελνε μετανάστες σε άλλες χώρες, ενώ από τη δεκαετία του 1990 είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Αυτό συνεπάγεται αυξημένη ζήτηση μαθημάτων ελληνικών. Υπάρχουν ελάχιστα δωρεάν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, συνεπώς υπάρχει αυξημένη ζήτηση για μορφές μη-τυπικής εκπαίδευσης, που προσπαθούν να ανταποκριθούν στη ζήτηση και να προσφέρουν δωρεάν μαθήματα ελληνικής σε πρόσφυγες και μετανάστες (Mogli, 2024).

1.1 Ο ρόλος της αλληλεγγύης στην εκμάθηση της Γ2 σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης

Οι Coombs και Ahmed (1974) ορίζουν την μη-τυπική εκπαίδευση ως «οποιαδήποτε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που διεξάγεται εκτός τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου για να παρέχει επιλεγμένα είδη διδασκαλίας σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, ενήλικες και παιδιά» (Coombs & Ahmed, 1974, p. 8). Η εκπαίδευση ενηλίκων και η μη-τυπική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικές στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες σε ευάλωτες ομάδες που δεν έχουν πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, όπως είναι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, καθώς η προτεραιότητά τους είναι η δουλειά, και συνεπώς δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα τυπικής εκπαίδευσης και συχνά δεν έχουν καν πρόσβαση σε αυτή, οπότε η μη-τυπική είναι συχνά η μόνη επιλογή που έχουν.

Υπάρχουν πολλαπλά οφέλη της μη-τυπικής εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες (Greaves, Nabhani & Bahous, 2019, EAEA, 2015, Lima et al., 2019). Είναι ευέλικτη, μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους, δεν απαιτεί πολλούς πόρους, π.χ. μπορεί να χρησιμοποιεί εθελοντές ως εκπαιδευτές. Τονώνει τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), καθώς έχει άμεσα αποτελέσματα και δημιουργεί αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα της τάξης, του σχολείου, και της κοινωνίας υποδοχής. Παράλληλα προάγει την αλληλεπίδραση εκτός τάξης, τη διαπολιτισμική επικοινωνία με μέλη της κοινωνίας υποδοχής και την συμπερίληψη των μεταναστών/προσφύγων, τους οποίους φέρνει σε επαφή με τους ντόπιους, οι οποίοι είναι σημαντικό να κατανοήσουν ποιοι είναι οι μετανάστες/πρόσφυγες, από που έρχονται και γιατί εγκατέλειψαν την χώρα τους, ειδικά σήμερα που παρατηρούμε άνοδο της ξενοφοβίας στην Ευρώπη.

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και μία από τις πρώτες δυσκολίες που συναντά ένα άτομο όταν μετακινείται σε νέο τόπο διαμονής (Dryden-Peterson, 2016). Η απόκτηση γνώσεων στη δεύτερη γλώσσα συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική ένταξη, στη διαπολιτισμική προσαρμογή προσφύγων και μεταναστών –η οποία επιτυγχάνεται

μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τον γηγενή πληθυσμό– καθώς και στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πρόοδο (Čuhlová, 2019, Kim, 2017, Kristen, Mühlau & Schacht, 2016).

Η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ομοιόμορφη για όλους, καθώς τα άτομα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές τόσο στην ταχύτητα όσο και στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ύπαρξη κινήτρων διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα-στόχο (Albarracin, Cabedo-Timmons & Delany-Barmann, 2019, Beacco et al., 2017). Η έννοια της αλληλεγγύης (Moskal & North, 2017) αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη γλωσσική δικαιοσύνη και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Υπάρχει η ανάγκη να αναπτύξουμε μια μορφή πολυπολιτισμικότητας στενά συνδεδεμένης με την πολιτισμική συμμετοχή, η οποία θα δίνει τη δυνατότητα στους μετανάστες/πρόσφυγες να εκφράσουν την κουλτούρα και την ταυτότητά τους συμμετέχοντας και συνεισφέροντας στην κοινωνία υποδοχής

2. Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει πως μπορεί η αλληλεγγύη να λειτουργήσει ως μοχλός κινήτρων σε μη-τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, με έμφαση στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι: 1) Ανταποκρίνονται τα μη-τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καλύτερα στις ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων από ότι τα τυπικά; 2) Συμβάλλει η φιλική ατμόσφαιρα και η αλληλεγγύη που χαρακτηρίζει αυτά τα πλαίσια στην Ελλάδα στην αύξηση της επιθυμίας των μεταναστών να παρακολουθήσουν μαθήματα δεύτερης γλώσσας;

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, ακολουθώντας έναν κυρίως επαγωγικό τρόπο κωδικοποίησης. Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων αναδύθηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα που συνδέονται με τον ρόλο της αλληλεγγύης και της ατμόσφαιρας των μη-τυπικών πλαισίων εκπαίδευσης. Τα θέματα που προέκυψαν ανέδειξαν, αφενός, την ευελιξία των μη-τυπικών περιβαλλόντων ως πιο κατάλληλων για την κάλυψη των σύνθετων και διαφοροποιημένων αναγκών των μεταναστών/προσφύγων, και αφετέρου, τη σημασία της φιλικής ατμόσφαιρας και της αλληλεγγύης που καλλιεργείται στις τάξεις. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι αυτά τα στοιχεία ενίσχυσαν το κίνητρό τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αισθάνονται αποδεκτοί και να επενδύουν περισσότερο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Οι αποφάσεις για τα θέματα που παρουσιάζονται βασίστηκαν στη συχνότητά τους, στη συνάφειά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συμβολή τους στην κατανόηση του πώς η αλληλεγγύη λειτουργεί ως μοχλός κινήτρων στη γλωσσική εκπαίδευση.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Οι δομές που μελετήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας ήταν όλες μη-τυπικές και οι καθηγητές τους ήταν όλοι εθελοντές. Όλοι είχαν την επιθυμία να βοηθήσουν τους μετανάστες/πρόσφυγες να μάθουν την ελληνική γλώσσα και είχαν βαθιές αντιρατσιστικές πεποιθήσεις και πίστη στην αλληλεγγύη για ομάδες που είχαν αποκλειστεί από την τυπική εκπαίδευση, καθώς πολλοί από τους μαθητές δεν είχαν τα απαραίτητα έγγραφα για να συμμετέχουν σε μαθήματα οργανωμένα από το κράτος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2023. Οι χώροι όπου διδασκόταν η ελληνική γλώσσα ήταν 3: το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, τα Πίσω Θρανία στο Στέκι Μεταναστών στα Εξάρχεια και το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά. Οι δομές που εξετάστηκαν λειτουργούσαν για πολλά χρόνια και διέθεταν εκτενή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν στα ελληνικά.

2.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν μετανάστες και πρόσφυγες που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στις παραπάνω δομές. Ήταν 15 άτομα από τις εξής χώρες: Αφγανιστάν (1), Πακιστάν (3), Ινδία (2), Μπαγκλαντές (1), Αλβανία (2), Ουκρανία (5), Νιγηρία (1). Οι 12 ήταν άντρες και οι 3 γυναίκες από 25 μέχρι 50 ετών. Οι περισσότεροι έμεναν στην Ελλάδα για πολλά χρόνια.

3. Αποτελέσματα

3.1 Αλληλεγγύη και φιλικό κλίμα

Οι κεντρικές θεματικές που αναδύθηκαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν οι εξής: η αλληλεγγύη και το φιλικό κλίμα. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι τα αυθεντικά λόγια των συμμετεχόντων, χωρίς να γίνουν αλλαγές ώστε να διορθωθούν τυχόν γραμματικά/συντακτικά λάθη.

Οι διαστάσεις τους αναλύονται παρακάτω.

3.1.1 Αλληλοϋποστήριξη ως μορφή αλληλεγγύης

Η αλληλεγγύη εκφράζεται έντονα μέσω της καθημερινής αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μεταναστών/προσφύγων μαθητών και των δασκάλων τους. Το σχολείο δεν λειτουργεί ως αυστηρός φορέας εκπαίδευσης, αλλά ως κοινότητα:

«*Μας εξηγούν με καλό τρόπο*» (Μ2)

«*Όταν λέω θα πάω σχολείο, σαν είμαι ένα μωρό και λέω, 'ω, θα πάω σχολείο σήμερα!'*» (Μ10)

«*Νιώθω ευτυχισμένος... νιώθω δύναμη μέσα μου*» (Μ5)

Η επανάληψη από τους συμμετέχοντες της λέξης «*χαρά*», «*βοήθεια*», «*κατανόηση*» και «*αγάπη*», καταδεικνύει πώς η αλληλεγγύη έχει βαθιές συναισθηματικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

3.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέας αλληλεγγύης

Οι δάσκαλοι δεν είναι απλώς μεταδότες γνώσης, αλλά συνοδοιπόροι, φίλοι και υποστηρικτές, κάτι που τονίζεται κατ' επανάληψη στις συνεντεύξεις:

«*Η δασκάλα είναι πολύ κοντά μας... μπορούμε να συζητήσουμε άνετα*» (Μ15)

«*Ο δάσκαλος με πλάκα και αυτό τον τρόπο... όχι όπως μία δασκάλα που γράφει*» (Μ1)

«*Μας λέει 'Μπράβο!' πάντα μας ενθαρρύνει*» (Μ4)

Η προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι πολλοί προσφέρουν εθελοντικά δίνουν ιδιαίτερο νόημα στην εκπαιδευτική εμπειρία.

3.1.3 Αλληλεγγύη ως κίνητρο μάθησης

Η ίδια η αλληλεγγύη λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο:

«*Ήρθα γιατί μίλησε με πολλή αγάπη, πολύ ωραίο τρόπο*» (Μ9)

«*Δεν αλλάζω αυτό το σχολείο με τίποτα*» (Μ15)

«*Γιατί όλοι που δίνει μάθημα εδώ, κάνει με το καρδιά*» (Μ1)

Η συμμετοχή δεν έχει να κάνει μόνο με την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά με την ένταξη σε μια ενδυναμωτική κοινότητα.

3.1.4 Η δύναμη της φιλίας και της συντροφικότητας

Οι μαθητές μιλούν με ενθουσιασμό για τις φιλίες που χτίζονται μέσα στο σχολείο, πέρα από τα εθνικά ή πολιτισμικά σύνορα:

«*Γνωρίσαμε πολύ κόσμο...*» (Μ5)

«*Έχουμε παρέα, γελάμε, κάνουμε αστεία...*» (Μ2)

«*Έχουμε γιορτή τον άλλο μήνα, τραγουδάμε, χορεύουμε...*» (Μ7)

Αυτή η κοινωνική συνοχή ενισχύει τη σταθερότητα της συμμετοχής και μειώνει την απομόνωση.

3.1.5 Η φιλική ατμόσφαιρα ως αντίδοτο στην απόρριψη και στον φόβο

Οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι τα σχολεία αυτά προάγουν ένα περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, χωρίς ανταγωνισμό και κοινωνικό αποκλεισμό:

«*Δεν φοβάσαι,* [αν]*δεν κάνω ασκήσεις στο σπίτι, έρχομαι, δε φοβάμαι*» (Μ1)

«*Ναι, δεν ρωτάω από που είσαι...*» (Μ8)

«*Όλοι είμαστε χαλαροί, γελάμε, μιλάμε, βοηθάμε*» (Μ10)

Το φιλικό και μη τυπικό κλίμα βοηθά τους συμμετέχοντες να αισθάνονται οικεία και αποδεκτά, ακόμη κι όταν τα ελληνικά τους είναι περιορισμένα ή όταν κουβαλούν άγχη.

3.2 Η αλληλεγγύη ως παιδαγωγική και πολιτική πράξη

Η αλληλεγγύη ως παιδαγωγική και πολιτική πράξη στα συμφραζόμενα των αλληλέγγυων σχολείων μεταναστών/προσφύγων στην Ελλάδα αναδύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων όχι απλώς ως αξία ή συναίσθημα, αλλά ως δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής εμπειρίας με ριζοσπαστικό δυναμικό. Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων αποκαλύπτει πολυεπίπεδες εκφάνσεις αυτής της έννοιας:

3.2.1 Παιδαγωγική πράξη: Η αλληλεγγύη ως μέθοδος μάθησης

3.2.1.1 Μάθηση πέρα από τη γνωστική διάσταση

Η μάθηση στα σχολεία αυτά δεν περιορίζεται στη γλωσσική δεξιότητα. Η αλληλεγγύη προσφέρει ένα συμμετοχικό, μη ιεραρχικό πλαίσιο μάθησης που βασίζεται στη σχέση και στη φροντίδα:

«*Η δασκάλα είναι κοντά μας... μπορούμε να συζητήσουμε άνετα*» (Μ15)

«*Η μάθηση εδώ δεν γίνεται με πίεση, αλλά σαν φίλες*» (Μ8)

«*Δεν κάνουμε μαθήματα για βαθμούς... κάνουμε γιατί θέλουμε*» (Μ15)

Αυτό υποδηλώνει μια παιδαγωγική της φροντίδας, που αναγνωρίζει τον μαθητή ως ολική ύπαρξη (γλωσσική, ψυχολογική, πολιτισμική) και όχι ως «δοχείο γνώσης».

3.2.1.2 Η παιδαγωγική της συμμετοχής

Η φιλική ατμόσφαιρα και η έλλειψη φόβου ή αξιολόγησης οδηγούν σε ενεργή συμμετοχή των μαθητών:

«*Όλοι γελάμε, όλοι μιλάμε, δεν υπάρχουν ζήλιες*» (Μ6)

«*Συζητάμε, όχι μόνο ακούμε*» (Μ10)

Η αλληλεγγύη επιτρέπει τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης, χωρίς να υποτάσσεται στη λογική του διαγωνισμού.

3.2.2 Πολιτική πράξη: Η αλληλεγγύη ως αντίσταση και ένταξη

3.2.2.1 Αντίσταση στην περιθωριοποίηση

Η αλληλεγγύη σε αυτά τα πλαίσια λειτουργεί ως αντίσταση στην κοινωνική ανισότητα και τον αποκλεισμό:

«*Δεν το σκέφτονται ότι είμαστε ξένοι. Αυτό είναι*» (M1)

«*Βοηθάει, γιατί είμαστε 5 μέρες στο εργοστάσιο, και στο σχολείο αλλάζει η ατμόσφαιρα*» (M8)

Σε κοινωνικά συστήματα όπου οι πρόσφυγες και οι μετανάστες βιώνουν διακρίσεις, η αλληλεγγύη είναι πολιτική πράξη που αμφισβητεί τον αποκλεισμό.

3.2.2.2 Η εθελοντική δράση ως πολιτική επιλογή

Η παρουσία εκπαιδευτικών που εργάζονται χωρίς αμοιβή τονίζει τη συνειδητή πολιτική διάσταση της αλληλεγγύης:

«*Δεν είναι πληρωμένοι... και όμως μας διδάσκουν*» (M5)

«*Θέλει μόνη της να έρθει. Αυτό είναι ποιότητα*» (M10)

Αυτό καταδεικνύει ότι το σχολείο δεν είναι απλώς ένας χώρος γνώσης, αλλά κοινότητα αντίστασης στην εμπορευματοποίηση της παιδείας και στην απανθρωπιά της θεσμικής αδράνειας.

Αναγνώριση και ένταξη μέσω σχέσης

Οι αφηγήσεις μαρτυρούν ότι η ένταξη στο σχολείο επιτυγχάνεται όχι μέσω αφομοίωσης, αλλά μέσω αναγνώρισης της ταυτότητας του άλλου:

«*Όταν μιλάμε για τις χώρες μας, γινόμαστε ένα*» (M2)

«*Δε ρωτάμε από πού είσαι, δεν υπάρχει τέτοιο θέμα*» (M13)

Αυτό είναι ριζικά πολιτικό, καθώς αμφισβητεί τον κυρίαρχο εθνοκεντρικό λόγο για την ένταξη και προωθεί μια πλουραλιστική, διαπολιτισμική κοινότητα.

4. Συμπέρασμα

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι το σχολικό περιβάλλον που προκύπτει από τις συνεντεύξεις δεν είναι απλώς φιλόξενο, αλλά βαθιά αλληλέγγυο και ανθρώπινο. Η αλληλεγγύη και η φιλική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζουν τα μη-τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης ενισχύουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διάθεση, τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων, λειτουργώντας ως σημαντικός παράγοντας τόνωσης των κινήτρων για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, η «μη-τυπικότητα» δεν συνιστά αδυναμία, αλλά αντίθετα μια δυναμική συνθήκη ενδυνάμωσης, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτόνομων και ενεργών υποκειμένων. Αυτό συμφωνεί με τον Freire (2020), ο οποίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση σε διαλογικά και συμμετοχικά περιβάλλοντα λειτουργεί μετασχηματιστικά για τον μαθητευόμενο.

Το περιβάλλον που διαμορφώνεται επιτρέπει στους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς και να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μειώνοντας τους φόβους και το άγχος που συχνά συνοδεύουν την προσπάθεια επικοινωνίας σε μια νέα γλώσσα. Η αλληλοϋποστήριξη που καλλιεργείται μεταξύ των μελών της μαθησιακής κοινότητας καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και συμβάλλει στη δημιουργία ενός βιώσιμου, δημοκρατικού μαθησιακού χώρου. Αυτό συνάδει με τους Darvin και Norton (Darvin, 2019, Darvin & Norton, 2017), οι οποίοι το-

νίζουν ότι η ταυτότητα του μαθητή διαμορφώνεται σε κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης όπου παίζουν ρόλο η αποδοχή, η συμμετοχή και η πρόσβαση σε συμβολικούς και υλικούς πόρους.

Μέσα σε αυτόν τον χώρο, η μάθηση δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή, αλλά και αλληλέγγυα, συμμετοχική και βαθιά μετασχηματιστική, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν νέες πτυχές του εαυτού τους και να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους τόσο στη μικρή κοινότητα της τάξης όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι διαπιστώσεις αυτές ενισχύουν τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που δείχνουν ότι η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης (Mogli, 2023, Mogli, 2024, Mogli & Papadopoulou, 2018), καθώς δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γλωσσική ακρίβεια ή στην προετοιμασία για εξετάσεις, αλλά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης όπου η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται ως πηγή δύναμης και εμπλουτισμού.

Συνοψίζοντας, η αλληλεγγύη ως παιδαγωγική και πολιτική πράξη στα αλληλέγγυα σχολεία αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην υπαρξιακή ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει μη ιεραρχικά και δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης. Παράλληλα, λειτουργεί ως μορφή αντίστασης απέναντι στην κοινωνική αδικία και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, προάγοντας τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική ένταξη μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ως τέτοια, μπορεί να θεωρηθεί μια εκδοχή ριζοσπαστικής, δημοκρατικής παιδείας που υπερβαίνει τη στενή έννοια της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, τα αλληλέγγυα σχολεία δεν περιορίζονται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας· προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αισθανθούν ορατοί, ισότιμοι και αποδεκτοί μέσα σε μια κοινωνία η οποία συχνά τους περιθωριοποιεί.

Σημείωση

Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις συνεντεύξεις στα ελληνικά, εκτός από δύο οι οποίοι μίλησαν στα αγγλικά, και μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια. Για την προστασία της ιδιωτικότητας δεν αναφέρονται τα ονόματα των συμμετεχόντων και χρησιμοποιούνται συντομογραφίες (π.χ. Μ1= Μαθητής 1).

Βιβλιογραφία

Albarracin, J., Cabedo-Timmons, G., & Delany-Barmann, G. (2019). Factors shaping second language acquisition among adult Mexican immigrants in rural immigrant destinations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 41*(1), 85–102. https://doi.org/10.1177/0739986318821703

Beacco, J., Krumm, H., Little, D., & Thalgott, P. (2017). *The linguistic integration of adult migrants: Some lessons from research*. De Gruyter: Council of Europe.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Johns Hopkins University Press.

Čuhlová, R. (2019). Intercultural adaptation process and its determinants. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences 7*(6), 215–221. https://doi.org/10.11648/j.ijefm.20190706.16

Darvin R. (2019). L2 motivation and investment. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 245–264). Palgrave Macmillan.

Darvin, R. & Norton, B. (2017). Language, identity, and investment in the 21st century. In T. McCarty & S. May (Eds.), Language policy and political issues in education. *Encyclopedia of language and education* (pp. 227–240). Springer.

de Haas, H. (2018). *European Migrations: Dynamics, drivers, and the role of politics*. European Commission. file:///C:/Users/User/Downloads/kjna29060enn.pdf

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory And Research in Education, 14*(2), 131-148.

EAEA [European Association for the Education of Adults] (2015). *EAEA statement: Adult education can play a key role in the current refugee crisis*. http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/2015_eaea_statement_refugee_crisis.pdf

European Union Agency for Asylum (2024). *Asylum report 2024*. https://euaa.europa.eu/asylum-report-2024

Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

Greaves, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2019). Shelter in a storm: A case study exploring the use of psycho-social protection strategies in non-formal refugee education in Lebanon. *International Journal of Educational Development 66*, 70–-77. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.005

Kim, Y. Y. (2017). Identity and intercultural communication. In Young K. Young Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1–-5). Wiley.

Kristen, C., Mühlau, P., & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities, 16*(2), 180–-212. https://doi.org/10.1177/1468796815616157

Lima, E. I. D., Nagao, A., Quinei, F., Selmo, J. T., Landim, P., Penha, S., & Machado Lima, V. M. (2019). The Role of formal, non-formal and informal education in the political formation of women educators. *Revista Pegada, 20*(1) 270–~-286. http://hdl.handle.net/11449/184516

Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a second language. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 9*(1), 181-194. http://rpltl.eap.gr/

Mogli, M. (2023). Adult refugees learning Greek as L2 for social inclusion in non-formal educational settings: The case of Volos immigrant center. *European Journal of Applied Linguistics Studies 6*(2), 168–188. http://dx.doi.org/10.46827/ejals.v6i2.468

Mogli, M. (2024). Motivation through solidarity: Adult immigrants and refugees learning Greek in non-formal educational settings. *Apples-Journal of Applied Language Studies, 18*(3), 210-232. https://doi.org/10.47862/apples.140845

Moskal, M., & North, A. (2017). Equity in education for/with refugees and migrants—Toward a solidarity promoting interculturalism. *European Education, 49*(2-3), 105-113.

UNHCR (n.d.). *Figures at a glance*. https://www.unhcr.org/about-unhcr/overview/figures-glance

Τοπική ιστορία και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό σενάριο στο νηπιαγωγείο

Φίλιππος Μπρέντας,
Νηπιαγωγείο Όθους Καρπάθου filipposmprentas@gmail.com
Ναυσικά Ελευθερία Θεοδωρίδου,
76ο Νηπιαγωγείο Αθηνών, nays-th@hotmail.com

Περίληψη

Η κλιμακούμενη κοινωνική και πολιτική αποσταθεροποίηση των χωρών της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής με πολέμους και η παγκόσμια οικονομική κρίση απασχολούν τους Έλληνες ερευνητές/ερευνήτριες. Στο πρωτοσχολικό εκπαιδευτικό πεδίο, τα νήπια έρχονται καθημερινά σε επαφή με εμπειρίες και εικόνες κοινωνικής και πολιτισμικής «ξενότητας», καθώς η πολύ/διαπολιτισμική κουλτούρα εμπλουτίζει τη μαθητική σύσταση. Το ερευνητικό μας ερώτημα είναι πώς η τοπική ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αναστοχασμού επί της ταυτότητας, της πολιτισμικής διαφοράς και των μηχανισμών ένταξης/αποκλεισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Στην εκπαιδευτική έρευνα, προτείνουμε εκπαιδευτικό σενάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας. Σε αυτό συμμετέχουν 40 παιδιά, ηλικίας 3-5 ετών και οι παιδαγωγοί/ερευνητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μεθοδολογικό εργαλείο με επίκεντρο τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του, ενώ η τοπική ιστορία ως επιστημονικό πεδίο υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως δίαυλος για τη γνωριμία των «άλλων παιδιών» με το τοπικό πολιτισμικό σύστημα, κατά τη σύγχρονη και ιστορική του εξέλιξη. Μεθοδολογικά, αξιοποιούμε την τοπική έρευνα δράσης και εκπαιδευτικά τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση. Στα αποτελέσματα καταγράφουμε ότι η πρόσληψη της σύγχρονης ή/και διαχρονικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας ευνοεί τις αρχές του πολιτισμικού και κοινωνικού πλουραλισμού, εξαλείφοντας φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας στη βάση ενός δημοκρατικού και αντιρατσιστικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τοπική ιστορία, προσχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σενάριο.*

1. Εισαγωγή

1.1 Κριτική και αντιρατσιστική διαπολιτισμική παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά παρουσιάζεται ως ουδέτερη παιδαγωγική που επιδιώκει τη συνύπαρξη και κατανόηση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (May, 2009). Ωστόσο, η περιγραφόμενη ουδετερότητα εδραιώνει μηχανισμούς αποκλεισμού και ανισότητας στο σχολείο και στην κοινωνία (McLaren, 2003). Αντίθετα, η κριτική διαπολιτισμική παιδαγωγική, βασισμένη σε μαρξιστές και μεταμαρξιστές θεωρητικούς (Bourdieu,1990, Giroux, 2001, 1992, McLaren, 2007) αναδεικνύει τη διαπολιτισμικότητα ως πεδίο ιδεολογικής σύγκρουσης, μεταξύ ηγεμονικού πολιτισμικού κεφαλαίου και της διεκδίκησης για πολιτισμική χειραφέτηση (Bourdieu & Passeron, 1990).

Καθώς η πολύ/διαπολιτισμική κουλτούρα εμπλουτίζεται με παιδιά μεταναστών/τριών (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2006), τα νήπια έρχονται καθημερινά σε επαφή με εμπειρίες και εικόνες κοινωνικής και πολιτισμικής «ξενότητας» (Τσίγκου, 2014). Το ερευνητικό πρόβλημα που τίθεται είναι πώς η τοπική ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αναστοχασμού επί της ταυτότητας, της πολιτισμικής διαφοράς και των μηχανισμών ένταξης/αποκλεισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Παρατηρούμε ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία των παιδιών δεν αποτελεί μόνο πεδίο γνωριμίας και αλληλοκατανόησης, αλλά και πολιτικής παρέμβασης. Έτσι, τα νήπια συγκροτούν τρόπους κατανόησης του εαυτού και του «άλλου» μέσα από άνισες κοινωνικές σχέσεις (Nieto, 2010). Η αντιρατσιστική διαπολιτισμική παιδαγωγική επιδιώκει την αποδόμηση φυλετικών και πολιτισμικών στερεοτύπων, εντάσσοντας στις παιδαγωγικές πρακτικές τη συνειδητοποίηση της ιστορικής κατασκευής για τη διαφορετικότητα ως σχέση εξουσίας (May & Sleeter, 2010).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας προσφέρει πρόσβαση σε βιωματικές αφηγήσεις που επιτρέπουν την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής και των αποκλεισμών στον χώρο και στον χρόνο (Barton & Levstik, 2004). Η ανάδειξη «σιωπηλών» ιστοριών (Apple, 1996) και η αποκάλυψη των πολιτισμικών συγκρούσεων που διατρέχουν τη συλλογική μνήμη, εισάγουν τα νήπια σε διαδικασίες κριτικής ιστορικής συνείδησης (Epstein, 2009). Έτσι, η παιδαγωγική μετασχηματίζεται σε πράξη αντίστασης και κοινωνικής χειραφέτησης (Freire, 1970). Αντίστοιχα, οι παιδαγωγοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κριτικά διαμεσολαβημένου παιδαγωγικού περιβάλλοντος ισοτιμίας και ορατότητας ενάντια στον έμφυλο, φυλετικό, ταξικό και πολιτισμικό αποκλεισμό (Hooks, 1994).

1.2 Ιστορικός γραμματισμός και κριτική συνείδηση στην προσχολική εκπαίδευση

Ο ιστορικός γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών, ερμηνευτικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, προάγοντας την κατανόηση της ιστορικότητας. Επιπλέον, τα νήπια προσλαμβάνουν κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία του παρελθόντος στο παρόν (Ρεπούση, 2007, Φαρδή, 2024).

Στην προσχολική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές ιστορικού γραμματισμού υλοποιούνται μέσα από «καλές παιδαγωγικές πρακτικές» ακολουθώντας τις αρχές της διαθεματικότητας (Seixas & Morton, 2012). Η απουσία θεσμοθετημένου σχολικού εγχειριδίου ενθαρρύνει τη βιωματική πρόσληψη του παρελθόντος με αφηγήσεις και αναπαραστάσεις της δημόσιας ιστορίας, αξιοποιώντας προσωπικές μαρτυρίες, την οικογενειακή και προσωπική ιστορία των παιδιών, καθώς και την τοπική ιστορία (Skjæveland, 2017, Ταμίσογλου, 2021, Φαρδή, 2024). Ο ιστορικός

γραμματισμός λειτουργεί ως πεδίο εννοιολογικού εμπλουτισμού και εξοικείωσης με βασικές ιστορικές και κοινωνικές έννοιες πρώτης τάξης, όπως: έθνος, κοινωνία, οικογένεια, αλλά και δεύτερης τάξης, που αποτελούν δομικά στοιχεία του ιστορικού λόγου, όπως ο ιστορικός χρόνος και χώρος, η αιτιώδης συνάφεια, η συνέχεια και αλλαγή (Levstik & Thornton, 2018, Seixas, 2017).

1.3 Η τοπική ιστορία ως πεδίο αναστοχασμού και πολιτισμικής διαπραγμάτευσης

Η τοπική ιστορία αποτελεί θεματική και μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορικής επιστήμης που αντλεί τα εργαλεία της από τη μικροϊστορία και τη μελέτη της καθημερινότητας «από τα κάτω», δίνοντας έμφαση σε «αόρατες» κοινωνικές ομάδες σε «αποκεντρωμένους» τόπους (Burke, 2002, Levi, 2001). Η τοπικότητα δεν προσλαμβάνεται μόνο γεωγραφικά, αλλά ως κατασκευή ταυτότητας, διαμορφωμένη από κοινωνικές σχέσεις και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις που εξελίσσονται στον χρόνο. Τα ιστορικά ίχνη, μέσα από αρχεία, αντικείμενα, τοπία και μνημεία, καθιστούν την ιστορική μνήμη ορατή και προσιτή μέσα από τη βιωμένη εμπειρία (Lowenthal, 2015, Μαυροσκούφης, 2005).

Εκπαιδευτικά, η τοπική ιστορία συμβάλει στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, συνδέοντας το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών με την ιστορική γνώση. Στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, λειτουργεί ως εργαλείο καλλιέργειας ιστορικής και διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης (Dillenburg, 2017, UNESCO, 2015), ενισχύει την αντιρατσιστική συνείδηση (Allen κ.ά., 2021) και υποστηρίζει τη συγκρότηση κριτικής ιστορικής σκέψης στην πρώιμη παιδική ηλικία (Φαρδή, 2024). Η εστίαση σε τοπικούς μύθους, έθιμα, αρχιτεκτονικά στοιχεία και πολιτισμικά ίχνη ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών και συνδέει την προσωπική με τη συλλογική ιστορική εμπειρία (Μπρέντας & Βαμβακίδου, 2023; Rosenberg, 2020).

Η εκπαιδευτική πράξη ως πολιτική διαδικασία, παράγει γνώσεις που εμπλέκονται με σχέσεις εξουσίας και πολιτισμικής εκπροσώπησης. Έτσι, η ιστορική αφήγηση δεν είναι ουδέτερη, αλλά λειτουργεί προπαγανδιστικά εις βάρος αδύναμων κοινωνικών ομάδων (Giroux, 2001). Ο εθνοκεντρικός ή γραμμικός περιορισμός της τοπικής ιστορίας συνδέεται με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης πολιτισμικής τάξης, ενώ η κριτική προσέγγιση, με πολυφωνικές αφηγήσεις μεταναστών, προσφύγων, γυναικών και εργατών, μετασχηματίζεται σε πεδίο κοινωνικής χειραφέτησης και κατανόησης της ετερότητας.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986), η παιδαγωγική εργασία γύρω από την τοπική ιστορία οφείλει να αμφισβητεί τη νομιμοποίηση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου και να καθιστά ορατά τα βιώματα που αποκλείονται από το επίσημο αφήγημα. Έτσι, η τοπική ιστορία λειτουργεί ως αντι-ηγεμονικό εργαλείο που ενδυναμώνει τα παιδιά και προάγει την κριτική ενσυναίσθηση. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι ιστορικές αφηγήσεις συμβάλλουν στην ιδεολογική κατασκευή της ταυτότητας και στη διαμόρφωση του «ανήκειν» (Apple, 2004, Nieto, 2010). Η κριτική και αντιρατσιστική αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν τους ιστορικούς μηχανισμούς αποκλεισμού και να αντιληφθούν την πολιτισμική διαφορά ως στοιχείο πλουραλισμού και δύναμης (Banks, 2008).

2. Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 σε ιδιωτικό κέντρο προσχολικής αγωγής στη Θεσσαλονίκη, με τη συμμετοχή σαράντα (40) παιδιών, ηλικίας 3-5 ετών και των παιδαγωγών/ερευνητών, οι οποίοι λειτούργησαν ως εμψυχωτές και συμμετοχικοί διαμε-

σολαβητές της διαδικασίας (Κουτσογιάννη, 2015). Σκοπός είναι να διερευνηθεί πώς και με ποιους τρόπους η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να καλλιεργήσει τον ιστορικό γραμματισμό, τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και την κριτική προσέγγιση μηχανισμών ένταξης και αποκλεισμού προσφύγων στα νήπια.

Εφαρμόσαμε μικτή μεθοδολογία που συνδυάζει στοιχεία από την τοπική έρευνα δράσης και τη μελέτη περίπτωσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και αναστοχαστικών ημερολογίων/καταγραφών των παιδαγωγών/ερευνητών, που περιείχαν καταγραφές προφορικού σχολικού λόγου, ιχνογραφήματα και φωτογραφικά τεκμήρια. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά, με βάση την ανάδυση μορφών ενσυναίσθησης, ιστορικής κατανόησης και συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Η έρευνα ακολουθεί τα στάδια της έρευνας δράσης: σχεδιασμός-υλοποίηση-παρατήρηση-αναστοχασμός-αναπροσαρμογή, προάγοντας τη συμμετοχή των νηπίων ως ενεργών υποκειμένων μάθησης. Εκπαιδευτικά αξιοποιήθηκε η βιωματική (Καραντζόλα, 2015) και ανακαλυπτική μάθηση (Βρατσάλη, 2013), με στόχο τη σύνδεση προσωπικών και συλλογικών ιστορικών εμπειριών μέσα από τη διαπολιτισμική αφήγηση.

3. Εκπαιδευτικό σενάριο

Αφόρμηση για το εκπαιδευτικό σενάριο αποτέλεσε η πρωτοβουλία της διευθύντριας/ιδιοκτήτριας να φιλοξενήσει οικογένεια προσφύγων από τη Συρία στο νηπιαγωγείο. Μέσα από μια φαντασιακή-αφηγηματική διαδρομή, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις αξίες της αλληλεγγύης, της ισότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της κοινωνικής ευθύνης. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε συμβολικά στοιχεία και βιωματικές πρακτικές, προσφέροντας χώρο για σύνδεση με το προσφυγικό ζήτημα, κατάλληλα προσαρμοσμένο στην παιδική ηλικία. Ακολουθήσαμε την ιστορία του παραμυθιού το *Σανταλάκι* (2016) της Ελένης Αναστασοπούλου, παρουσιάζοντας τον πόλεμο, την καταστροφή της πατρίδας του ήρωα, την ανάγκη φυγής, την απώλεια, την ελπίδα και την ψυχική ανθεκτικότητα.

3.1 Ανακατασκευή της ιστορίας

Το πρόγραμμα εκκινείται με την άφιξη μιας μυστηριώδους βαλίτσας στην τάξη, που ανήκει στον Κεμάλ, ένα παιδί από τη Μέση Ανατολή. Σε αυτήν εντοπίζεται ένα ημερολόγιο με σκισμένες τις τελευταίες σελίδες, αφηγηματικό εύρημα που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών, καθώς καλούνται να ανακαλύψουν τη συνέχεια της ιστορίας. Ακολουθώντας τα «ίχνη» του, η ομάδα ανακαλύπτει τη διαδρομή του ήρωα από τον πόλεμο και την καταστροφή της πατρίδας έως τη φυγή με τη βάρκα, τον αποχωρισμό από την αγαπημένη του φίλη, την απώλεια της βαλίτσας και την αυτοθυσία της κούκλας Γιαμίλ. Μέσα από την ανάγνωση και δραματοποίηση της ιστορίας, τα παιδιά προσλαμβάνουν τις έννοιες της «απώλειας» και του «ξεριζωμού», εκφράζουν συναισθήματα και πειραματίζονται με θεατρικά μέσα.

Σε συνεργασία με τους γονείς, τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια τρία (3) αντικείμενα που θα έπαιρναν μαζί τους σε περίπτωση αναγκαστικής απομάκρυνσης από το σπίτι, αιτιολογώντας την επιλογή τους. Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε να συμβάλει στην ενσυναισθητική προσέγγιση του «άλλου» και στη βαθύτερη κατανόηση εννοιών όπως «στέρηση», «φροντίδα» και «επιβίωση».

3.2 Αναζήτηση, ανασύνθεση, φροντίδα

Καθώς η ιστορία εξελίσσεται, η ομάδα καλείται να εντοπίσει τα χαμένα αντικείμενα του Κε-

μάλ. Χρησιμοποιώντας έναν χάρτη, τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες προσανατολισμού και κώδικες εξασκώντας δεξιότητες μέτρησης και εξοικείωσης με χωρικές έννοιες. Η κορύφωση της δράσης λαμβάνει χώρα στον Ποταμό, παραλία στην περιοχή της Επανομής. Εκεί τα παιδιά, εντοπίζουν τα προσωπικά αντικείμενα του Κεμάλ και τη σκισμένη σελίδα από το ημερολόγιο σε ένα μπουκάλι που πλέει στη θάλασσα. Επιπλέον, συναντούν τον βαρκάρη που μετέφερε τον ήρωα και συζητούν για τις δυσκολίες του ταξιδιού. Η κούκλα του Κεμάλ επιστρέφει, ως συμβολικό πρόσωπο και αποτελεί αφορμή για δραστηριότητα συναισθηματικής φροντίδας, καθώς όσα παιδιά επιθυμούν, αναλαμβάνουν να τη φιλοξενήσουν στο σπίτι τους, καταγράφοντας την εμπειρία σε ένα συλλογικό ημερολόγιο. Η εναλλαγή της φιλοξενίας μετατρέπεται σε κύκλο ενσυναίσθησης και προσωπικής σύνδεσης με το θέμα.

3.3 Η Θεσσαλονίκη μέσα από τα μάτια του Κεμάλ

Η ιστορία του Κεμάλ φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με την πραγματικότητα της ένταξης στη «νέα πατρίδα». Από τη σελίδα του ημερολογίου, ενημερώνονται ότι ο Κεμάλ ζει πλέον στη Θεσσαλονίκη με την οικογένειά του και ζητά βοήθεια για να γνωρίσει την πόλη. Για αυτό τον σκοπό, οργανώνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις στην Καμάρα, στη Ροτόντα, στον Λευκό Πύργο, στη Μονή Βλατάδων, στον Πύργο του Τριγωνίου, στο Γεντί Κουλέ και στη Νέα Παραλία. Αυτά τα ιστορικά και πολιτισμικά τοπόσημα αναδεικνύουν τη Θεσσαλονίκη ως ιστορικό χώρο πολυπολιτισμικής/διαπολιτισμικής συνύπαρξης, υποδοχής και συνάντησης πληθυσμών διαφορετικής εθνοτικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής βιογραφίας (Ζαφείρης, 2014). Οι επισκέψεις σχεδιάζονται ως «αποστολές» διερεύνησης, με στόχο την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης στην πόλη. Τα παιδιά, με την υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων, ερευνούν τα τοπόσημα ως ιστορική συνέχεια και μεταβολή, ανασυνθέτουν τις πολλαπλές αφηγήσεις του παρελθόντος και ως «ξεναγοί» παρουσιάζουν την ιστορία της πόλης στον χώρο που αυτή πραγματώθηκε. Έτσι, αναπτύσσονται δεξιότητες πρόσληψης και διάδρασης του αστικού χώρου ως πεδίου πολυπολιτισμικής συνάντησης.

Τελευταία στάση είναι η Άνω Πόλη, μια ιστορικά πολυπολιτισμική/πολυθρησκευτική συνοικία, στοιχείο που εντοπίζεται στην αρχιτεκτονική και στην πολεοδομική της φυσιογνωμία (Mazower, 2006). Εκεί, τα παιδιά εντοπίζουν σε μια πόρτα κατοικίας, αφίσα που έγραφε στα ελληνικά και αραβικά: «ΑΝΑΖΗΤΕΙΤΑΙ – Γιαμίλ», χτυπούν την πόρτα και γνωρίζουν την οικογένεια που φιλοξενούσε τον Κεμάλ κατά την πρώτη άφιξή τους στην πόλη. Ως απόγονοι προσφύγων από τη Μικρασιατική καταστροφή, συζητούν με την ομάδα για τη σημασία της αλληλεγγύης και αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Τέλος τραγουδούν στα αραβικά το τραγούδι *Αράμ σαμ σαμ*, ως μουσικό χαιρετισμό φιλίας που ξεπέρασε τα σύνορα.

3.4 Αναστοχασμός & παρουσίαση

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη συλλογική συγγραφή και παρουσίαση του σεναρίου. Το σενάριο συντέθηκε σε παιδική συνέλευση, χρησιμοποιώντας νέες εμπειρίες, καθώς και αφηγηματικά, συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία που βίωσαν στο πρόγραμμα. Η παρουσίαση και δραματοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε σε γονείς και μέλη της σχολικής κοινότητας, ως διαδικασία αναστοχασμού και ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν συναισθήματα, σκέψεις και ευρήματα από την ενασχόλησή με την τοπική ιστορία. Η διαδικασία λειτούργησε ως πεδίο ενδυνάμωσης και προσωπικής εμπλοκής, καθιστώντας τα παιδιά υποκείμενα της μάθησης και όχι απλούς αποδέκτες γνώσης.

4. Συμπεράσματα – συζήτηση

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί μια μορφή βιωματικής διαπολιτισμικής μικροϊστορίας που αναδεικνύει τη δυναμική της τοπικής ιστορίας ως παιδαγωγικού εργαλείου, για γνωστικό και εμπειρικό εμπλουτισμό, καθώς και για κοινωνική και πολιτισμική χειραφέτηση (McNaughton, 2005). Η χρήση πολιτισμικών αντικειμένων και η αφήγηση ιστοριών ενισχύει την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, προάγει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Hennig & Kirova, 2012) και καλλιεργεί την ιστορική (Endacott & Brooks, 2013) και κοινωνική ενσυναίσθηση (Hoffman, 2000). Επιπλέον, η αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στην τάξη βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα, ενισχύοντας την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους και την κατανόηση των άλλων (Husband, 2019). Έτσι, η τοπική ιστορία αποσυνδέεται από την εθνοκεντρική και ομογενοποιητική της χρήση και μετασχηματίζεται σε εργαλείο κριτικής παιδαγωγικής που καθιστά ορατές τις πολλαπλές ιστορικότητες και τους όρους της πολιτισμικής συμμετοχής (Levstik & Barton, 2011).

Μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση του σεναρίου, η παιδαγωγική πράξη ξεφεύγει από τον ουδέτερο και τεχνοκρατικό της ρόλο και αναδεικνύεται ως πολιτικό πεδίο αντίστασης και αναπλαισίωσης των κοινωνικών σχέσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Freire, 1970). Οι παιδαγωγοί, ως εμψυχωτές της γνώσης και του αναστοχασμού, ενισχύουν την πρόσβαση των παιδιών στην κατανόηση των μηχανισμών κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, που είναι ιστορικά και δομικά προσδιορισμένοι (Bourdieu & Passeron, 1990, McLaren, 2003). Η χρήση πολιτισμικών αντικειμένων, συμβολικών αφηγήσεων και η ανάδειξη σιωπηλών ιστοριών ενισχύουν την ορατότητα των αποκλεισμένων υποκειμένων και παράγουν έναν τύπο ιστορικής μάθησης που αντιστέκεται στη μονοφωνία της εθνικιστικής αφήγησης (Apple, 1996). Σε μια εποχή αυξανόμενων κοινωνικών ανισοτήτων και ξενοφοβικού λόγου, η εκπαιδευτική επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων σε προσχολικό επίπεδο καθίσταται πολιτική αναγκαιότητα και όχι παιδαγωγική καινοτομία (Nieto, 2010). Η κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν επαρκεί απλώς να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα, αλλά οφείλει να συγκρουστεί με τις ανισότητες και να θέσει ως στόχο τη μετασχηματιστική δράση στην τάξη και στην κοινότητα (Sleeter, 2012). Αυτό ξεκινά ήδη από το νηπιαγωγείο, όπου οι πρώτες μορφές κοινωνικής κατηγοριοποίησης και αίσθησης του «ανήκειν» αρχίζουν να διαμορφώνονται (Osterman, 2000).

Η ενεργή εμπλοκή με το τοπικό πολιτισμικό παρελθόν, αξιοποιώντας τη φαντασία και τη συναισθηματική ταύτιση ως παιδαγωγικά εργαλεία, εισάγει τα παιδιά στην ιστορική συνείδηση και στον κριτικό γραμματισμό. Έτσι, αντί να αναπαράγεται μια στείρα, αφηγηματική παράθεση γεγονότων, προάγεται ο αναστοχασμός στις σχέσεις εξουσίας και στις κοινωνικές διεργασίες που διαμορφώνουν την ιστορική εμπειρία (Levstik & Barton, 2011). Η μάθηση καθίσταται πράξη κοινωνικής αλλαγής, ενισχύοντας την αυτοαντίληψη των παιδιών ως φορέων κοινωνικής ευθύνης (Mezirow, 1997). Όπως προκύπτει, η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα ως πρόβλημα, αλλά ως συλλογική δυνατότητα κοινωνικού μετασχηματισμού (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Ως περιορισμό της έρευνας σημειώνουμε ότι λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων και του συγκεκριμένου χωροχρονικού και κοινωνικοπολιτισικού συγκειμένου, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς. Η βιωματική πρόσληψη των παιδιών, ενδέχεται να επηρεάζεται από υποκειμενικές τοποθετήσεις, ενώ η υλοποίηση της παρέμβασης σε ιδιωτικό κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης διαφοροποιείται ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές, την παιδαγωγική κουλτούρα και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με δημόσιες δομές. Παρ' όλα αυτά, η μελέτη προσφέρει ποιοτικά τεκμηριωμένες ενδείξεις για τη δυναμική της τοπικής ιστορίας και της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, που αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

Βιβλιογραφία

Βρατσάλη, Φ. (2013). Η ανακαλυπτική μάθηση στο νηπιαγωγείο: Διερεύνηση και πειραματισμός. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 56*, 123-137.

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2006). *Τι είν' η πατρίδα μας;* Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αλεξάνδρεια.

Ζαφείρης, Χ. (2014). *Θεσσαλονίκη. Η παρουσία των απόντων, η κληρονομία Ρωμαίων, Μουσουλμάνων, Εβραίων, Ντονμέδων, Φράγκων, Αρμενίων και Σλάβων*. Επίκεντρο.

Καραντζόλα, Ε. (2015). Η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση: Εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 183*, 87–93.

Κουτσογιάννη, Σ. (2015). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες και εμψυχωτές της γνώσης: Η συμβολή της συνεργατικής μάθησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 182*, 54–63.

Mazower, M. (2006). *Θεσσαλονίκη Πόλη των Φαντασμάτων. Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι και Εβραίοι 1430 – 1950* (Κ. Κουρεμένος, Μεταφ, Χ. Γραμμένου, Επιμ.). Αλεξάνδρεια.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αδελφοί Κυριακίδη.

Μπρέντας, Φ. & Βαμβακίδου, Ι. (2023). Το κάστρο του Ορφανίου ως τοπόσημο: εκπαιδευτική δράση από παιδιά προσχολικής ηλικίας «Ορφανόκαστρο, το παλιό κάστρο». *ΥΠΟ ΕΚΔΟΣΗ στα Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας Δήμου Παγγαίου.*

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός. Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*, 393-419. Γρηγόρη.

Ταμίσογλου, Χ. (2021). *Τοπική Ιστορία. Από τις θεωρητικές στις εκπαιδευτικές της εκφάνσεις*. Gutenberg.

Τσίγκου, Ε. (2014). Το νηπιαγωγείο ως χώρος ένταξης των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα: Προκλήσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές. Στο: Μ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική της Ένταξης*, 85-102. Μεταίχμιο.

Φαρδή, Κ. (2024). *Εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών. Με την προοπτική της ιστορικής σκέψης*. Μπαρμπουνάκης.

Allen, R., Shapland, D. L., Neitzel, J., & Iruka, I. U. (2021). Creating anti-racist early childhood spaces. *YC Young Children*, *76*(2), 49-54.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge Falmer.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37*(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Στο J. Richardson (Επιμ.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–258. New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology* (M. Adamson, Μεταφ.). Cambridge: Polity Press.

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

Burke, P. (2002). *History and social theory* (2nd ed.). New York: Cornell University Press.

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dillenburg, M. (2017). *Understanding historical empathy in the classroom* (Doctoral dissertation, Boston University). Boston University Institutional Repository. https://open.bu.edu/handle/2144/23247

Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41–58.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder.

Hennig, K. & Kirova, A. (2012). The role of cultural artifacts in early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 149–155.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Husband, T. (2019). Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. *Urban Education, 54*(8), 1055–1079. https://doi.org/10.1177/0042085918805145

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* Routledge.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (Αν. έκδ.). Bergin & Garvey.

Levi, G. (2001). On microhistory. Στο P. Burke (Επιμ.), *New perspectives on historical writing*, 93-113. Polity Press.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (4th Ed.). Routledge.

Levstik, L. & Thornton, S. (2018). Reconceptualizing History for Early Childhood Through Early Adolescence. Στο S. A. Metzger & H. McArthur Harris (Επιμ.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley.

Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.

May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. Στο J. A. Banks (Επιμ.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 33-48. Routledge.

May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Allyn & Bacon.

McNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas.* Routledge.

McLaren, P. (2007). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Routledge.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5–12.

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2η έκδ.). Routledge.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367.

Rosenberg, A. R. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood, 21*(3), 248-260. https://doi.org/10.1177/1463949120953911

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Επιμ.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, 59-72. Springer Nature.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Nelson.

Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22.

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education, 47*(3), 562–584.

UNESCO. (2015). *Promoting empathy and tolerance in early childhood education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/

Δημοκρατία και εκπαίδευση: Οι σύγχρονες αντιφάσεις

Γεωργία Παπαδοπούλου,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, gepapa@pspa.uoa.gr

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται τη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας με άξονα την προσέγγιση του John Dewey. Στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης ως καθοριστικό πεδίο θωράκισης της δημοκρατίας και απαραίτητη προϋπόθεσή της. Συγκεκριμένα, η προβληματική εστιάζει στα παρακάτω σημεία: (α) Στην καταγραφή των μαθημάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην ανάδειξη των προβληματισμών που συνοδεύουν συγκεκριμένες θεσμικές επιλογές οργάνωσης της γνώσης και αφορούν στην αδρανοποίηση του κριτικού περιεχομένου της σύγχρονης εκπαίδευσης. (β) Στην ανάδειξη της θεώρησης του John Dewey για τη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση ως συνολική εμπειρία ζωής. Μέσα από τις έννοιες του *νοήματος (meaning)* και του *ενδιαφέροντος (interest)* στη μάθηση, αναδεικνύεται η εκπαίδευση ως το καθοριστικό πεδίο θωράκισης των πολιτών απέναντι στον κίνδυνο της χειραγώγησης. (γ) Με αφετηρία την ιστορική εμπειρία αυταρχικών καθεστώτων, όπου η εκπαίδευση αποτέλεσε το κατεξοχήν μέσο της ισχυροποίησης τους, υπογραμμίζεται το δημοκρατικό παράδοξο και η αντίφαση της σύγχρονης δημοκρατίας, η οποία δεν αναζητά την ουσιαστική προάσπισή της στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *δημοκρατία, εκπαίδευση, Dewey, αυταρχισμός, Ελλάδα.*

1. Η εκπαίδευση του πολίτη στο σύγχρονο σχολείο - Θεσμικό πλαίσιο και κριτική αποτίμηση του αναλυτικού προγράμματος

Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουμε τη θεσμική πρόβλεψη για τη διδασκαλία μαθημάτων που αφορούν στην εκπαίδευση του πολίτη (τα στοιχεία που ακολουθούν ισχύουν έως και την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2025-2026). Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα μαθήματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ε΄, ΣΤ΄ δημοτικού, στην Γ΄ γυμνασίου και το μάθημα Πολιτικής Παιδείας στην Α΄ Λυκείου. Παράλληλα, τα μαθήματα της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας (όπως και άλλων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας) έρχονται να συμπληρώσουν τον παραπάνω στόχο εκπαίδευσης πολιτών. Χρειάζεται να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι το σύγχρονο σχολείο, έχει ενισχύσει την έμφαση στη διαθεματικότητα και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, ενώ πολύ πρόσφατα, εισήγαγε το πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη». Η πρώτη θεσμική πρόβλεψη για τη διαθεματικότητα έγινε ήδη από το 2003 (Υπ. Απόφαση 21072β/2003, Υπ. Απόφαση 21072α/2003). Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» εμφανίζονται αργότερα, από το σχολικό έτος 2020-2021 (Υπ. Απόφαση 94185/2021, Νόμος 4807/2021). Πολύ πρόσφατα, από το σχολικό έτος 2024-2025, εφαρμόζεται σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το πρόγραμμα του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, και επιλεγμένων μαθημάτων (διάρκεια 10 έως 30 ώρες/ διδακτικό έτος, 10 ώρες/δράση) (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού [ΥΠΑΙΘΑ], 2024).

Σε μια πρώτη ανάγνωση, οι παραπάνω επιλογές συγκροτούν μια ικανοποιητική θεσμική πρόβλεψη για την εκπαίδευση πολιτών η οποία φυσικά δεν αποτελεί νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στόχο, αλλά συνοδεύει τη συγκρότηση πολιτικών κοινωνιών ήδη από την αθηναϊκή δημοκρατία, και αργότερα κατά τη συγκρότηση εθνών-κρατών έως και τις σύγχρονες δημοκρατίες (Canivez, 2000).

Ωστόσο, για να κατανοήσουμε την παρουσία αυτών των μαθημάτων/γνωστικών αντικειμένων στο σύγχρονο σχολείο, είναι αναγκαία η αναζήτηση κυρίως του *τρόπου* που αυτά τοποθετούνται στο *συνολικό* σχολικό πρόγραμμα *σε σχέση* με τα υπόλοιπα μαθήματα. Η αναζήτηση δηλαδή, του χώρου και του χρόνου που καταλαμβάνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, με ταυτόχρονη ανάδειξη των επιπτώσεων που έχουν στην παιδαγωγική διαδικασία συγκεκριμένες θεσμικές επιλογές. Χρειάζεται να σημειωθεί, ότι η διαμόρφωση της επίσημης γνώσης είναι πάντοτε μια πολιτική διαδικασία που δεν περιλαμβάνει ουδέτερες διαδικασίες επιλογής της γνώσης, αλλά αντίθετα αντανακλά συγκεκριμένες αντιλήψεις οργάνωσης και ένταξης της γνώσης στο σχολικό πρόγραμμα (Apple, 2008, Apple, 1986).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ενδεικτικό ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκεται μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του (6/θέσιου και άνω) δημοτικού σχολείου και μόνο για 1 ώρα / εβδομάδα (ΥΠΑΙΘΑ, 2025). Αποτελεί, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, το μάθημα με τις λιγότερες διδακτικές ώρες και κατ' επέκταση την πιο «αδύναμη» παρουσία στο σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο Γυμνάσιο αντίστοιχα, η παρουσία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής παραμένει περιορισμένη όχι τόσο ως προς τον διδακτικό χρόνο (3ώρες/εβδομάδα) αλλά και κυρίως ως προς τον χώρο που καταλαμβάνει στο σύνολο του σχολικού προγράμματος (ΥΠΑΙΘΑ, 2025). Σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί σχεδόν το μοναδικό μάθημα που περιορίζεται μόνο σε *μία* τάξη (αποκλειστικά στην Γ΄ Γυμνασίου). Συγκεκριμένα, μόνο η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και η Οικιακή Οικονομία περιορίζονται σε μία

σχολική τάξη, ενώ η πλειονότητα των υπολοίπων μαθημάτων κατανέμεται και στις τρεις τάξεις του ημερήσιου Γυμνασίου (ΥΠΑΙΘΑ, 2025).

Στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου, το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) ακολουθεί την παραπάνω θεσμική επιλογή και λογική διατήρησης του μαθήματος αυτού σε μία μόνο τάξη (Α΄). Αποτελεί μάθημα που παύει να διδάσκεται στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου, καθώς η Πολιτική Παιδεία δεν περιλαμβάνεται ούτε στις ομάδες προσανατολισμού ούτε στα μαθήματα γενικής παιδείας (ΥΠΑΙΘΑ, 2025).

Ο συνολικός τρόπος με τον οποίο τα σχετικά μαθήματα εκπαίδευσης πολιτών εμφανίζονται στο σχολικό πρόγραμμα χαρακτηρίζονται από τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο (Karakatsani & Fragoulidou, 2023). Κυρίως, όμως, από τον συμβολισμό της περιορισμένης ενσωμάτωσης των μαθημάτων αυτών στο *σύνολο* του σχολικού προγράμματος. Δεν διατρέχουν δηλαδή, οριζόντια τις σχολικές βαθμίδες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και συνοχή κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης.

Επιπλέον, το γεγονός ότι τα εν λόγω μαθήματα εμφανίζονται στο τέλος της πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ε, ΣΤ Δημ./ Γ Γυμν.) θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι αντανακλά έναν ιδεαλισμό της παιδικής ηλικίας (όπου τα παιδιά μικρότερων τάξεων υποτίθεται ότι είναι ανέτοιμα να διαχειριστούν την κοινωνικό-πολιτική καθημερινότητά τους) (Ιζαμπερ-Ζαματί, 1985). Ταυτόχρονα όταν πια είναι «ώριμα» για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μαθήματος Πολιτικής Παιδείας (βλ. Α΄ Λυκείου) διαπιστώνουμε την απαξίωση του μαθήματος και την πιθανή προσέγγισή του ως ανούσιας σπατάλης σχολικού χρόνου εις βάρος των «σημαντικών» μαθημάτων του Λυκείου (όπως αναφέρθηκε, μάθημα Πολιτικής Παιδείας δεν εμφανίζεται ξανά στις υπόλοιπες δύο τάξεις του Λυκείου). Αξίζει να σημειωθεί, ότι μαθήματα κοινωνικών επιστημών έχουν συχνά αποτελέσει αντικείμενο πολιτικής αντιπαράθεσης, όπως δείχνει η εισαγωγή (2015) και η κατάργηση (2020) του μαθήματος Κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Karakatsani & Fragoulidou, 2023).

Ακόμη περισσότερο, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (όπου όπως αναφέρθηκε παραπάνω εντάχθηκαν και οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη) είναι περιορισμένος και δεν επαρκεί *σε σχέση* με το εύρος των θεματικών που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν (17 Θεματικές Ενότητες / 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης) (ΥΠΑΙΘΑ, 2024). Το αναπόφευκτο αποτέλεσμα είναι η επιλεκτική υλοποίηση ορισμένων θεματικών και ο αποκλεισμός άλλων από την ουσιαστική ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Ο συμβολισμός εδώ είναι ιδιαίτερα ισχυρός και ο προβληματισμός αιτιολογημένος και αφορά στη δημιουργία σχολικών μαθημάτων διαφορετικής δυναμικής: γνωστικά αντικείμενα που διατηρούν σταθερό χρόνο και χώρο στο αναλυτικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με εκείνα που εντάσσονται σε ευρύτερα και ασαφώς οριοθετημένα πλαίσια υλοποίησης (π.χ. εργαστήρια δεξιοτήτων/δράσεις πολίτη). Τα τελευταία τείνουν να μετακινούνται σε μια «γκρίζα ζώνη» στην οποία ούτε ο έλεγχος εφαρμογής τους οριοθετείται αυστηρά ούτε η υλοποίησή τους είναι βέβαιη.

Συνολικά, ο προβληματισμός που αναπτύσσεται εδώ αφορά στο γεγονός ότι τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών αποκτούν όλο και μικρότερη ουσιαστική θεσμική στήριξη και θέση στο σύγχρονο σχολείο (Κουζέλης, 2014). Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες καλούνται διαρκώς να διαχειριστούν σύνθετα ζητήματα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής -σε εγχώριο ή/και παγκόσμιο επίπεδο- τα οποία απαιτούν την επιστημονική θωράκιση και την επιστημονική και ιστορική αποσαφήνιση κρίσιμων εννοιών, όπως δημοκρατία, γενοκτονία, ναζισμός, νεοναζισμός, φασισμός, μεταφασισμός (Παπαϊωάννου 2021). Αυτή ακριβώς η προσπάθεια να επιβιώσει η επιστήμη ως σταθερή και έγκυρη κοινωνική αναφορά αποτελεί στην ουσία επιβίωση της δημοκρατίας απέναντι σε οποιαδήποτε προσπάθεια καθοδήγησης και χειραγώγησης (Πλειώνης, 2023).

2. Δημοκρατία και εκπαίδευση - Η συμβολή της θεωρίας του John Dewey

Η θεωρία του John Dewey αποτελεί την κεντρική αφετηρία για να επαναφέρουμε στο επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων τη σημασία της *σχέσης* εκπαίδευσης και δημοκρατίας. Το 1916 ο John Dewey συγγράφει το *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* αποτυπώνοντας μια ολοκληρωμένη θεώρηση της σχέσης εκπαίδευσης και δημοκρατίας και της εκπαίδευσης ως συνολική εμπειρία και τρόπο κοινωνικής ζωής (στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται τόσο το αγγλικό πρωτότυπο όσο και η ελληνική μετάφραση) (Dewey, 1916) (Dewey, 2016). Η θεωρία του Dewey έχει βρει την πρακτική εφαρμογή της ήδη από το 1896, με την ίδρυση του πειραματικού σχολείου το οποίο υπαγόταν στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και είναι ακόμη και σήμερα ενεργό (The University of Chicago Laboratory Schools, 2025). Τα κείμενα του Dewey που έχουν μεταφραστεί και περιλαμβάνονται στο έργο *Το εργαστηριακό σχολείο* (2023) συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση του παιδαγωγικού του πειραματισμού.

Η άρρηκτη σχέση δημοκρατίας και εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του έργου του αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ως τη βασική προϋπόθεση επιβίωσης μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο ο John Dewey όσο και ο J.J. Rousseau αποτελούν στοχαστές στους οποίους η ενασχόληση με την πολιτική οργάνωση των κοινωνιών γίνεται *ταυτόχρονα* με την ενασχόληση τους με την εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Rousseau εκδίδει την ίδια χρονιά, το 1762, το *Κοινωνικό Συμβόλαιο και* τον *Αιμίλιο* (Παιδαγωγικό Συμβόλαιο) (Rousseau, 2010, 2012). Και στους δύο στοχαστές, πολίτευμα και εκπαίδευση είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες.

2.1 Δημοκρατία και εκπαίδευση ως κοινωνική αναγκαιότητα

Η εκπαίδευση κατά τον Dewey είναι *αναγκαιότητα ζωής* (κοινωνική αναγκαιότητα), διότι είναι αυτή που επιτρέπει «τη σταθερή επανύφανση του κοινωνικού ιστού» (Dewey, 2016, σ.31).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι εδώ περιγράφεται μια περιεκτική αντίληψη της δημοκρατίας, η οποία υπερβαίνει τις πρακτικές απλής συμμετοχής των πολιτών μέσω της ψήφου τους και της εκλογής των εκπροσώπων τους. Όπως σημειώνει ο Dewey, «η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μία μορφή διακυβέρνησης. Είναι κυρίως ένας τρόπος συλλογικής ζωής/συνύπαρξης (associated living), μια κοινή επικοινωνιακή εμπειρία» (conjoint communicative experience) (μετάφραση δική μας) (Dewey, 1916, σ.72).

Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαίδευση ως μία διευρυμένη έννοια είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική ζωή. Όπως αναφέρει ο Dewey, βασικός κίνδυνος της εκπαίδευσης είναι να γίνει τεχνική και επιφανειακή, να εγκλωβιστεί στη «διδακτική ύλη των σχολείων, αποκομμένη από το υλικό της βιοτικής εμπειρίας. Τα τρέχοντα κοινωνικά ενδιαφέροντα είναι πιθανό να χαθούν από τον ορίζοντα» (Dewey, 2016, σ.38-39).

Αυτή η αντίληψη μετατοπίζει την έμφαση στην έννοια της *κοινωνικής* ζωής, ως κοινή εμπειρία διαμεσολαβημένη από την εκπαίδευση, η οποία δεν προετοιμάζει κάποιον να ζήσει (στο απώτερο μέλλον), αλλά τον μαθαίνει να ζει τώρα, στο (κοινωνικό) *παρόν*. Η προσέγγιση του Dewey αφορά σε σχολεία που εστιάζουν στην καθημερινή σχολική ζωή και στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η ατομική δράση αναγνωρίζεται στο βαθμό που συμβάλλει στην ευημερία της κοινωνίας. Ωστόσο, οι κοινωνικές σχέσεις είναι αυτές που κυριαρχούν στην προσέγγιση της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής.

Συνεπώς, ο Dewey γνωρίζει ότι στις πρακτικές του σχολείου καθορίζονται πολύ σημαντικότερα πράγματα, πέρα από τη διδασκαλία των σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Απορρίπτει σχολικές πρακτικές που εστιάζουν στην προκαθορισμένη γνώση (από το βιβλίο ή τους εκπαιδευ-

τικούς) (Dewey, 2016), καθώς και διδακτικές πρακτικές που υπονομεύουν την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης (Campbell, 2020). Όπως αναφέρει ο Campbell (2020, σ.27), στην οπτική του Dewey, ακόμη και η διάταξη της σχολικής τάξης έχει παιδαγωγική σημασία. Ένας σχολικός χώρος που οργανώνεται με τρόπο που υποστηρίζει μόνο την ακρόαση (listening), ευνοεί την εξάρτηση από τον τρόπο σκέψης των άλλων. Παράλληλα, η απομνημόνευση και ο κατακερματισμός των γνωστικών αντικειμένων αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που μας απομακρύνουν από το *σκέπτεσθαι* (thinking) από τη βαθύτερη δηλαδή κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου στον οποίο ζούμε (για ποιο σκοπό πράττουμε αυτό που πράττουμε). Αν το *σκέπτεσθαι* δεν υπάρχει, τότε αφήνει τον άνθρωπο «έρμαιο των συνηθειών του υπό τον αυταρχικό έλεγχο άλλων» (Dewey, 1916, σ.124). Στο πλαίσιο αυτό, το *νόημα* και το *ενδιαφέρον* στη μάθηση, όπως αναπτύσσεται παρακάτω, αποτελούν τη βασική αρχή συγκρότησης κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών ισχυρών απέναντι στον κίνδυνο της χειραγώγησης (Dewey, 2016).

2.2 Νόημα και ενδιαφέρον στην εκπαίδευση - Η προάσπιση της δημοκρατίας

Η έννοια του *ενδιαφέροντος (interest)*, που ετυμολογικά εκφράζει εκείνο το οποίο βρίσκεται *ανάμεσα* «εκείνο το οποίο συνδέει δύο πράγματα μακρινά» (Dewey, 2016, σ. 218), εκφράζει επίσης «το σημείο στο οποίο ένα αντικείμενο αγγίζει ή αφορά έναν άνθρωπο, το σημείο στο οποίο τον επηρεάζει» (Dewey, 2016, σ. 216).

Αυτό το *κοινό ενδιαφέρον* που περιγράφει ο Dewey, «ισοδυναμεί με την κατάρριψη εκείνων των φραγμών της τάξης, της φυλής και της εθνικής επικράτειας που κρατούσαν τους ανθρώπους μακριά από την πλήρη συνειδητοποίηση της σημασίας των πράξεών τους» (Dewey, 1916, σ. 72). Ο Dewey επιμένει στον ενσυνείδητο σκοπό, στο νόημα, στο να συνειδητοποιούμε το *νόημα* αυτού που κάνουμε (Dewey, 2016).

Το *νόημα* και το *ενδιαφέρον* πλαισιώνουν τον κοινό χώρο όπου κάποιος κατανοεί τη δράση του *σε σχέση* με τους άλλους και λαμβάνει υπόψη του τις ενέργειες των άλλων για να δώσει νόημα και κατεύθυνση στις δικές του. Είναι ο χώρος της κοινής εμπειρίας και ο τρόπος για να παραμείνουμε κοινωνικά όντα: μοιραζόμαστε *εμπειρίες*, κατανοούμε την κοινωνική χρήση της δράσης μας, έχουμε κοινούς στόχους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνία ενυπάρχει στην *επικοινωνία*. Η κοινή εμπειρία, το κοινό ενδιαφέρον (όχι η ατομική επιθυμία) είναι επιπλέον, για τον Dewey το σημείο όπου καταρρέουν οι φραγμοί και τα εμπόδια των κοινωνικών *ανισοτήτων* (Dewey, 1916). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξίζει να σημειωθεί, ότι ο Dewey εντοπίζει τους κινδύνους μιας δημοκρατικής κοινωνίας τόσο σε απολυταρχικά κράτη, όσο και σε κοινωνίες όπου οι συνθήκες είναι *παρόμοιες* με αυτές των καθεστώτων δουλείας, δηλαδή (και) εκεί όπου στην ουσία οι άνθρωποι ζουν σε παρόμοιες συνθήκες με αυτές ενός απολυταρχικού καθεστώτος, όπου τα ταξικά όρια αποτρέπουν την επαρκή αλληλεπίδραση εμπειριών (Dewey, 2016).

Οι έννοιες του νοήματος και του ενδιαφέροντος (*έχει νόημα αυτό που κάνω/έχω ενδιαφέρον για αυτό που κάνω*) είναι σύμφωνα με τη οπτική του Dewey (2016), καθοριστικές προϋποθέσεις για να μπορούν οι πολίτες να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε προσπάθεια χειραγώγησης και κάθε απειλή ενάντια στη δημοκρατία.

3. Εκπαίδευση και αυταρχικά καθεστώτα - Η ανάδειξη των αντιφάσεων της σύγχρονης δημοκρατίας

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να αναδείξουμε την κεντρική αντίφαση της σύγχρονης δημοκρα-

τίας η οποία δεν αναζητά την θωράκισή της στην εκπαίδευση με τρόπο συστηματικό, σε αντίθεση με την ιστορική καταγραφή των πρακτικών αυταρχικών/φασιστικών καθεστώτων όπου η εκπαίδευση αποτέλεσε το κατεξοχήν μέσο της ισχυροποίησής τους. Αυτή ακριβώς η ιστορική εμπειρία έρχεται για να υπογραμμίσει ακόμη περισσότερο τις παραδοξότητες της σύγχρονης δημοκρατίας.

Ενδεικτικά, η εκπαίδευση αποτέλεσε ένα από τα πρώτα και πιο συστηματικά πεδία παρέμβασης της ναζιστικής Γερμανίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε με σχολαστικότητα, από τον τρόπο διακόσμησης των σχολικών αιθουσών (με σβάστικες), έως τις καθημερινές τελετουργικές πρακτικές, τον επαναλαμβανόμενο χαιρετισμό του Χίτλερ από τους μαθητές (100-150 φορές καθημερινά) και φυσικά τον αυστηρό έλεγχο των εκπαιδευτικών οι οποίοι όφειλαν να επιδεικνύουν αφοσίωση και ενθουσιασμό (Pagaard, 2005).

Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος με τον οποίο η χιτλερική νεολαία στράφηκε ενάντια σε εκπαιδευτικούς, με την υποτίμηση του ρόλου τους, και κυρίως με την απομάκρυνση και τον αποκλεισμό τους από τον χώρο της εκπαίδευσης. Η χιτλερική νεολαία διεκδικούσε τον απόλυτο έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκφράζοντας ταυτόχρονα έναν αντι-διανοουμενισμό, μια συστηματική εχθρότητα για τους διανοούμενους, την επιστήμη και την κριτική σκέψη (Horn, 1979).

Το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, και κάθε πτυχή της σχολικής ζωής είχαν ρυθμιστεί με ακρίβεια, ώστε να υποστηρίζουν την ιδεολογική στόχευση του καθεστώτος. Η μετατροπή της εκπαίδευσης σε εργαλείο χειραγώγησης αποτυπώνεται ανάγλυφα στις παρεμβάσεις που γίνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα ενός σχολικού βοηθήματος μαθηματικών (1935), στο οποίο διαβάζουμε: «Άσκηση 97: Ένας ψυχοπαθής κοστίζει καθημερινά περίπου τέσσερα μάρκα ράιχ, ένας ανάπηρος πεντέμισι, ένας εγκληματίας 3.50. Σε πολλές περιπτώσεις ένας δημόσιος υπάλληλος κερδίζει καθημερινά μόνο τέσσερα μάρκα, ένας ιδιωτικός μόλις 3,50, ένας ανειδίκευτος εργάτης ούτε δύο για κάθε μέλος της οικογένειάς του...Σύμφωνα με προσεκτικές εκτιμήσεις ζουν σήμερα σε ιδρύματα στη Γερμανία τριακόσιες χιλιάδες ψυχικά ασθενείς, επιληπτικοί κλπ. Πόσα δάνεια από χίλια μάρκα το καθένα θα μπορούσαν να δοθούν σε νέα ζευγάρια χωρίς να ζητηθεί η αποπληρωμή τους, κάθε χρόνο από αυτά τα χρήματα;» (Παπαθανασίου, 2013, σ.16).

Οι παραπάνω ιστορικές πληροφορίες είναι αποκαλυπτικές, και δημιουργούν ένα πεδίο προβληματισμού σχετικά με τον τρόπο που οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες έχουν καταφέρει να εντάξουν την εκπαίδευση του πολίτη με συστηματικό τρόπο στη σχολική ζωή, στο βαθμό μάλιστα που η ελλιπής εκπαίδευση σχετίζεται με φαινόμενα πολιτικής αποσταθεροποίησης και κοινωνικής ρήξης όπως τα πραξικοπήματα και οι εμφύλιοι πόλεμοι (Sanborn & Thyne, 2013).

Παράλληλα, η σύγχρονη πραγματικότητα επιβεβαιώνει ότι οι κίνδυνοι για τη δημοκρατία παραμένουν ενεργοί. Όπως επισημαίνει ο Henry Giroux, με αναφορά στον Dewey, η πιο σημαντική απειλή για τη δημοκρατία, είναι η εξαφάνιση του κοινωνικού/δημόσιου χώρου (eclipse of the public). Με αφετηρία όσα καταγράφονται αυτή τη στιγμή στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο της Αμερικής, επαναφέρει τον προβληματισμό γύρω από πρακτικές όπως η λογοκρισία, η επίθεση στην ακαδημαϊκή ελευθερία και στην ελευθερία του λόγου (Giroux & DiMaggio, 2024). Χαρακτηριστικά αναφέρεται η απαγόρευση βιβλίων και θεωριών όπως η critical race theory, οι σπουδές φύλου, ο περιορισμός στη χρήση αντωνυμιών για τρανς άτομα, καθώς και η μονιμότητα διδακτικού προσωπικού. Περισσότεροι από 160 εκπαιδευτικοί παραιτήθηκαν ή απολύθηκαν τα δύο τελευταία σχολικά έτη στην Αμερική (Giroux & DiMaggio, 2024, σ.188-190).

Είναι ανοιχτό το ερώτημα αν πράγματι απέχουμε από πρακτικές ολοκληρωτικών καθεστώτων, όταν εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν την εργασία τους εξαιτίας απειλών και εκφοβισμού «επειδή διδάσκουν ότι η δουλεία ήταν λάθος, μελετούν αποσπάσματα από το ημερολόγιο του Χριστόφορου Κολόμβου που αποκαλύπτουν τη σκληρότητά του απέναντι στους ιθαγενείς λαούς, ή χρησιμοποιούν ιστορικό υλικό για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών» (Giroux & DiMaggio,

2024, σ.190). Αλλά και στο ελληνικό πλαίσιο, το σχολείο καλείται ομοίως να διαχειριστεί ζητήματα της ελληνικής πολιτικής ιστορίας (εθνικισμός, φασισμός, ακροδεξιά) αλλά και της σύγχρονης κοινωνικής ζωής (fake news, νέες μορφές αυταρχισμού, ψευδοεπιστήμες, θεωρίες συνωμοσίας) (Παπαϊωάννου, 2021, Πλειώνης, 2023).

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης του πολίτη στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε συνάρτηση με τη θεωρητική οπτική του John Dewey (2016), την ιστορική εμπειρία και τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, συγκροτεί ένα σύνθετο και κρίσιμο πεδίο προβληματισμού για τη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας. Πρόκειται για ένα πεδίο ανησυχίας και ευθύνης καθώς το σύγχρονο σχολείο, μέσω της απαξίωσης των κοινωνικών επιστημών και της αδρανοποίησης του κριτικού περιεχομένου της εκπαίδευσης μπορεί να επιτρέψει/ευνοήσει φασιστικές/νεοφασιστικές αντιλήψεις και πρακτικές (Κουζέλης, 2014).

Η επιμονή στην αποστήθιση, η στατική αντίληψη της γνώσης που συνδέεται με την έως τώρα λογική και πρακτική του ενός σχολικού βιβλίου ανά γνωστικό πεδίο (καθώς η εφαρμογή του πολλαπλού βιβλίου δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί και αναμένεται τα επόμενα σχολικά έτη), η εξετασιοκεντρική λογική, και κυρίως η έλλειψη *νοήματος* και *ενδιαφέροντος* για τους μαθητές, όπως έχουν αναδειχθεί από τον Dewey (2016), ενισχύουν τον προβληματισμό γύρω από τις πραγματικές δυνατότητες του ελληνικού σύγχρονου σχολείου να δημιουργήσει χώρους ουσιαστικής κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης (Κουζέλης, 2014, Karakatsani & Fragoulidou, 2023).

Αυτή η υποβάθμιση της σχέσης δημοκρατίας και εκπαίδευσης αποτελεί ωστόσο δυνητική απειλή για τη δημοκρατική συγκρότηση της κοινωνίας. Σε συνάρτηση με την οπτική του Dewey, η απαξίωση της σχέσης δημοκρατίας και εκπαίδευσης ενέχει κινδύνους ιδεολογικής χειραγώγησης καθιστώντας σαφή την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, Μετ.). Παρατηρητής.

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση* (Μ. Μπατίλας, Μετ.). Επίκεντρο.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Φ.Τερζάκης, Εισ.Μετ.). Ηριδανός.

Dewey, J. (2023). *Το εργαστηριακό σχολείο. Τρία κείμενα του Τζον Ντιούι* (Δ. Αλεξάκης, Εισ.Μετ.). Νήσος.

Ιζαμπερ-Ζαματί, Β. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 493-515). Παπαζήσης.

Κουζέλης, Γ. (2014). *Φασισμός και Δημοκρατία*. Νήσος.

Νόμος 4807/2021, Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 96/11.06.2021).

Παπαθανασίου, Μ. (2013). Εθνικοσοσιαλισμός, Εκπαίδευση και Νεολαία στη (Ναζιστική) Γερμανία. Στο *Ερμηνεύοντας την ιστορική εμπειρία του φασισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 13-14/3/2013: Πρακτικά διημερίδας* (σσ. 1-26). ΕΚΠΑ. https://www.arch.uoa.gr/ekdoseis/praktika_synedrion/

Παπαϊωάννου, Κ. (2021). *Άγρια Ιστορία για μεγάλα παιδιά. Από τον φασισμό στον μεταφασισμό. Η*

δημοκρατία απέναντι στη νέα ακροδεξιά. Πόλις.

Πλειώνης, Μ. (Επιμ.) (2023). *Ψευδοεπιστήμες και θεωρίες συνωμοσίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Rousseau, J.J. (2010). *Αιμίλιος ή περί αγωγής* (βιβλία I-III) (Π. Γκέκα, Μετ.). Πλέθρον.

Rousseau, J.J. (2012). *Το Κοινωνικό Συμβόλαιο ή αρχές πολιτικού δικαίου* (Β. Γρηγοροπούλου & Α. Σταϊνχαουερ, Μετ.). Πόλις.

Υπ. Απόφαση 2107α/2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 303/13.03.2003).

Υπ. Απόφαση 2107β/2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 304/13.03.2003).

Υπ. Απόφαση 94185/2021, Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3791/13.08.2021).

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) (2024). *Δράσεις Ενεργού Πολίτη*. https://act.digitalschool.gov.gr/

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) (2025). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Δίκτυο Ευρυδίκη. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/eurypedia/greece/organosi-toy-ekpaideytikoy-systimatos-kai-tis-domis-toy

Campell, J. (2020). Revisiting the school and society. In M. Kricke &

S. Neubert (Eds), *New Studies in Deweyan Education*. Routledge.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. https://www.gutenberg.org/ebooks/852

Giroux, H. (2022). Resisting Fascism and Winning the Education Wars: How we can Meet the Challenge. *Policy and Practice: A Development Education Review: 35,* 111-126. https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/Issue%2035%20Full%20Word%20Formatted%20Final.pdf

Giroux, H. & DiMaggio, A. (2024). *Fascism on Trial*. Bloomsberry.

Horn, D. (1976). The Hitler Youth and Educational Decline in the Third Reich. *History of Education Quarterly*, *16*(4), 425-447. https://doi.org/10.2307/367724

Karakatsani, D. & Fragkoulidou, P. (2023). The place of civic education in the Greek education system. Problems, inconsistencies, contradictions and stakes. *Journal of Social Science Education*, *22*(2), 1-16. https://doi.org/10.11576/jsse-5388

Pagaard, S. (2005). Teaching the Nazi Dictatorship: Focus on Youth. *The History Teacher: 38*(2), 189–207. https://doi.org/10.2307/1555719

Sanborn, H., & Thyne, C. L. (2014). Learning Democracy: Education and the Fall of Authoritarian Regimes. *British Journal of Political Science*, *44*(4), 773–797. http://www.jstor.org/stable/43822004

The University of Chicago Laboratory Schools (n.d.). *University Units*. https://www.ucls.uchicago.edu/about-lab/history

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Εκπαιδευτική πολιτική

Ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Μια βιβλιογραφική χαρτογράφηση

Αναστασίου Ουρανία,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, anastasiour@uth.gr
Συμεού Λοΐζος,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, l.symeou@euc.ac.cy

Περίληψη

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών/τριών καταδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στην Προσχολική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην περίοδο μετάβασής τους στη Δημοτική Εκπαίδευση. Η μετάβαση των μαθητών/τριών από μια σχολική μονάδα σε μία άλλη, σηματοδοτεί μια σειρά αλλαγών που συνεπάγονται μεταξύ της Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο. Το εννοιολογικό περιεχόμενό της σχολικής ετοιμότητας νοηματοδοτείται διεθνώς από διαφορετικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Υποστηρίζεται, για το λόγο αυτό, ότι η έννοια της σχολικής ετοιμότητας δεν αποκτά έναν καθολικό ορισμό, αλλά είναι πολυδιάστατη και κοινωνικά εξελισσόμενη. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική χαρτογράφηση της σχολικής ετοιμότητας, εστιάζοντας στο θεσμό της αξιολόγησης μαθητών/τριών Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Επιπλέον, μελετάται η σύνδεση της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας με την πρακτική της επαναφοίτησης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης οδηγούν σε συμπεράσματα αλλά και προβληματισμούς ως προς το πώς λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής τους ετοιμότητας στο Νηπιαγωγείο πριν την μετάβασή τους στο Δημοτικό, με γνώμονα τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης και φοίτησης όλων στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική Ετοιμότητα, Αξιολόγηση, Επαναφοίτηση, Αναπηρία*

1. Εισαγωγή

Η σχολική ετοιμότητα αποτελεί σύγχρονη έννοια στην εκπαιδευτική έρευνα και αναφέρεται σε ένα σύνολο παραγόντων που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Winter & Kelly, 2008). Το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια, με έμφαση στην Προσχολική Εκπαίδευση και τη μετάβαση στη Δημοτική (*Williams et al., 2019).* Παρατηρείται, ωστόσο, ότι ως έννοια δεν διαθέτει έναν ενιαίο και κοινά αποδεκτό ορισμό, καθώς διαφοροποιείται ανάλογα με τις θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τη θεμελιώνουν.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια βιβλιογραφική χαρτογράφηση του φαινομένου, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής ετοιμότητας και, κατ' επέκταση, το πλαίσιο αξιολόγησής της στην Προσχολική Εκπαίδευση, με εστίαση τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Η βιβλιογραφία οργανώθηκε σε θεματικές κατηγορίες που συνθέτουν το πλαίσιο της σχολικής ετοιμότητας και τα ευρήματα αναλύονται κριτικά με γνώμονα την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Μέσα από τη θεωρητική σύνθεση και κριτική ερμηνεία της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, αναδεικνύονται σύγχρονες παιδαγωγικές και πολιτικές προκλήσεις που συνδέονται με τη σχολική ετοιμότητα.

2. Αποσαφήνιση όρων

«Ενιαία Εκπαίδευση»: Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται συχνότερα οι όροι «συμπερίληψη» ή «ενταξιακή εκπαίδευση» ως μετάφραση του όρου *inclusion* (Συμεωνίδου, 2014). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος «Ενιαία Εκπαίδευση», καθώς υποστηρίζεται ότι αποδίδει πληρέστερα, τόσο εννοιολογικά όσο και γλωσσικά, το φιλοσοφικό πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που προάγει την ισότιμη πρόσβαση και φοίτηση όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς, αναδεικνύοντας παράλληλα τον ρόλο του λόγου στη συγκρότηση κοινωνικών αντιλήψεων (Φτιάκα, 2010).

«Μαθητές/τριες με αναπηρία»: Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν. 3699/2008). Ωστόσο, στο πλαίσιο της Ενιαίας Εκπαίδευσης η χρήση διαγνωστικών όρων θεωρείται ότι συντηρεί κουλτούρα διαχωρισμού και προσδίδει αρνητική χροιά στη διαφορετικότητα (Florian, 2019). Για τον λόγο αυτό, υιοθετείται ο όρος «μαθητές/τριες με αναπηρία», ο οποίος αναφέρεται σε κάθε μαθητή/τρια που βιώνει οποιαδήποτε μορφή διάκρισης ή αποκλεισμού από τον γενικό μαθητικό πληθυσμό.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

3.1 Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας

Ο επικρατών όρος στη βιβλιογραφία είναι «σχολική ετοιμότητα», ωστόσο υφίσταται και ο όρος «ετοιμότητα για το σχολείο». Η ποικιλία στην ορολογία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε γλωσσικές εκδοχές, αλλά και σε διαφορετικές θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο. Παρότι αμφότεροι οι όροι αναφέρονται στην ετοιμότητα μαθητών/τριών κατά τη μετάβαση από την Προσχολική στη Δημοτική Εκπαίδευση, η ερμηνεία της έννοιας διαφοροποιείται ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Georgeson et al., 2015).

Σύμφωνα με τη νατουραλιστική προσέγγιση, η σχολική ετοιμότητα νοείται ως ζήτημα βιολο-

γικής και ηλικιακής ωριμότητας (Gesell, 1940). Το ηλικιακό ορόσημο μεταξύ πέντε και επτά ετών θεωρείται περίοδο κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ο παράγοντας της ηλικίας αποτέλεσε διαχρονικά το βασικό κριτήριο φοίτησης των μαθητών/τριών, ήδη από τη δημιουργία της δημόσιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο και εξακολουθεί να έχει καθοριστικό ρόλο στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (European Commission, 2019). Σε ορισμένες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία και η Ισλανδία, η ηλικία εξακολουθεί να αποτελεί μοναδικό κριτήριο φοίτησης, ενώ σε άλλες συνεκτιμάται συμπληρωματικά η σχολική ετοιμότητα (Eurydice, 2025).

Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας επηρεάστηκε από την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, η οποία πρόσθεσε στον παράγοντα της ηλικίας, τη σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης. Στη συνέχεια, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky, διεύρυνε την ερμηνεία της, υπογραμμίζοντας τη σημασία του άμεσου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξή τους (Winter &Kelly, 2008).

Αυτές οι θεωρητικές βάσεις συνέβαλαν στη διαμόρφωση του οικολογικού μοντέλου της σχολικής ετοιμότητας, το οποίο ερμηνεύει την ανάπτυξη ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και των διαφόρων πλαισίων στα οποία συμμετέχουν. Το οικολογικό μοντέλο θεμελιώθηκε στη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1997), κατά την οποία, η ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας επηρεάζεται τόσο από το άμεσο όσο και το έμμεσο περιβάλλον, υπό την επίδραση κοινωνικοϊστορικών συνθηκών. Την τελευταία δεκαετία, η πλειονότητα των ερευνών στηρίζεται σε αυτή τη θεωρητική οπτική, με την εστίαση να μετατοπίζεται προς τη μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν την ετοιμότητα της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε το μοντέλο των μεταβάσεων (οριζόντιων και κάθετων) που πραγματοποιούν οι μαθητές/τριες (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Κατά τη σχολική τους πορείας, οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν κάθετες μεταβάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων, με καθοριστική εκείνη από την Προσχολική στη Δημοτική Εκπαίδευση (Fabian & Dunlop, 2007). Η σχολική ετοιμότητα διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική κουλτούρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζεται σε μακροεπίπεδο από την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης ως προς την οργάνωση, τη διοίκηση και τη διαχείριση του, καθώς και από τον βαθμό συνέχειας μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Graue, 2006). Στην Ευρώπη τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφοροποιούνται σε ενιαία εκπαιδευτικά συστήματα (*unitary systems*), όπου όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης υπάγονται σε μία κεντρική αρχή, και σε διχοτομημένα συστήματα (*split systems*), όπου η Προσχολική Εκπαίδευση διοικείται από διαφορετικούς εθνικούς ή τοπικούς φορείς (European Commission, 2019). Στα διχοτομημένα συστήματα, όπως είναι και αυτό της Ελλάδας, η έλλειψη ενιαίας παιδαγωγικής συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων ενδέχεται να επηρεάζει την ετοιμότητα και την ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών (González-Moreira, et al., 2021).

Σε μικροεπίπεδο, η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στην Προσχολική Εκπαίδευση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται στην πράξη η σχολική ετοιμότητα (Whitebread & Bingham, 2011). Σε ορισμένες χώρες, όπως η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί στάδιο προετοιμασίας για τη φοίτηση στη Δημοτική Εκπαίδευση, με προγράμματα που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά). Αντίθετα, σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως των Σκανδιναβικών χωρών, προκρίνεται η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, χωρίς να μετατρέπεται το Νηπιαγωγείο σε πλαίσιο προετοιμασίας για το Δημοτικό (Ackesjö, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μια γενικευμένη τάση για συστηματική αξιολόγηση και μέτρηση της σχολικής ετοιμότητας, ως δείκτης επιτυχούς μετάβασης στη Δημοτική Εκπαίδευση (Snow, 2006). Η ερευνητική αυτή κατεύθυνση οδήγησε στην ανάγκη καθορισμού συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνθέτουν την έννοια, καθώς και στη διερεύνηση των παραγόντων που την επηρεάζουν και τις μεθόδους με τις οποίες μπορούν να αξιολογηθούν στην πράξη. Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας έχει πλέον θεσμοθετηθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, καθώς θεωρείται μέσο διασφάλισης της ομαλής μετάβασης των μαθητών/τριών μεταξύ των βαθμίδων.

Στην Ευρώπη, η ηλικία αποτελεί καθολικό κριτήριο μετάβασης στη Δημοτική Εκπαίδευση, ενώ σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα συνεκτιμάται συμπληρωματικά και η σχολική ετοιμότητα. Κατά τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν πολιτικές θεσμοθέτησης της αξιολόγησής της στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Eurydice, 2025). Στις περισσότερες χώρες (όπως, Ιταλία, Γερμανία, Σλοβενία) η αξιολόγηση διενεργείται εντός της σχολικής μονάδας από το εκπαιδευτικό προσωπικό πριν τη μετάβαση στη Δημοτική Εκπαίδευση. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Κύπρος και η Φινλανδία, η αρμοδιότητα εμπίπτει σε εξωτερικό επίσημο φορέα που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας ή σε ανώτατη εκπαιδευτική αρχή, και η διαδικασία πραγματοποιείται εκτός του σχολικού πλαισίου. Η πρακτική αυτή έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής, καθώς η απομονωμένη αξιολόγηση μαθητών/τριών εκτός του σχολικού πλαισίου δεν δύναται να αποτυπώσει τις πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η μάθηση, ούτε να συνεκτιμήσει τις αλληλεπιδράσεις και τα περιβαλλοντικά στοιχεία που επηρεάζουν τη σχολική ετοιμότητα (OECD, 2015).

3.2 Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας

Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας εστιάζει στη διερεύνηση κατάκτησης δεξιοτήτων στους βασικούς τομείς της ανάπτυξης, όπως ο γνωστικός, ο γλωσσικός, ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός και ο κινητικός, καθώς και στη γενικότερη φυσική κατάσταση και υγεία του/της μαθητή/τριας (Georgeson, 2015). Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει αποκλίσεις στις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάβαση στο Δημοτικό. Οι διαφορές μεταξύ νηπιαγωγών, δασκάλων και επιστημονικού προσωπικού αποδίδονται κυρίως στην διαφορετική επιστημονική θέαση και στις διαφορετικές στοχοθεσίες μεταξύ των βαθμίδων (Niklas et al., 2018).

Η απουσία ενιαίου ορισμού της σχολικής ετοιμότητας διεθνώς δυσχεραίνει τον καθορισμό ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης. Αρχικά, η αξιολόγηση συνδέθηκε με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων, παρόμοιων με τεστ νοημοσύνης και ψυχομετρικών δοκιμασιών (Snow, 2006). Ωστόσο, τα εργαλεία μέτρησης δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, δεν δύνανται να παρουσιάσουν τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι αξιολογούν με συγκεκριμένο τρόπο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, που ενδεχομένως να μην είναι οικείος στους/στις ίδιους/ίδιες (Retnawati, et al., 2021). Επιπλέον, είναι διαμορφωμένα να αξιολογούν το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, που ωστόσο είναι πιθανό οι μαθητές/τριες να μην έχουν διδαχθεί. Ακόμα, οι μαθητές/τριες δέχονται ποικίλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο, τα οποία επηρεάζουν τη σχολική τους ετοιμότητα, και που, παρόλα αυτά, δεν λαμβάνονται υπόψη στα εργαλεία μέτρησης.

Σταδιακά, η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας απέκτησε πιο πολυδιάστατο χαρακτήρα. Στη θέση της αποκλειστικής μέτρησης ικανοτήτων, υιοθετούνται διαδικασίες που συνδυάζουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, όπως οι φάκελοι αξιολόγησης (*portfolios*), οι οποίοι συγκεντρώ-

νουν στοιχεία για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, η παρατήρηση και η καταγραφή πληροφοριών σε συνεργασία με τους γονείς (European Commission, 2019). Οι πρακτικές αυτές επιτρέπουν μια πιο ολιστική εκτίμηση της σχολικής ετοιμότητας και ευθυγραμμίζονται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης.

Ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στη Δημοτική Εκπαίδευση, μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, ανέδειξε την πρακτική της επαναφοίτησης ή επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο για μαθητές/τριες που αδυνατούν να ανταποκριθούν στα προβλεπόμενα πρότυπα ετοιμότητας (Huang, 2014). Οι λόγοι που οδηγούν στην επαναφοίτηση ποικίλουν, ωστόσο οι κυριότεροι σχετίζονται με την ηλικία και τη βιολογική ωριμότητα, καθώς υποστηρίζεται ότι ορισμένοι μαθητές/τριες ενδέχεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν επαρκώς σε όλους τους τομείς (Miller-Bains et al., 2017). Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί επίσης κρίσιμο παράγοντα, δεδομένου ότι συνδέεται με την επικοινωνία, την ανάγνωση, τη γραφή και τη φωνολογική επίγνωση, δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη φοίτηση στη Δημοτική Εκπαίδευση (Han, & Neuharth-Pritchett, 2015). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ομιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του σχολείου (Noorani et al., 2019) , καθώς και εκείνοι/ες με αναπηρία (Soni, Reyes Soto & Lynch, 2021), εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να επαναφοιτήσουν στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι, παρότι η επαναφοίτηση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη φοίτηση στη Δημοτική Εκπαίδευση, ενδέχεται ταυτόχρονα να επιφέρει αρνητικές συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις τόσο στον/στη μαθητή/τρια όσο και στην οικογένειά του/της (Ikeda & García, 2014). (Ikeda & García, 2014).

Παρότι η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει ομόφωνα σε συμπέρασμα ως προς το αν η πρακτική της επαναφοίτησης συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας και στη μετέπειτα σχολική τους πορεία, εφαρμόζεται ευρέως στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νορβηγία και την Ισλανδία (Eurydice,2025). Ενδεικτικά, στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017, άρθρο 6, παρ. 7–8, η επαναφοίτηση για ένα επιπλέον σχολικό έτος στο Νηπιαγωγείο προβλέπεται «όταν διαπιστώνεται ότι το νήπιο παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες» ή όταν συντρέχουν σοβαροί οικογενειακοί ή λόγοι υγείας. Ωστόσο, το θεσμικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια που τεκμηριώνουν τους λόγους αυτούς ούτε τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η «σοβαρότητά» τους, αφήνοντας σημαντικό περιθώριο ερμηνευτικής ευχέρειας στους αξιολογικούς φορείς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

3.3 Η σχολική ετοιμότητα υπό το πρίσμα της Ενιαίας Εκπαίδευσης

Παρά την ενσωμάτωση των αρχών της Ενιαίας Εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και φοίτηση όλων των μαθητών/τριών, η εφαρμογή τους εξακολουθεί να παρουσιάζει προκλήσεις. Στο πεδίο της σχολικής ετοιμότητας, παρότι έχει σημειωθεί μετατόπιση ως προς τη μέθοδο αξιολόγησης, από τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων σε πιο ποιοτικές προσεγγίσεις, εξακολουθεί να επικρατεί η αντίληψη ότι ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη μετάβαση στη Δημοτική Εκπαίδευση. Έτσι, μαθητές/τριες οι οποίοι/ες δεν ανταποκρίνονται σε προκαθορισμένα πρότυπα μάθησης και ανάπτυξης, ενδέχεται να θεωρηθούν «ανέτοιμοι/ες» για τη μετάβαση (Boyle et al., 2020).

Αν και σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζεται ότι το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στη μαθητική ετερογένεια, στην πράξη, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, η ευθύνη μετατίθεται στους/στις μαθητές/τριες που αδυνατούν να ανταποκριθούν στα καθορισμένα πρότυπα και οδηγούνται σε επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Η πρακτική αυτή αναπαράγει

λογικές διάκρισης, υπονομεύοντας την αρχή της Ενιαίας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνεται με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών/τριών και όχι να απαιτεί τη συμμόρφωσή τους σε προδιαγεγραμμένα κριτήρια (Tomlinson, 2003).

Στο πλαίσιο της Ενιαίας Εκπαίδευσης, σχολιάζεται κριτικά η τάση για έναν ενιαίο και καθολικό τύπο σχολικής ετοιμότητας, καθώς κάθε μαθητής/τρια παρουσιάζει μοναδικό μαθησιακό προφίλ, ρυθμό και τρόπο ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, τόσο η μέθοδος όσο και το περιεχόμενο της αξιολόγησης οφείλουν να προσαρμόζονται στις μαθησιακές δυνατότητες, εστιάζοντας στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών (Peckham, 2017). Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, επομένως, θα πρέπει να λειτουργεί ως εργαλείο παιδαγωγικής εκτίμησης και όχι αποκλεισμού, στοχεύοντας στην κατάλληλη και εξατομικευμένη υποστήριξη του/της μαθητή/τριας στο σχολικό πλαίσιο (Tomlinson, 2014).

3.4 Η μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση για την σχολική ετοιμότητα

Σε συνάρτηση με τη φιλοσοφία της Ενιαίας Εκπαίδευσης, αναδεικνύεται επιστημονικά η μεταμοντέρνα/μεταδομιστική οπτική της σχολικής ετοιμότητας, η οποία ασκεί κριτική στην κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα και στις πολιτικές που συγκροτούνται γύρω από την έννοια. Η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί σταθερών και αντικειμενικών κριτηρίων, υποστηρίζοντας ότι η σχολική ετοιμότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη και καθολική.

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η σχολική ετοιμότητα συνιστά ρευστή και κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές συνθήκες. Η Graue (2006) υποστηρίζει ότι η σχολική ετοιμότητα διαθέτει μια «γεωγραφική ποιότητα», καθώς διαφοροποιείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνεται υπό την επίδραση των τοπικών κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων. Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται η έννοια, η οποία συγκροτείται κοινωνικά μέσα από τις αξίες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που το διέπουν.

Με βάση τη μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση, η σχολική ετοιμότητα αποτελεί μηχανισμό προσαρμογής των μαθητών/τριών σε προσδοκίες και στόχους που συνδέονται με τη διασφάλιση συγκεκριμένων προτύπων ποιότητας στην εκπαίδευση (Whitebread & Bingham, 2011). Η έννοια της «ετοιμότητας» συντηρεί ένα σύστημα εκπαιδευτικών αξιών που προωθεί συγκεκριμένα μοντέλα μάθησης και επιτυχίας, περιορίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Η ρητορική που τη συνοδεύει παράγει ισχυρούς λόγους οι οποίοι καθορίζουν τις προσδοκίες, τις πρακτικές και τις πολιτικές, με αποτέλεσμα να ευνοούνται ορισμένες κοινωνικές ομάδες και να διαιωνίζονται άνισες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση (Evans, 2013).

4. Κριτικός αναστοχασμός

Η σχολική ετοιμότητα αποτελεί μια σύνθετη έννοια στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία συγκροτείται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων που αφορούν τον/την μαθητή/τρια, το οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Παρότι επιχειρήθηκε η εννοιολογική της αποσαφήνιση μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, δεν έχει διαμορφωθεί ένας ενιαίος και σαφής ορισμός, καθώς η ερμηνεία της διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο (Graue, 2006). Κατά συνέπεια, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πληθώρα μεθόδων, εργαλείων και κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, χωρίς ωστόσο να καθίσταται εφικτός ο προσδιορισμός ενός καθολικού πλαισίου αξιολόγησης, εξαιτίας της ρευστότητας της έννοιας.

Παρόλα αυτά, η σύνδεση της σχολικής ετοιμότητας με την πρακτική της επαναφοίτησης, μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης, προσδίδει στην έννοια μετρήσιμη και ποσοτική διάσταση, μετατρέποντάς την σε μηχανισμό διασφάλισης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κριτηρίων στην Προσχολική Εκπαίδευση πριν τη μετάβαση στη Δημοτική Εκπαίδευση. Επιπλέον, τα κριτήρια που αφορούν τη σχολική ετοιμότητα και εκείνα που καθορίζουν την επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο δεν είναι διακριτά, δεδομένης της απουσίας ενός σαφούς και συνεκτικού εννοιολογικού πλαισίου. Ταυτόχρονα, παρά τις επιφυλάξεις της επιστημονικής κοινότητας ως προς την αποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική αξία της πρακτικής της επαναφοίτησης, η εφαρμογή της εξακολουθεί να υφίσταται στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Eurydice, 2025).

Με βάση τις νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες υιοθετούν μια πιο κριτική οπτική για τη σχολική ετοιμότητα σε σχέση με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στα συστήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, προτείνεται η επανανοηματοδότησή της, ώστε να μην αποτελεί προϋπόθεση συμμόρφωσης σε προκαθορισμένα εκπαιδευτικά κριτήρια (Evans, 2013). Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας οφείλει να αντιμετωπίζεται όχι ως διαδικασία ελέγχου, αλλά ως δυναμικό και αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson, 2014), αποτυπώνοντας τις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών/τριών και εντοπίζοντας τρόπους ενίσχυσης της μάθησης και της ενεργού συμμετοχής, στο πλαίσιο της μετάβασης στην Δημοτική Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Συμεωνίδου, Σ. (2014). *Διαστάσεις της αναπηρίας στην Κύπρο: Αναλύοντας εμπειρίες καθημερινής ζωής και πολιτικού αγώνα*. Πεδίο.

Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ackesjö, H. (2013). *Mind the Gap!: Children's transition from preschool to school: the Swedish example.* In EECERA conference in Tallin aug. 28-31, 2013.

Bronfenbrenner, U. (1997). *The ecology of developmental processes.* In R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (Theoretical models of human development). New York: Wiley

Boyle, C., Anderson, J., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). The perpetual dilemma of inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 253-256). Brill Sense.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW press.

Eurydice. (2025). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2025: Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. Education and Training.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Evans, K. (2013). "School Readiness": The Struggle for Complexity. *LEARNing Landscapes*, *7*(1), 171-186.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 23 (7-8), 691-704.

Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, É., Nemes, M., Pálfi, S., & Sorzio, P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice?. *Early Child Development and Care*, *185*(11-12), 1862-1879.

Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper.

Graue, E. (2006). The answer is readiness-now what is the question?. Early Education and Development, 17(1), 43-56

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European Journal of Educational Research*, *10*(1), 441-454.

Huang, F. L. (2014). Further understanding factors associated with grade retention: Birthday effects and socioemotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(2), 79-93.

Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, *2013*(1), 269-315.

Niklas, F., Cohrssen, C., Vidmar, M., Segerer, R., Schmiedeler, S., Galpin, R., ... & Tayler, C. (2018). Early childhood professionals' perceptions of children's school readiness characteristics in six countries. *International Journal of Educational Research*, *90*, 144-159.

Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A., & Riiheläinen, J. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Brief*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.

OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

Peckham, K. (2017). Supporting effective school readiness in all children. *Journal of Health Visiting*, *5*(7), 342-345.

Retnawati, H., Kistoro, A., Cahyo, H., & Putranta, H. (2021). School readiness assessment: Study of early childhood educator experience. *Ilkogretim Online*, *20*(1).

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, *21*(5), 491-511.

Snow, K. (2006). *Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations.* Early Education and Development, 17, 7-41

Soni, A., Reyes Soto, M., & Lynch, P. (2021). A review of the factors affecting children with disabilities successful transition to early childhood care and primary education in sub-Saharan Africa. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X211035428.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Whitebread, D., & Bingham, S. (2011). School readiness: A critical review of perspectives and evidence. *TACTYC Occasional Paper*, *2*.

Williams, P. G., Lerner, M. A., Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., Mendelsohn, A., & Weiss-Harrison, A. (2019). School readiness. Pediatrics, 144(2).

Winter, S. M. & Kelley, M.F. (2008). *Forty years of school readiness research: What have we learned?* Childhood Education, 84 (5), 260-266.

Δημιουργία εργαλείου μέτρησης για την τάση προς εγκατάλειψη σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Χριστίνα Μοδιάτη Παστού,
Πανεπιστήμιο Πατρών, xristinamodiati@gmail.com, econ05079@ac.upatras.gr
Γεώργιος Ανδρουλάκης,
Πανεπιστήμιο Πατρών, gandroul@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την τάση των φοιτητών για εγκατάλειψη των σπουδών τους, γνωστή ως το φαινόμενο drop out. Μολονότι η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πλήθος αναφορών σχετικές με το φαινόμενο, κανένας ερευνητής δεν έχει καταφέρει να εντοπίσει τις ακριβείς αιτίες προέλευσης του και δεν υφίσταται κάποιο συγκεκριμένο και ευρέως αποδεκτό εργαλείο μέτρησης της εγκατάλειψης σπουδών. Στο ίδιο πλαίσιο, μετά τη δοκιμή ενός ερωτηματολογίου με 69 ερωτήσεις σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών, καταλήξαμε, μέσα από την εφαρμογή της Θεωρίας Απόκρισης Ερωτημάτων, στη διαμόρφωση εργαλείου μέτρησης αποτελούμενο από πέντε παράγοντες, ο καθένας εκ των οποίων περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Οι παράγοντες είναι οι εξής: ακαδημαϊκός, προσωπικός, ιδρυματικός, κοινωνικός και οικονομικός. Το εργαλείο εφαρμόστηκε σε δείγμα 405 φοιτητών από τα τμήματα Μαθηματικών, Πολιτικών Μηχανικών και Διοίκησης Επιχειρήσεων στο μάθημα των Μαθηματικών, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές συχνά αιφνιδιάζονται από τις απαιτήσεις και τον όγκο των μαθημάτων σε σχέση με το Λύκειο και ενισχύεται η τάση τους για εγκατάλειψη. Για την αξιολόγηση της συνεισφοράς κάθε ερωτήματος στην φοιτητική διαρροή, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση σε συνδυασμό με Θεωρία Απόκρισης Ερωτημάτων, με σκοπό τη μελλοντική ανάπτυξη ενός ακόμη πιο συνοπτικού εργαλείου μέτρησης, αποτελούμενο από 15 ερωτήσεις συνολικά.

Λέξεις - κλειδιά: *εγκατάλειψη σπουδών, φοιτητική διαρροή, drop out, εργαλείο μέτρησης*

1. Εισαγωγή

Η εγκατάλειψη των σπουδών (drop out) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό φαινόμενο με πολύπλευρες επιπτώσεις τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία. Παρά το ευρύ φάσμα ερευνών που έχουν διεξαχθεί, η ανάπτυξη κοινώς αποδεκτών εργαλείων μέτρησης παραμένει ανοικτό ερευνητικό ζήτημα. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη δημιουργία και την ψυχομετρική αξιολόγηση ενός εργαλείου για την εκτίμηση της τάσης εγκατάλειψης σε φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων, με βάση πέντε βασικούς παράγοντες: ακαδημαϊκό, προσωπικό, ιδρυματικό, κοινωνικό και οικονομικό. Τα ευρήματα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και στον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Το φαινόμενο της εγκατάλειψης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γνωστό ως student drop out, αποτελεί μια επίμονη πρόκληση με σημαντικές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις για την εγχώρια και διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα (Aina et al., 2022; Androulakis et al., 2020, 2021; Khan, 2017). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να εντοπίσουν έγκαιρα τους φοιτητές που διατρέχουν κίνδυνο εγκατάλειψης, γνωστοί και ως students at risk (Ntema, 2022),και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις ,εντείνει το πρόβλημα. Συνεπώς, η βαθιά κατανόηση των αιτιών του drop out είναι ζωτικής σημασίας για την ανώτατη εκπαίδευση (Alban & Mauricio, 2019, Kehm et al., 2019).

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πλήθος μελετών που διερευνούν το εν λόγω φαινόμενο (Delogu et al., 2024, Gonida et al., 2019, Tinto, 1975, 1987, 1993, 1998, Σταμέλος, 2016a, 2016b), ξεκινώντας δεκαετίες πριν με το κλασικό μοντέλο του Tinto (1975) που υπογραμμίζει την ενσωμάτωση των φοιτητών και την ικανοποίηση από το πανεπιστημιακό τους τμήμα ως παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και μειώνουν την εγκατάλειψη.

Με το ίδιο σκεπτικό, μεταγενέστεροι ερευνητές έχουν δημιουργήσει δοκιμαστικά ερωτηματολόγια για τον εντοπισμό παραγόντων που αυξάνουν τη φοιτητική διαρροή. Επί παραδείγματι, οι Díaz & De León (2016) σχεδίασαν ένα εργαλείο 40 ερωτημάτων χωρισμένα σε πέντε παράγοντες (ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιδρυματικό, προσαρμογής), με στόχο να βοηθήσουν τα ιδρύματα να λάβουν μέτρα και οι Casanova et al. (2021) ανέπτυξαν ένα συντομότερο ερωτηματολόγιο 17 ερωτημάτων εστιάζοντας σε ακαδημαϊκή εξουθένωση, ικανοποίηση και πρόθεση εγκατάλειψης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη δημιουργίας πιο σύντομων εργαλείων (Smits & Vorst, 2007). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει στους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Aina et al., 2022, Pusztai et al., 2022), άλλοι τονίζουν τους ιδρυματικούς και ακαδημαϊκούς ως τους πιο σημαντικούς για την πρόβλεψη της φοιτητικής διαρροής (Buenaño et al., 2024), άλλοι επικεντρώνονται στην υποστήριξη που παρέχει το πανεπιστήμιο (Santos Junior & Real, 2019), ιδίως για τους πρωτοετείς φοιτητές (Heublein, 2014), άλλοι εστιάζουν στο φύλο (Espinoza et al., 2025), άλλοι στους παράγοντες προσφοράς-ζήτησης του πανεπιστημίου (Kim & Kim, 2018), και τέλος, άλλοι στην ακαδημαϊκή επίδοση ως την πιο κρίσιμη μεταβλητή (Casanova et al., 2018).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους πέντε παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα το φαινόμενο drop out: ακαδημαϊκό, προσωπικό, ιδρυματικό, κοινωνικό και οικονομικό (Androulakis et al., 2020, 2021). Με πέντε ερωτήματα σε κάθε κατηγορία, σκοπός της εργασίας είναι ο εντοπισμός των ερωτήσεων με τη μεγαλύτερη συνεισφορά στη φοιτητική διαρροή, με μελλοντικό στόχο τη δημιουργία ενός ακόμη πιο συνοπτικού εργαλείου μέτρησης του drop out.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήθηκε συντόμευση του αρχικού ερωτηματολογίου των 69 ερωτήσεων σε 25, ακολουθώντας διαδικασία επικύρωσης και προσαρμογής με

χρήση κλιμάκων Likert. Για την επιλογή των βέλτιστων ερωτήσεων, εφαρμόστηκε Παραγοντική Ανάλυση (Kline, 2014) για την ανάδειξη πέντε παραγόντων, καθώς και η Θεωρία Απόκρισης Στοιχείων (An & Yung, n.d.), με την ανάλυση να πραγματοποιείται μέσω του λογισμικού R (R Core Team, 2024).

2. Μεθοδολογία

Για την ανάπτυξη του εργαλείου APrISE-25 Dropout Tool, με σκοπό τη μέτρηση της τάσης προς εγκατάλειψη των σπουδών, πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη φοιτητική διαρροή, ακολουθώντας την προηγούμενη έρευνα (Androulakis 2020, 2021). Το εργαλείο αποτελείται από 25 ερωτήσεις, με 5 ερωτήσεις ανά κατηγορία:

Ακαδημαϊκός Παράγοντας: Ερωτήσεις σχετικά με την ικανοποίηση από το επίπεδο σπουδών, την ανατροφοδότηση από καθηγητές και τη συμβολή των σπουδών στην επίλυση σύνθετων καθημερινών προβλημάτων.

Προσωπικός Παράγοντας: Ερωτήσεις για αισθήματα απογοήτευσης, αποτελεσματικότητα στη διαχείριση σπουδών και πιθανότητα εγκατάλειψης.

Ιδρυματικός Παράγοντας: Ερωτήσεις για την ικανοποίηση από τη λειτουργία και υποδομές του πανεπιστημίου, την υποστήριξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και τη γενική ευημερία.

Κοινωνικός Παράγοντας: Ερωτήσεις για το επίπεδο σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ φοιτητών/οικογένειας, φοιτητών/φίλων εκτός πανεπιστημίου και φοιτητών/καθηγητών.

Οικονομικός Παράγοντας: Ερωτήσεις για οικονομικές δυσκολίες (π.χ. κόστος στέγασης, τροφίμων, μετακινήσεων, καθημερινών/εκπαιδευτικών εξόδων).

Για την αξιολόγηση του APrISE-25 Dropout Tool, χρησιμοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis - CFA) για την αξιολόγηση της παραγοντικής εγκυρότητας και την διασφάλιση ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές αναπαριστούν με ακρίβεια τις λανθάνουσες δομές (Brown ,2015, Kline, 2016). Η CFA παρείχε δείκτες καλής προσαρμογής για την εκτίμηση της καταλληλόλητας του μοντέλου (Schreiber et al., 2006) και εξέτασε τη συγκλίνουσα και διακριτή εγκυρότητα (Fornell & Larcker, 1981).

Εκτός από την CFA, εφαρμόστηκε η Θεωρία Απόκρισης Στοιχείων (Item Response Theory - IRT) για την εξέταση των ιδιοτήτων σε επίπεδο ειδών και της συνολικής απόδοσης του εργαλείου (van der Linden, 2016, Embretson & Reise, 2000). Η IRT αξιολογεί τη σχέση των ερωτήσεων με το υποκείμενο χαρακτηριστικό, εξετάζοντας τη δυσκολία και τη διακριτική ικανότητα κάθε ερώτησης (De Ayala, 2009), και βοηθά στον προσδιορισμό της αποτελεσματικής συμβολής κάθε ερώτησης στην αξιολόγηση του κινδύνου εγκατάλειψης. Επίσης, συμπληρώνει τα αποτελέσματα της CFA και ενισχύει την εγκυρότητα και προσαρμοστικότητα του εργαλείου, ανιχνεύοντας Διαφορική Λειτουργία Ειδών (DIF) (Camilli & Shepard, 1994)και επιτρέποντας την προσαρμοστική εξέταση (van der Linden & Glas, 2010).

Για την καθιέρωση της αξιοπιστίας και την ενίσχυση της εγκυρότητας του APrISE-25 Dropout Tool, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha (Cronbach, 1951) για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας (Nunnally & Bernstein, 1994). Μία υψηλή τιμή Cronbach's alpha (>0.70) υποδεικνύει ότι τα είδη συμβάλλουν ουσιαστικά στην υπό εξέταση δομή. Εάν η αφαίρεση κάποιου ερωτήματος αυξάνει την τιμή του Cronbach's alpha, αυτό υποδεικνύει ότι δεν ευθυγραμμίζεται με το συνολικό κατασκευαστικό μοντέλο (Pallant, 2020).

Τέλος, για να διασφαλιστεί ότι όλα τα είδη συμβάλλουν με συνέπεια στη συνολική κλίμακα, έγινε αντιστροφή των θετικών ειδών, έτσι ώστε οι υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν

ενιαία μεγαλύτερη τάση προς την εγκατάλειψη. Ως αποτέλεσμα, 23 ερωτήματα αντιστράφηκαν, ενώ 2 διατηρήθηκαν στην αρχική τους μορφή.

2.1 Δείγμα και συλλογή δεδομένων

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 405 φοιτητές από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και το Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών, καθώς και από το Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Η επιλογή επικεντρώθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές από τα μαθήματα Μαθηματικών των Τμημάτων Διοίκησης Επιχειρήσεων και Πολιτικών Μηχανικών, καθώς και σε δευτεροετείς φοιτητές από το Τμήμα Μαθηματικών. Αυτή η επιλογή έγινε βάσει της βιβλιογραφίας που τονίζει τις προκλήσεις και απαιτήσεις των μαθημάτων που συχνά οδηγούν σε απογοήτευση και εγκατάλειψη (Heublein, 2014, Islam & Pavel, n.d.).

Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε από τον Ιούνιο του 2022 έως τον Ιούνιο του 2023, χρησιμοποιώντας το λογισμικό LimeSurvey (LimeSurvey, 2019). Από το συνολικό δείγμα, 49,6% ήταν άνδρες και 50,4% γυναίκες. Περισσότερες λεπτομέρειες στον Πίνακα 1.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων (N = 405)			
Χαρακτηριστικό	**Κατηγορία**	**N**	**Ποσοστό (%)**
Φύλο	Γυναίκες	204	50.4
	Άνδρες	201	49.6
Έτος Σπουδών	1ο έτος	173	42.7
	2ο έτος	51	12.6
	3ο έτος	48	11.9
	4ο έτος	66	16.3
	5ο έτος και άνω (Επί πτυχίω)	67	16.5
Τρόπος Εισαγωγής	Πανελλήνιες Εξετάσεις	378	93.3
	Εισαγωγή Αλλοδαπών	8	2.0
	Μετεγγραφή	7	1.7
	Άλλο	12	3.0
Περιοχή Φοίτησης	Ίδια με λύκειο αποφοίτησης	105	25.9
	Όχι ίδια	300	74.1

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό R (R Core Team, 2024), και οι κλασικές βαθμολογίες υπολογίστηκαν με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων σε κλίμακα Likert από 1 έως 7, ενώ οι βαθμολογίες IRT υπολογίστηκαν χρησιμοποιώντας τη συνάρτηση πυκνότητας πιθανότητας της παραμέτρου θ.

2.2. Αποτελέσματα

2.2.1. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA)

Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) εφαρμόστηκε για να εξεταστεί η παραγοντική εγκυρότητα του APrISE-25 Dropout Tool. Η καλή προσαρμογή του μοντέλου αξιολογήθηκε μέσω πολλαπλών δεικτών προσαρμογής SEM:

- Ο δείκτης SRMR = 0.060 είναι πολύ καλός, υποδεικνύοντας μικρά υπολείμματα.
- Ο δείκτης RMSEA = 0.065 είναι αποδεκτός.
- Το p-value του Chi-square = 0.000 είναι στατιστικά σημαντικό, αλλά αυτό είναι συχνό σε μεγάλα δείγματα.
- Οι δείκτες CFI = 0.897 και TLI = 0.860 είναι οριακά αποδεκτοί ή κάτω από το γενικά αποδεκτό όριο του 0.90, υποδηλώνοντας ότι η συνολική προσαρμογή του μοντέλου θα μπορούσε να είναι καλύτερη σε σύγκριση με ένα null μοντέλο.

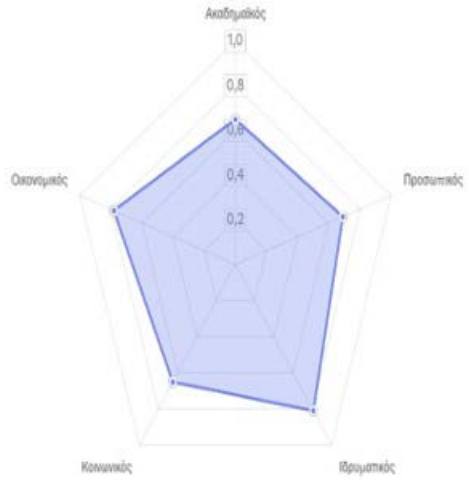
Η CFA ανέδειξε ότι όλοι οι παράγοντες πρώτης τάξης συμβάλλουν σημαντικά στον ανώτερης τάξης παράγοντα «Dropout», με στατιστικά σημαντικές φορτίσεις (p=0.000). Ο Ακαδημαϊκός Παράγοντας εμφάνισε την υψηλότερη φόρτιση (0.928), υποδηλώνοντας ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες αποτελούν τον ισχυρότερο προσδιοριστικό παράγοντα της μαθητικής διαρροής. Ακολούθησαν οι Θεσμικός (0.796) και Προσωπικός Παράγοντας (0.785), ενώ οι Κοινωνικός (0.691) και Οικονομικός Παράγοντας (0.647) είχαν χαμηλότερες αλλά ισχυρές συσχετίσεις. Σχετικά με τις παρατηρούμενες μεταβλητές (ερωτήσεις), οι περισσότερες εμφάνισαν ικανοποιητικές φορτίσεις (>0.40), με εξαίρεση την ερώτηση Soc04 (0.366), η οποία καταγράφει φόρτιση κάτω του αποδεκτού ορίου.

2.2.2. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Από την ανάλυση αξιοπιστίας με τη συνάρτηση psych::alpha(), η τιμή του Cronbach's Alpha για τη συνολική κλίμακα είναι 0.88, υποδηλώνοντας εξαιρετική εσωτερική συνέπεια. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης (0.86-0.90) επιβεβαιώνει τη στιβαρότητα. Η τιμή Guttman's Lambda 6 είναι 0.92, υποδεικνύοντας ότι το 92% της διακύμανσης των στοιχείων εξηγείται από τον κοινό παράγοντα. Η αφαίρεση οποιουδήποτε στοιχείου είτε διατηρεί είτε μειώνει ελαφρώς το Alpha, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχουν στοιχεία που να επηρεάζουν αρνητικά τη συνολική αξιοπιστία. Το στοιχείο Soc04 είναι το πιο αδύναμο σε όρους συσχέτισης, αλλά η συνεισφορά του παραμένει επαρκής.

Η αξιοπιστία διαφέρει μεταξύ των υπο-κλιμάκων:

- Ακαδημαϊκός Παράγοντας (Aca01-Aca05): Cronbach's Alpha = 0.65 (αποδεκτό για διερευνητικούς σκοπούς). Το Aca01 είναι ιδιαίτερα σημαντικό.
- Προσωπικός Παράγοντας (Pers01-Pers05): Cronbach's Alpha = 0.69 (αποδεκτό). Το Pers05 είναι προβληματικό (r.cor = 0.22), και η αφαίρεσή του θα αύξανε το Alpha σε 0.75, υποδηλώνοντας την ανάγκη εξέτασης για πιθανή αφαίρεση.
- Ιδρυματικός Παράγοντας (Inst01-Inst05): Cronbach's Alpha = 0.81 (εξαιρετική εσωτερική συνέπεια).
- Κοινωνικός Παράγοντας (Soc01-Soc05): Cronbach's Alpha = 0.65 (αποδεκτό, αλλά χαμηλότερο). Η στρεβλή κατανομή των αποκρίσεων στα Soc01 και Soc05 μπορεί να επηρεάζει τη διακριτική τους ικανότητα.
- Οικονομικός Παράγοντας (Eco01-Eco05): Cronbach's Alpha = 0.78 (πολύ καλή εσωτερική συνέπεια).



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα ραντάρ των Cronbach's α των πέντε (5) συνιστωσών του εργαλείου μέτρησης τάσης εγκατάλειψης σπουδών APriSE-25.

2.2.3. Συσχέτιση με το φαινόμενο dropout

Η ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την τάση εγκατάλειψης αποκαλύπτει τις εξής σχέσεις (οι τιμές είναι φορτίσεις/εκτιμήσεις):

Academic (Ακαδημαϊκός): 1.000 (σημείο αναφοράς). Ισχυρή, θετική σχέση με την τάση εγκατάλειψης.

Personal (Προσωπικός): 0.840. Ισχυρή, θετική σχέση. Προσωπικές δυσκολίες συμβάλλουν σημαντικά.

Institutional (Ιδρυματικός): 0.626. Μέτρια προς ισχυρή, θετική σχέση. Ζητήματα που σχετίζονται με το ίδρυμα συμβάλλουν.

Social (Κοινωνικός): 0.662. Μέτρια προς ισχυρή, θετική σχέση. Κοινωνικές δυσκολίες ή απομόνωση μπορούν να επηρεάσουν.

Economic (Οικονομικός): 0.658. Μέτρια προς ισχυρή, θετική σχέση. Οικονομικές δυσκολίες συμβάλλουν.

Συνοπτικά, όλοι οι παράγοντες συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την τάση εγκατάλειψης. Ο Ακαδημαϊκός και ο Προσωπικός παράγοντας φαίνεται να έχουν την ισχυρότερη σχέση, ενώ οι Ιδρυματικοί, Κοινωνικοί και Οικονομικοί έχουν επίσης σημαντική επίδραση.

2.2.4. Θεωρία Απόκρισης Στοιχείων (IRT)

Η ανάλυση IRT επιβεβαίωσε και συμπλήρωσε τα ευρήματα της CFA και της Cronbach's Alpha:

Ακαδημαϊκός Παράγοντας: Τα στοιχεία μετρούν επαρκώς μια υποκείμενη διάσταση. Το Aca01 είναι το ισχυρότερο σε διάκριση και εξηγούμενη διακύμανση. Το μοντέλο εξηγεί 35.2% της συνολικής διακύμανσης.

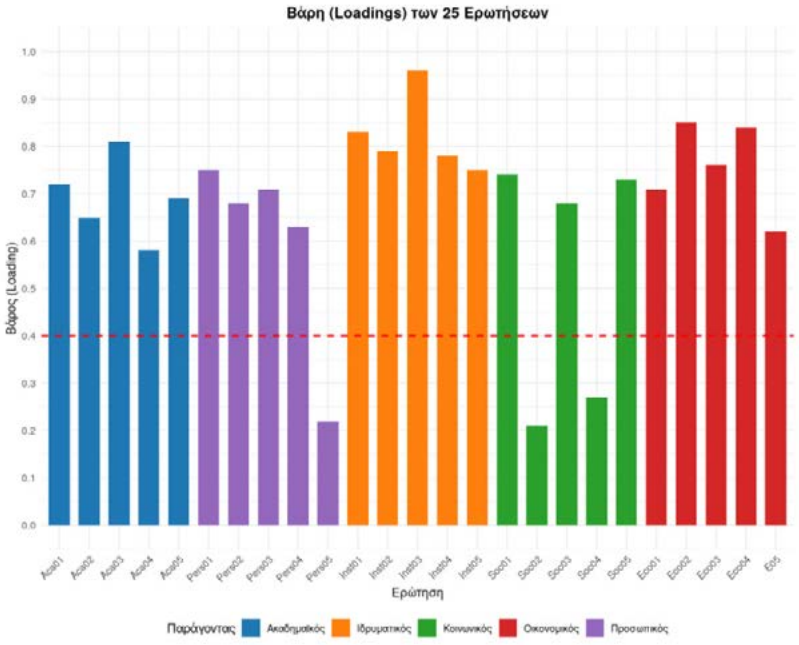
Προσωπικός Παράγοντας: Γενικά ισχυρά στοιχεία, αλλά το Pers05 είναι προβληματικό (πολύ χαμηλή φόρτιση 0.206, h2=0.0425), υποδεικνύοντας ότι δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στη μέτρη-

ση και θα πρέπει να εξεταστεί η αφαίρεσή του.

Ιδρυματικός Παράγοντας: Εξαιρετική δομική ακεραιότητα. Το Inst03 είναι εξαιρετικά ισχυρό (φόρτιση 0.960, h2=0.921), με το Inst01 να ακολουθεί. Το μοντέλο εξηγεί 50.9% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνικός Παράγοντας: Δύο πολύ ισχυρά στοιχεία (Soc01 και Soc05), αλλά τα Soc02 (φόρτιση 0.210, h2=0.044) και Soc04 (φόρτιση 0.269, h2=0.072) είναι πολύ αδύναμα και δεν συνεισφέρουν αποτελεσματικά. Η αφαίρεσή τους θα ενίσχυε τη δομή.

Οικονομικός Παράγοντας: Πολύ καλή δομική ακεραιότητα. Τα Eco02 και Eco04 είναι πολύ ισχυρά, ενώ τα Eco01 και Eco03 είναι επίσης καλά. Το Eco05 είναι αποδεκτό, αλλά το ασθενέστερο. Το μοντέλο εξηγεί 49.1% της συνολικής διακύμανσης.



Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα των φορτίσεων των 25 ερωτήσεων του εργαλείου μέτρησης τάσης εγκατάλειψης σπουδών APriSE-25.

3. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέπτυξε και αξιολόγησε το APrISE-25 Dropout Tool, ένα εργαλείο μέτρησης της τάσης για εγκατάλειψη σπουδών, βασισμένο σε πέντε παράγοντες: ακαδημαϊκό, προσωπικό, ιδρυματικό, κοινωνικό και οικονομικό. Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση και η Θεωρία Απόκρισης Στοιχείων ανέδειξαν υψηλή δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου (Cronbach's Alpha: 0.88).

Όλοι οι παράγοντες συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την τάση εγκατάλειψης, με τον Ακαδημαϊκό Παράγοντα να εμφανίζει τη μεγαλύτερη φόρτιση (0.928), υποδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο των ακαδημαϊκών δυσκολιών. Ο Προσωπικός Παράγοντας ακολουθεί (0.840), επισημαίνοντας την επίδραση συναισθηματικών δυσκολιών και άγχους. Οι Ιδρυματικός (0.626), Κοι-

νωνικός (0.662) και Οικονομικός Παράγοντας (0.658) παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο, επιβεβαιώνοντας τη σύνθετη φύση του φαινομένου.

Από την άλλη μεριά, η ανάλυση ανέδειξε και ορισμένα αδύναμα σημεία, όπως τα στοιχεία Pers05, Soc02 και Soc04, τα οποία παρουσίασαν χαμηλές φορτίσεις. Συνεπώς, σε μελλοντική έρευνα η αφαίρεσή τους θα μπορούσε να ενισχύσει την ψυχομετρική συνοχή των αντίστοιχων υπο-κλιμάκων.

Ως αποτέλεσμα από την μελέτη τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης στοχευμένων παρεμβάσεων για τη μείωση της φοιτητικής διαρροής, όπως προγράμματα ακαδημαϊκής υποστήριξης, συμβουλευτική ψυχικής υγείας και υπηρεσίες προσαρμογής για πρωτοετείς φοιτητές. Τέλος, προτείνεται η μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί στη δημιουργία μίας συντομότερης εκδοχής του εργαλείου (15 ερωτήσεων), που θα διευκολύνει την τακτική παρακολούθηση των φοιτητών με την εφαρμογή του σε περισσότερα πανεπιστήμια εντός και εκτός των ελληνικών συνόρων. Η συνεχής έρευνα είναι απαραίτητη για την ενίσχυση ενός υποστηρικτικού και βιώσιμου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Σταμέλος, Γ. (2016a). *Οι πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές (Μελέτη 16).* HepNet. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4878.1847

Σταμέλος, Γ. (2016b). *Το ζήτημα των εισακτέων στα πανεπιστήμια (Μελέτη 15)*. HepNet. Retrieved from http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti15.pdf

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102

Alban, M. S & Mauricio, D (2019). Predicting university dropout through data mining: A systematic literature review. *Indian Journal of Science and Technology*, (12),4. https://doi.org/10.17485/ijst/2019/v12i4/139729.

An, X., & Yung, Y.-F. (n.d.). Item response theory: What it is and how you can use the IRT procedure to apply it. *Proceedings of the SAS Global Forum 2014***.** SAS Institute Inc**.** https://support.sas.com/resources/papers/proceedings14/SAS364-2014.pdf

Androulakis, G. S., Georgiou, D. A., Kiprianos, P., & Stamelos, G. (2020). Examining the sequence of factors affecting students' tendency to dropout: A case study in Greece. *International Journal of Education*, *12*(4). https://doi.org/10.5296/ije.v12i4.17835.

Androulakis, G. S., Georgiou, D. A., Kiprianos, P., & Stamelos, G. (2021). The role of the academic factor in student's tendency to university dropout. *Journal of Education and Human Development*, *10*(1), 50-62, https://doi.org/10.15640/jehd.v10n1a5

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485–549. https://doi.org/10.3102/00346543055004485

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.

Buenaño, E., Beletanga, M. J., & Mancheno, M. (2024). What factors are relevant to understanding dropout? Analysis at a co-financed university in Ecuador and policy implications, using survival Cox models. *Journal of Latinos and Education, 23*(4), 1400-1415. https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2271570

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. SAGE Publications.

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408–414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema, 33*(4), 595–601. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory.* Guilford Press.

Delogu, M., Lagravinese, R., Paolini, D., & Resce, G. (2024). Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy. *Economic Modelling, 130*(C).

Díaz, P. & Tejedor De León, A. (2016). Design and validation of a questionnaire to analyze university dropout—CADES. *World Journal of Educational Research, 3*(2), https://doi.org/10.22158/wjer.v3n2p267

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates.

Espinoza, O., Sandoval, L., González, L., Maldonado, K., Larrondo, Y., & Corradi, B. (2025). Reasons for university dropout in Chile: Does student gender play a role? *Educational Review, 77*(2), 562-577. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2373237

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, *18*(3), 382–388. https://doi.org/10.1177/002224378101800313

Gonida, E., Peixoto, F., Castro Silva, J., & Nolden, P. (2019). *SUnStAR IO1: Literature review and conceptualization(*Technical report*).* SUnStAR Project. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30077.92648

Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497–513. https://doi.org/10.1111/ejed.12097

Islam, M. N., & Pavel, T. (n.d.). Factors Contributing Towards Dropouts at Undergraduate Level: An Analysis. *ASA University Review, 5*(1). https://www.researchgate.net/publication/343669398

Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, *9*(2), 147–164. https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18

Khan, S. (2017). Analysis of social, psychological and other factors on college dropout rates among African American students. *Advances in Applied Sociology, 7*(8), 319–326. https://doi.org/10.4236/aasoci.2017.78020

Kim, D., & Kim, S. (2018). Sustainable education: Analyzing the determinants of university student dropout by nonlinear panel data models. *Sustainability, 10*(4), 954. https://doi.org/10.3390/su10040954.

Kline, R. B. (2014). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford Press.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

LimeSurvey GmbH. (2019). *LimeSurvey: An open source survey tool*. https://www.limesurvey.org

Ntema, P. (2022). Profiling students at risk of dropout at a university in South Africa. *Journal of Student Affairs in Africa, 10*(2). https://doi.org/10.24085/jsaa.v10i2.4077

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Pusztai, G., Fényes, H., & Kovács, K. (2022). Factors influencing the chance of dropout or being at risk of dropout in higher education. *Education Sciences, 12*(11), 1–14. https://doi.org/10.3390/educsci12110804

R Core Team. (2024). R: *A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2019). Fator institucional para a evasão na educação superior: Análise da produção acadêmica no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior, 6,e0200037*. https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656028

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323–338. https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

Smits, N., & Vorst, H. C. M. (2007). Reducing the length of questionnaires through structurally incomplete designs: An illustration. *Learning and Individual Differences, 17*(1), 25–34. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.005

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education, 21*, 167–177.

van der Linden, W. J., & Glas, C. A. W. (Eds.). (2010). *Elements of adaptive testing*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85461-8

van der Linden, W. J. (Ed.). (2016). *Handbook of item response theory: Volume 1: Models*. Chapman and Hall/CRC. https://doi.org/10.1201/9781315374512

Σύγχρονη συζήτηση για την επιτελεστικότητα στη διεθνή έρευνα

Κωνσταντίνα Αραπίδου,
Πανεπιστήμιο Πατρών, arapidoukonstantina@gmail.com
Ανδρέας Βασιλόπουλος,
Πανεπιστήμιο Πατρών, andreasv@upatras.gr

Περίληψη

Την τελευταία εικοσαετία η έννοια της αξιολόγησης απασχολεί πολύ έντονα τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω της διαμορφωτικής της επίδρασης στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Για την ανάλυση του ρυθμιστικού χαρακτήρα των διάφορων μορφών εκπαιδευτικής λογοδοσίας στην υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών, ο S. J. Ball, χρησιμοποίησε την έννοια της επιτελεστικότητας (performativity). Μία έννοια που, όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας, έχει εξελιχθεί σε ένα εργαλείο κατανόησης και ανάλυσης των πολιτικών της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο εξετάζοντας διάφορες πτυχές, όπως η ποσοτικοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας τους, οι κοινωνικές ανισότητες που προωθούνται εντός των σχολείων μέσω της εστίασης στα αποτελέσματα, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κ.λπ. Η παρουσία, η επικαιρότητα και η εμβέλεια που έχει λάβει η έννοια της επιτελεστικότητας επιτρέπει τη χρήση της στην ανάλυση και κατανόηση των τρόπων ρύθμισης και αυτορρύθμισης των σχολείων και των εκπαιδευτικών της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, όπως προέκυψαν από την πρόσφατη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: *επιτελεστικότητα, αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί*

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση –ως έννοια και ως διαδικασία– εξακολουθεί να απασχολεί όλο και περισσότερο τον εκπαιδευτικό κόσμο και χώρο. Μέσα από παγκόσμιους και εθνικούς λόγους προβάλλεται ως εγγυήτρια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ως απαραίτητη προϋπόθεση της οικονομικής ανάπτυξης των χωρών.

Ωστόσο, στην ελληνική (σχολική) εκπαίδευση, η καθιέρωση της αξιολόγησης ξεκινά πολύ πρόσφατα -αρχής γενομένης με τον ν. 4692/2020 «*Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*»- μετά από μία μακροχρόνια προσπάθεια *νομοθετικής οριοθέτησης και πρακτικής υλοποίησης* της αξιολόγησης στην Ελλάδα (Κολοκυθά, 2024: 224). Με τη νομοθετική αυτή ρύθμιση και μια σειρά άλλων νομοθετημάτων που ακολούθησαν, εντάχθηκε η αξιολόγηση στην ελληνική σχολική εκπαίδευση και ταυτόχρονα οριοθετήθηκε και (επανα)καθορίστηκε ο ρόλος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δημιουργώντας μία εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλαγής και αναστάτωσης στον εκπαιδευτικό κόσμο που παρουσιάζει ομοιότητες με την πραγματικότητα που περιέγραψε ο S. J. Ball (2003) στο περίφημο άρθρο του «*The teacher's soul and the terrors of performativity*», όπου χρησιμοποίησε την έννοια της επιτελεστικότητας (performativity) για να αναφερθεί στον τρόπο που η εισαγωγή διάφορων μορφών αξιολόγησης που έδιναν έμφαση στα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα μετέβαλε τον ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην Αγγλία.

Η έννοια της επιτελεστικότητας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ανάλυσης και κατανόησης των *αληθειών και των μορφών ύπαρξης που λειτουργούν* στη σύγχρονη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης στην ελληνική *εκπαίδευση και του κόστους τους, από την προοπτική αυτών που φέρουν το μεγαλύτερο βάρος αυτού του κόστους* (Ball, 2021: σελ. 242). Ωστόσο, έχοντας περάσει 20 και πλέον χρόνια από την καθιέρωσή της κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί αν και κατά πόσο η επιτελεστικότητα εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη και χρηστική στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μετά από μια σύντομη παρουσίαση της έννοιας (κατά τον S.J. Ball), η βιβλιογραφική επισκόπηση θα εξετάσει τη σύγχρονη συζήτηση για τη χρησιμότητά της ως εργαλείου ανάλυσης εκπαιδευτικών πλαισίων εκτός του αγγλικού, καθώς και πιθανές διαφοροποιήσεις και μετατοπίσεις της εννοιολόγησης και εφαρμογής της.

1.1 Η καθιέρωση της επιτελεστικότητας

Τη δεκαετία του 1990 η έμφαση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Αγγλία στράφηκε στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά την επικράτηση των αρχών του νεοφιλελευθερισμού (Ball, 2021), όπως αποτυπώθηκαν μέσα από την καθιέρωση του περίφημου νόμου ERA (Education Reform Act) του 1988 (Fisher, 2008). Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής ζωής τοποθετήθηκε η έννοια της ποιότητας ως αποδοτικής επένδυσης (value for money· Harvey et. al, 1993) *ως κύριου εκπαιδευτικού χαρακτηριστικού και ως εκ τούτου η αποτελεσματικότητα, η ανταγωνιστικότητα, τα στάνταρ και η αξιολόγηση* (Ball, 2021:16). *Νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών δομών εφευρέθηκαν και ένας διαφορετικός χώρος εκπαίδευσης δημιουργήθηκε κυβερνώμενος από τους αριθμούς, τα πρότυπα, τους δείκτες ποιότητας* (Πασιάς, 2012: 42) και τους πίνακες κατάταξης. Κι όπως διακήρυξε ο Tony Blair το 1996 στην ομιλία του στο Ruskin College: «*Θα αναμένουμε από την εκπαίδευση και όλες τις δημόσιες υπηρεσίες να λογοδοτήσουν για την απόδοσή τους*. [...] *Αυτές οι ιδέες έχουν έναν στόχο: να βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και να ανεβάσουν τα πρότυπα επιδόσεων για την πλειονότητα των παιδιών.* (Blair, 1996: https://education-uk.org/documents/speeches/1996ruskin.html/, πρόσβαση 05.09.2025)

Οι πολιτικές ποσοτικοποίησης (quantification) που εφαρμόστηκαν από το Αγγλικό Υπουρ-

γείο Παιδείας (Department for Education-DfE) εξασφάλισαν τον έλεγχο και τον συντονισμό της εκπαίδευσης και την τυποποίηση του αντικειμένου (ποιοτική εκπαίδευση) και του υποκειμένου της («καλός» εκπαιδευτικός) (Rose, 1991). Κατασκευάστηκε μία ορισμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφόσον μέσα από τη χρήση των αριθμών καθιερώθηκαν οι αποδεκτές επιδόσεις, τα χαρακτηριστικά, τα γνωρίσματα και οι συμπεριφορές από μέρους των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην αύξηση της αποδοτικότητας (Niesche, 2015).

Επιχειρώντας ο S. J. Ball να περιγράψει και να αναλύσει πώς ο νεοφιλελευθερισμός από οικονομικό μοντέλο «out there», ενσωματώθηκε «in here» (Ong, 2007), στον νου και στην καρδιά των εκπαιδευτικών και κατέστη ένας τρόπος ύπαρξης ενδεδυμένος με χαρακτηριστικά όπως ο ανταγωνισμός και η αποδοτικότητα, χρησιμοποίησε την έννοια της επιτελεστικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο (Ball, 2003: 223 όπως αναφ. στο: Κολοκυθά, 2024: 228),

> *η επιτελεστικότητα είναι μία τεχνολογία, μια κουλτούρα και ένας τρόπος ρύθμισης, που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και επιδείξεις ως μέσα κινήτρων, ελέγχου, τριβής και αλλαγής -βασιζόμενος σε ανταμοιβές και κυρώσεις (υλικές και συμβολικές). Οι επιτελέσεις (μεμονωμένων υποκειμένων ή οργανισμών) υπηρετούν ως μετρήσεις της παραγωγικότητας ή της απόδοσης προϊόντος ή ως επίδειξη «ποιότητας» ή ως «στιγμές» προαγωγής ή επιθεώρησης. Ως εκ τούτου, ενσωματώνουν ή αντιπροσωπεύουν την αξία, την ποιότητα και/ ή την τιμή ενός ατόμου ή ενός οργανισμού μέσα σε ένα πεδίο κρίσης. Το ζήτημα του ποιος ελέγχει το πεδίο κρίσης είναι καίριο*.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η έννοια της επιτελεστικότητας δεν προέρχεται από τον Ball. Τη δανείστηκε από την κριτική του Lyotard (1984) για τον μεταμοντερνισμό, όπου αναφέρεται ως η καλύτερη εξίσωση εσόδων-εξόδων. Η πρωτοτυπία και η συνεισφορά του Ball αφορά στον τρόπο που συνδύασε αφενός το κυνήγι για αποτελεσματικότητα που περιγράφει ο Lyotard και αφετέρου το έργο του Foucault, για να χρησιμοποιήσει την επιτελεστικότητα στην εκπαίδευση και να περιγράψει τον τρόπο που τροποποίησε τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον εαυτό τους.

Ουσιαστικά, χρησιμοποίησε την έννοια της επιτελεστικότητας για να περιγράψει τον τρόπο που οι *λίστες, οι φόρμες και τα πλέγματα,* δηλαδή οι διάφοροι τρόποι ποσοτικοποίησης, *μετέβαλαν το νόημα της εκπαιδευτικής πρακτικής -δηλαδή, το τι σημαίνει διδασκαλία και μάθηση- και την αντίληψή μας για το ποιοι είμαστε σε σχέση με αυτές τις πρακτικές -τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός και τι σημαίνει να εκπαιδεύεται* (Ball, 2021: 44).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη συλλογή και μελέτη άρθρων σύγχρονων (2022-2024) σχετικά με την έννοια της επιτελεστικότητας, όπως ορίστηκε από τον S.J.Ball. Κύριος στόχος υπήρξε η εξέταση της ενάργειας της επιτελεστικότητας και της δυνατότητας χρησιμοποίησής της ως εργαλείου ανάλυσης της εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά πλαίσια εκτός του αγγλικού. Περισσότερο, επιδιώκει να πληροφορήσει για τη σύγχρονη συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία στο πλαίσιο μιας, παραδοσιακού τύπου, βιβλιογραφικής επισκόπησης και υπό αυτό το πρίσμα οφείλει να προσεγγίζεται.

2.1 Περίγραμμα της έρευνας

Οι πηγές επιλέχτηκαν με κριτήριο την επικαιρότητα, τη συνάφεια με την έννοια της επιτελεστικότητας, την εμβέλειά τους στο διεθνές πλαίσιο και την παρουσία πιθανών διαφοροποιήσεων,

μετατοπίσεων ή επεκτάσεων της έννοιας. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης κατηγοριοποιήθηκαν σε κεντρικούς άξονες, όπως η ποσοτικοποίηση και η γραφειοκρατία, οι τρόμοι της επιτελεστικότητας και η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας, η συνύπαρξη παιδαγωγικών πρακτικών και επιτελεστικότητας και η πλατφορμοποίηση. Οι θεματικοί αυτοί άξονες χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

2.2 Σύγχρονη συζήτηση για την επιτελεστικότητα: ευρήματα

Σήμερα η επιτελεστικότητα *έχει αναχθεί σε δεσπόζουσα περιγραφική γλώσσα για τη συζήτηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της σχολικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών σε ευρύτερο βαθμό, καθώς την τελευταία εικοσαετία η εκπαιδευτική πολιτική συνίσταται και καθορίζεται σημαντικά από στοιχεία ποιότητας και αξιολόγησης* (Κολοκυθά, 2024: 225). Μιας αξιολόγησης, όμως, που αποτυπώνει μία «τεχνική απεικόνιση» της διδασκαλίας, ένα ορθολογιστικό σύστημα εισροών-εκροών, έναν αριθμό και όχι μια σύνθετη, πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία (Powell et. al, 2020). Μάλλον μια διαδικασία σχεδιασμένη να ικανοποιεί τις νεοφιλελεύθερες ανησυχίες των διάφορων χωρών να συμμορφωθούν με συγκεκριμένους δείκτες και πρότυπα, που καθορίζονται από παγκόσμιους οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ (Peace-Hughes, 2021).

Η λογική της ποσοτικοποίησης, που επιτρέπει τη σύγκριση των εκπαιδευτικών επιδόσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, επιτρέπει «τον τέλειο έλεγχο» (ideal perfect control) (Visser et al., 2024), την «πανοπτική επιτελεστικότητα» (panoptic performativity) (Goodley et al., 2022), τον έλεγχο, τη μέτρηση και την παρακολούθηση και ως εκ τούτου τη συμμόρφωση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική ζωή αποτυπώνεται αριθμητικά -και ως εκ τούτου αντικειμενικά και ουδέτερα, χαρτογραφούνται τα προσόντα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Gloppen et. al, 2023) με απώτερο στόχο τη βελτίωση της απόδοσης των σχολείων και των δασκάλων και την ευθυγράμμιση των στόχων της εκπαίδευσης με αυτών της οικονομίας (Peace-Hughes, 2021) μετατοπίζοντας τον προβληματισμό που υπήρχε από το πώς να αυξηθεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση στο πώς να αυξηθούν τα (αριθμητικά) αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Yifei, 2024).

Ο προβληματισμός και το κυνήγι των αποτελεσμάτων έγκειται στη «συμβολική δύναμη» που ενέχει ο ποσοτικός τους χαρακτήρας. Η κατάταξη μίας χώρας στον διαγωνισμό PISA ή τα αποτελέσματα των σχολείων σε εθνικές εξετάσεις (όπως π.χ. συμβαίνει στις αγγλοσαξονικές χώρες) έχει ως αποτέλεσμα την ταξινόμηση των σχολείων και τη δημιουργία ενός ιεραρχικού πίνακα στον οποίο κατατάσσονται ανάλογα με την αξία που τους αποδίδεται και την ποιότητα του παραγόμενου έργου τους (Falabella, 2020).

Βέβαια, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία που αποδίδεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα δεν ισχύει απαραίτητα. Εκτός από την παράβλεψη του κοινωνικού πλαισίου και των επιδράσεών του στη σχολική ζωή, οι αριθμοί μπορούν εύκολα να «χειραγωγηθούν» ώστε να εξυπηρετήσουν οποιαδήποτε αφήγηση είναι επιθυμητή κάθε φορά (Daliri-Ngametua, 2022, Falabella, 2020). Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη την πίεση που βιώνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να παρουσιάσουν συγκεκριμένες επιδόσεις δεν θεωρείται παράδοξο να προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν ώστε τα αποτελέσματά τους να φαίνονται καλά («*Do whatever you need to make the data look good*») (Sturrock, 2024).

Δεδομένου ότι η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών αντανακλά την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Glassow, 2024) και οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με την αποκλειστική ευθύνη των μαθησιακών επιδόσεων από τις οποίες εξαρτάται και η μισθοδοσία τους (Al Maktoum et. al, 2024, Gurova et. al, 2020), φροντίζουν να παρουσιάζουν τους σωστούς αριθμούς (churn

out the correct numbers), να κατασκευάζουν στυλιζαρισμένες εικόνες της σχολικής επίδοσης (fabrications) «εξαπατώντας» την αξιολόγηση (play the system) (Sturrock, 2024). Μία στρατηγική διαχείρισης της πίεσης των μορφών λογοδοσίας, αντίδρασης στην αντικατάσταση των παιδαγωγικών αξιών από τις αγοραστικές και μια μορφή (ψευδούς) ηθικής ικανοποίησης.

Αν και -όπως αναφέρεται στην έρευνα του Peace-Hughes (2021) για τις επιδράσεις της επιτελεστικότητας στην κουλτούρα σχολικών μονάδων (δευτεροβάθμιας) εκπαίδευσης γονέων χαμηλού εισοδήματος στη Σκωτία- *μπορεί να θεωρούμαι υπεύθυνη για την επίδοση των μαθητών μου και να μην βελτιώνεται η επίδοσή τους με τον ρυθμό που θέλουν οι πολιτικοί να βελτιωθεί, όμως, το να λάβω περισσότερα ticks στο όνομά μου ή στο σχολείο μου παραβλέποντας τις ανάγκες των μαθητών μου, ώστε να παρουσιάσω τους επιθυμητούς αριθμούς, το θεωρώ διεστραμμένο κίνητρο* (σελ. 275). Παρόλο που για την Ruth Perry (https://www.bbc.com/news/uk-england-berkshire-67620626, πρόσβαση στις 05.09.2025) τα λιγότερα «ticks» και η αδυναμία επίτευξης των στόχων κατά την αξιολόγηση από το Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) την οδήγησαν στην αυτοκτονία αποτυπώνοντας με τον πιο ακραίο τρόπο την έννοια των «τρόμων» της επιτελεστικότητας.

Ακόμα και αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν ήπιες μορφές δεδομένων (soft data), όπως η ανταλλαγή καλών πρακτικών, ακόμα κι αν η αξιολόγηση προβάλλεται ως μορφή αυτοβελτίωσης και ενδυνάμωσης καθιστώντας πιο εύκολη και ανώδυνη την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Chiang et. al, 2024), η επιτελεστικότητα εξακολουθεί να παράγει την πραγματικότητα (Shahzad et. al, 2024), δηλαδή να καθορίζει τους στόχους και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών μονάδων, τον τρόπο οργάνωσής τους, τον ρόλο των διευθυντών, των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων κ.λπ. Εξακολουθεί να αποτελεί τον *ηγεμονικό λόγο (discourse)* [...] σύμφωνα με τον οποίο διαμορφώνεται *το πρότυπο του «καλού» ή «παγκόσμιου εκπαιδευτικού»* [...] ο οποίος *θεωρείται κατάλληλος για το σύγχρονο σχολείο*» (Κουτσιούρη, 2024: 196, 202), μία *θέση υποκειμένου* (σελ. 201) που «κατασκευάζεται» εκτός σχολικής πραγματικότητας και χωρίς κάποιου είδους συμβολή του εκπαιδευτικού κόσμου (Poulton et. al, 2024).

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία και ιδιαίτερα η «καλή» διδασκαλία -κυρίως εκ μέρους της κοινωνίας- καθορίζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν, τον τρόπο που θα αξιολογηθεί και θα αποτιμηθεί ο τρόπος που θα διδάξουν, τον τρόπο που θα διαμορφωθεί η εκπαιδευτική τους υποκειμενικότητα (Schmidt, 2021), η νοοτροπία σύμφωνα με την οποία θα λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες και την οποία θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί (Daliri-Ngametua et. al, 2022). Όπως στην περίπτωση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικά σχολεία στο Kashmir, γονέων χαμηλού εισοδήματος, για τους οποίους «καλή διδασκαλία» θεωρείται η επιτυχία των μαθητών σε εθνικούς διαγωνισμούς και η απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων (Ahmad Dar, 2024). Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί κρίνονται με μοναδικό κριτήριο τα μαθησιακά αποτελέσματα αντιμετωπίζοντας ως ικανή συνθήκη απόλυσης την ελλιπή ολοκλήρωση της σχολικής ύλης.

Αυτού του είδους οι πιέσεις σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν σε πρακτικές όπως το να εστιάζουν (οι εκπαιδευτικοί) στους «καλούς μαθητές», εφόσον «χάρη σε αυτούς» θα επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Howard, 2023) είτε να «κυνηγούν» σχολεία που φοιτούν μαθητές από ευνοούμενα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε η διδασκαλία τους να μπορεί να συνδεθεί με υψηλές μαθητικές επιδόσεις (Glassow, 2024) είτε να διώχνουν από το σχολείο τους «κακούς μαθητές» (get rid of low performers) (Gurova et. al, 2020).

Παρόλα αυτά, η επιτελεστικότητα είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και συνεπώς δεν έχει μόνο αρνητικές πτυχές (Powell et. al, 2020). Αν και ο Ball υποστήριξε ότι δεν μπορεί να συνυπάρξει η παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης με τις μεθόδους της επιτελεστικότητας (no room for

caring) (2003), ο Walls (2022) απαριθμεί συγκεκριμένες πρακτικές συνύπαρξης της επιτελεστικότητας και του παιδαγωγικού χαρακτήρα του σχολείου, όπως εφαρμόζονται από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς δύο επιτυχημένων (σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κατάταξής τους στις κρατικές εξετάσεις μαθητών στις Η.Π.Α.) σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ οι Daliri-Ngametua et. al (2022) συνδέουν τις διάφορες μορφές λογοδοσίας με την έλλειψη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, για τους Frosterson et. al (2020) η κουλτούρα της επιτελεστικότητας προβάλλει το έργο των εκπαιδευτικών, εφόσον η επιτυχία είναι αυτή που οδηγεί σε αποτελέσματα και όταν δεν υπάρχουν αποτελέσματα, δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο το έργο τους.

Στις διαφορετικές πτυχές που μπορεί να έχει η επιτελεστικότητα εντάσσεται και η έννοια της Πλατφορμοποίησης (Platformitivity), που αναδείχθηκε και ευνοήθηκε κατά την πανδημία του Covid-19 (Grimaldi et. al, 2023) ως μία λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης αρχικά, κατόπιν της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και σταδιακά μέσα από την προώθηση της ψηφιακής νοοτροπίας, η χρήση των πλατφόρμων μετέβαλε τη διδασκαλία από ένα συλλογικό δια ζώσης γεγονός σε μία ατομική εξ αποστάσεως διαδικασία.

Χρησιμοποιώντας μία άλλου είδους μορφή ποσοτικοποίησης (τη συλλογή, ανάλυση και ανταλλαγή της δραστηριότητας των χρηστών), η αρχιτεκτονική δομή της πλατφόρμας σταδιακά φαίνεται να αντικαθιστά την αρχιτεκτονική δομή του Πανοπτικού επιτρέποντας την *ιεραρχική επιτήρηση* των χρηστών, την *κανονιστική τους κύρωση* (η θέση στην οποία κατατάσσεται κάποιος σύμφωνα με τις πράξεις του) και την *εξέτασή* τους, δηλαδή την παραγωγή *πειθήνιων σωμάτων* (Gutting, 2006: 102, 104, 106) εκκινώντας *μία μακρά σχετιζόμενη και πολύπλοκη ιστορία νέων τρόπων και μορφών διακυβέρνησης, νέων μορφών κράτους και παροχής δημόσιων υπηρεσιών»* (Ball et. al, 2022, όπως αναφ. στο: Peruzzo et al., 2022: 19). *Το ζήτημα του ποιος ελέγχει το πεδίο της* πλατφόρμας *είναι καίριο* (Ball, 2003: 216).

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η έννοια της επιτελεστικότητας φαίνεται πως είναι παρούσα και επίκαιρη στη σύγχρονη συζήτηση της εκπαίδευσης. Έχει αποκτήσει έναν «παγκόσμιο» χαρακτήρα και απαντάται όχι μόνο στο αγγλοσαξονικό συγκείμενο, αλλά και στις χώρες του παγκόσμιου βορά, στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης και σε χώρες εκτός του δυτικού πολιτισμού, όπως η Κίνα και η Ινδία. Συνδέεται αναπόσπαστα με τις έννοιες της ποιότητας και της αξιολόγησης, που απασχολούν τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται από παγκόσμιους και υπερεθνικούς οργανισμούς.

Μέσα από αυτήν περιγράφεται ο τρόπος που διαμορφώνεται ο λόγος, οι σχέσεις εξουσίας και τα υποκείμενα της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς (όλων των βαθμίδων) να σκέφτονται και να αναλογίζονται τόσο πάνω στην εμπειρία που έχουν για τον εαυτό τους όσο και πάνω στις (εκπαιδευτικές) καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και στις μορφές διακυβέρνησης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς.

Τα όριά της έχουν διευρυνθεί και συχνά χρησιμοποιείται για να εξετάσει και άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως οι εκπαιδευτικές ανισότητες ή η εξάπλωση και χρήση ψηφιακών εργαλείων στον εκπαιδευτικό χώρο, τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με την αξιολόγηση. Και ακριβώς αυτή η εμβέλεια που έχει λάβει αποτελεί μία πρόκληση και μία πρόσκληση προς όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση να αφηγηθούν στις προσωπικές τους ιστορίες σύμφωνα με τις αλήθειες και τις μορφές ύπαρξης που λειτουργούν εντός αυτής.

Βιβλιογραφία

Ball, S., J. (2021). *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση.* (μτφρ. Βασιλάκη, Ρ.). Αθήνα: Gutenberg

Gutting, G. (2006). *Φουκώ: Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε.* (μτφρ. Ταγκούλης, Ν.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κολοκυθά, Μ. (2024). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επιτελεστικότητα. Στο: Παπακωνσταντίνου Α. Α., Κολυμπάρη, Τ. (επιμ.). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα.* (σσ. 223-244). Αθήνα: Gutenberg

Κουτσιούρη, Σ. (2024). Νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης και η πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος: Η περίπτωση των σχολείων του κέντρου της Αθήνας. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στο: Καμαριανός, Ι., Παναγόπουλος, Ε., Αδαμοπούλου, Α. (επιμ.). *Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωσης, Πανεπιστημίου Πατρών. LSUP

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Στο: Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Μεγάλη Αίθουσα του Πανεπιστημίου Αθηνών και στη Φιλοσοφική Σχολή.

Ahmad Dar, W. (2024). Neoliberal performativity in low-cost private schools: experiences from Kashmir. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37: 5, 1496-1510

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

Blair, T. (1996). *Ruskin College lecture – Education in the UK*. https://education-uk.org/documents/speeches/1996ruskin.html, πρόσβαση στις 04.09.2025

https://www.bbc.com/news/uk-england-berkshire-67620626, πρόσβαση στις 05.09.2025

Chiang, T., Achaa, L. O., Ball, S. J. (2024). Activating self-monitoring through the discourse of fear and hope: The subjectivation of enterprising teachers, *International Journal of Educational Research,* 125 (3). https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102324

Daliri-Ngametua, R., Hardy, I., Creagh, S. (2022). Data, performativity and the erosion of trust in teachers. *Cambridge Journal of Education*, 52 (3), 391-407. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.2002811

Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability, policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 351 (1), 23-45. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272

Frisher, T. (2008). The Era of Centralization: The 1988 Education Reform Act and its consequences. *Forum*, 50 (2), 255-261

Frosterson, M., Englund, H. (2020). Teachers, performative techniques and professional values: how performativity becomes humanistic through interplay mechanisms, *Cambridge Journal of Education*, 50 (6), 695-710. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1761943

Glassow, L., N. (2024). Inequitable teacher turnover and performance-based appraisal: a global trend? *Journal of Education Policy*, 39 (2), 276-302. https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2189753

Gloppen, S., K., Noval, J. (2024). Making teachers by policy? The case of teacher evaluation in Norwegian education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68 (5), 843-860. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192747

Goodley, C., Perryman, J. (2022). Beyond the "terrors of performativity": dichotomies, identities and escaping the panopticon. *London Review of Education*, 20 (1), 1-14. https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.29

Grimaldi, E., Ball., S. J., Peruzzo, F. (2023). Platformization and the enactment of multiple economic forms. The rise of neoliberal moral economy of education. In: Cobo, C., Rivas, A. (eds). *The New Digital Education Policy Landscape. From Education Systems to Platforms.* (pp. 122-146). London: Routledge

Gurova, G., Camphuijsen, M. (2020). School actors' enactment of a performative accountability scheme in Russia: Tensions, dilemmas and strategies. *European Education Research Journal*, 19 (3), 183-203. https://doi.org/10.1177/1474904119856261

Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34

Howard, R. (2023). The Rigged Education System: How Neoliberalism Leaves Vulnerable Schoolchildren Behind. *Leeds Beckett University. Journal contribution*, 1. https://hdl.handle.net/10779/leedsbeckett.29254871

Al Maktoum S., B., Al Kaabi, A., M. (2024). Exploring teachers' experiences within the teacher evaluation process: A qualitative multi-case study. *Cogent Education*, 11 (1), 2287931. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287931

Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A report in Knowledge.* Minnesota: University of Minnesota Press

Niesche, R. (2015). Governmentality and *My School:* School Principals in Societies of Control. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (2), 133-145. https://dx.doi.org/101080/00131857.2013.793925

Ong, A. (2007). Neoliberalism as a Mobile Technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32 (1), 3-8

Peace-Hughes, T. (2021). Exploring how performativity influences the culture of secondary schooling in Scotland. *British Journal of Educational Studies*, 69 (3), 267-286. https://doi.org/10.1080/0071005.2020.1801986

Peruzzo, F., Ball, S. J., Grimaldi, E. (2022). Peopling the crowded education state: Heterarchical spaces, EdTech markets and new modes of governing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research,* 114: 102006. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102006

Poulton, P., Mockler, N. (2024). Early career teachers' curriculum realities: impications of school context on a continuum of curriculum-making possibilities. *Journal of Curriculum Studies*, https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2436351

Powell, R., S., Parkers, K., A. (2020). Teacher evaluation and performativity: The edTPA as a fabrication. *Arts Education Policy Report*, 121 (4), 131-140. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1656126

Rose, N. (1991). Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting, Organization and Society*, 17 (7), 673-692

Schmidt, T. (2021). Teacher as a person: The need for an alternative conceptualization of the

'good' teacher in Australia's Vocational Education and Training Sector. *Journal of Vocational Education and Training*, 73 (1), 148-165. https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1698646

Shahzad, R., Gorur, R. (2024). Actor-network theory: a material-semiotic approach to policy analysis. In: Stacey, M., Mockler, N. (eds). *Analysing Education Policy. Theory and Method.* (pp. 157-171). London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group

Sturrock, S. (2024). 'Gaming' in English primary school: 'do whatever you need to make your data look good'. *Journal of Education Policy*, 39 (6), 963-985. https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2360993

Visser, M., Stokes, P., Ashta, A., Andersson, L., M. (2024). The 'performative' university: theoretical and personal reflections. *Journal of Education Policy*, 39 (6), 1030-1048. https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2403431

Walls, J. (2022). Performativity and Caring in Education: Towards an Ethic of Reimagination. *Journal of School Leadership,* 32 (3), 289-314

Yifei Yan (2024). *Getting Schools to Work Better. Educational Accountability and Teacher Support in India and China.* 1st Edition. London: Routledge